

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

A “EDUCAÇÃO DO CARÁTER” ATRAVÉS DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA
ALUNOS DE PLE EM MACAU

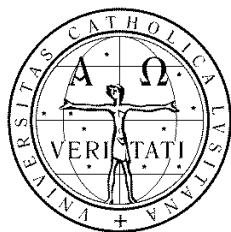
Relatório à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
mestre em Português Língua Estrangeira/Segunda

Por

RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA

Faculdade de Ciências Humanas

Novembro, 2020



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

A “EDUCAÇÃO DO CARÁTER” ATRAVÉS DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA
ALUNOS DE PLE EM MACAU

Relatório à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
mestre em Português Língua Estrangeira/Segunda

Por

RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Prof. Doutora Rita Faria

Novembro, 2020

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimentos | 6 |
| Resumo | 7 |
| Abstract | 7 |
| Índice de figuras | 9 |
| Introdução..... | 10 |
| Capítulo I – Pergunta científica e objetivo do relatório | 12 |
| 1.1 Porquê a “educação do caráter”? | 12 |
| 1.1.1. A base do crescimento pessoal | 15 |
| 1.1.2. O fundamento da aprendizagem ao longo da vida | 16 |
| 1.1.3. O caráter é a base sobre a qual as relações sólidas são construídas | 16 |
| 1.1.4. O caráter molda-nos como bons cidadãos | 17 |
| 1.2. O papel do professor na educação do caráter | 18 |
| 1.3. Definição de “educação do caráter” / “Character education” | 21 |
| 1.3.1 Notas sobre as designações “educação do caráter” / “Character education” .. | 21 |
| 1.3.1.1. Character education | 21 |
| 1.3.1.2. Educação do caráter | 21 |
| 1.3.2. A etimologia da palavra Character | 22 |
| 1.3.3. Ideias principais da teoria e revisão da literatura principal | 23 |
| 1.3.3.1. Eric Erikson | 24 |
| 1.3.3.2. Lawrence Kohlberg | 27 |
| 1.4. Aplicação da “educação do caráter” no âmbito específico em Macau | 31 |
| 1.4.1. Breve introdução do Confucionismo e valores culturais decorrentes | 31 |
| 1.4.2. O Confucionismo na perspetiva da educação moral | 34 |
| 1.4.3. Como é que a EC pode ser útil na sociedade de Macau? | 36 |
| 1.5. Implementação da educação do caráter | 41 |
| 1.5.1. A evolução da implementação da educação do caráter e abordagens tradicionais da EC | 41 |
| 1.5.2. Perceções e Experiências da educação do caráter nos anos 90 | 43 |
| 1.5.3. Abordagens, contemporânea da educação do caráter | 45 |
| 2. Ensino de língua, literatura e cultura | 48 |
| 2.1. A Literatura no ensino de língua estrangeira | 48 |
| 2.1.1. A literatura é material motivador | 49 |
| 2.1.2. A literatura é o acesso aos diversos contextos culturais | 50 |
| 2.1.3. A literatura encoraja a aquisição de línguas | 51 |
| 2.1.4. A literatura expande a consciência linguística dos alunos | 52 |

| | |
|--|-----|
| 2.1.5. A literatura educa a pessoa na sua totalidade | 52 |
| 2.2. A necessidade da literatura na formação do caráter moral | 55 |
| 2.2.1. Imaginação moral | 55 |
| 2.2.2. Ensaio dos possíveis desafios da vida futura | 57 |
| 2.3. A cultura e as “expetativas culturais” no ensino de língua estrangeira | 60 |
| Capítulo II – Enquadramento institucional | 64 |
| 3. Âmbito do Estágio – integração na Escola Cooperante | 64 |
| 3.1. A Escola Cooperante: Escola Portuguesa de Macau | 64 |
| 3.2. Caracterização da turma | 65 |
| 3.3 Observações de aulas | 67 |
| Capítulo III – Estágio | 69 |
| 4.1. Metodologia do ensino da literatura popular para educação de caráter numa aula de PLE | 69 |
| 4.2. Porquê a literatura popular? | 69 |
| 4.3. Porquê um conto português e uma lenda chinesa? | 71 |
| 4.4. Estratégias didática e métodos de ensino | 75 |
| 5. Apresentação das sequências didáticas e unidades letivas | 85 |
| 5.1. 1ª aula | 85 |
| 5.2. 2ª aula | 89 |
| 5.3. 3ª aula | 92 |
| 5.4. 4ª aula | 95 |
| Conclusão | 99 |
| Referências bibliográficas | 101 |
| Anexos | 109 |
| Anexo 1 – 1ª aula | 109 |
| A1.1 | 109 |
| A1.2. | 112 |
| A1.3. | 114 |
| Anexo 2 – 2ª aula | 115 |
| A2.1. | 115 |
| A2.2. | 118 |
| A2.3. | 120 |
| Anexo 3 – 3ª aula..... | 122 |
| A3.1. | 122 |
| A3.2. | 125 |
| A3.3. | 126 |
| A3.4. | 127 |

| | |
|------------------------|-----|
| A3.5. | 128 |
| Anexo 4 – 4ª aula..... | 129 |
| A4.1. | 131 |
| A4.2. | 132 |
| A4.3. | 133 |

Agradecimento

Com amor e reconhecimento incondicional, gostaria de estender a minha sincera gratidão e apreço às pessoas que me ajudaram a tornar este Relatório em realidade. Queria estender a minha mais profunda gratidão ao seguinte:

À minha Orientadora e Professora Dra. Rita Faria pela paciência, dedicação e tempo que dispôs em guiar este Relatório e por me ter acompanhado não apenas ao longo desta investigação, mas também durante o meu mestrado na Universidade Católica Portuguesa. A sua palestra e método de ensino são realmente brilhantes e inspiradoramente incentivadores em eu querer ser o melhor professor que puder.

Aos meus pais e irmão por desempenharem um papel importante e significativo no meu crescimento pessoal. Criam-me com a ideia de perseguir aquilo em que acreditava e foram sempre um pilar bastante importante de apoio durante o meu percurso académico e profissional.

Por fim, gostaria de agradecer à melhor e mais querida companheira do meu percurso universitário, Teng Teng Chan, por me ter acompanhado ao longo dos grandes marcos da minha vida, compartilhando comigo vários momentos difíceis e felizes de estudar no estrangeiro. Pelo seu apoio dedicado e palavras gentis, motiva-me em ser a melhor versão de mim próprio e consegui levar este Relatório à vida.

Se não fosse por eles, nunca teria chegado onde cheguei hoje.

Resumo

Uma vez que a educação do carácter se encontra no âmbito da educação moral, as instituições e os educadores poderão ter a propensão e o desejo de implementar este programa pedagógico, tentando cultivar a importância dos valores éticos entre as pessoas da geração mais jovem. No entanto, em certos casos, a educação do carácter ainda não se inclui de forma clara no projeto curricular, ou seja, ainda não é reconhecida como uma das disciplinas primárias, tais como matemática, ciências e línguas, etc. Portanto, os próprios professores e alunos poderão não ter, de alguma forma, um conhecimento adequado do propósito e utilidade da implementação de princípios deontológicos numa sala de aula.

Por consequência, este relatório pretende explorar a possibilidade de associar o ensino das línguas, baseado no recurso a textos literários, às possíveis reflexões morais retiradas da literatura, a fim de complementar e realizar a educação de carácter numa aula de PLE. Por um lado, a pedagogia da educação do carácter enriquece-se ao ser implementada com as principais disciplinas da instituição. Por outro lado, a introdução de valores éticos torna-se um resultado natural e normal dos objetivos no ensino da literatura, recorrendo à sabedoria dos antepassados, tão importante na cultura chinesa, e de tradições culturais. Estes últimos apresentam a vantagem de serem normalmente conhecidos por todos, e familiares aos alunos, o que poderá facilitar o processo de aprendizagem de língua estrangeira e da educação do carácter.

Palavras-chaves: Educação do carácter, Educação moral, Português Língua Estrangeira, Ensino da literatura, Literatura popular.

Abstract

Considering that character education is regarded as one of the main trends for moral education, institutions and educators may have the propensity and desire to implement this pedagogical program by trying to nurture the importance of ethical values among people of the younger generation. However, in certain cases, character education has not yet been included in the mainstream national curricula, that is, character education is not yet recognized as one of the primary school subjects, such as mathematics, science, languages, etc. Therefore, teachers and students may not have a proper knowledge of the purpose and usefulness of implementing deontological principles in the classroom.

Therefore, this report aims to discover the possibility of associating language teaching based on literary texts to the possible moral reflections drawn from literature in order to complement and carry out character education in the teaching of Portuguese as a Foreign Language. On the one hand, the character education pedagogy is enriched by being implemented with the main school subjects. On the other hand, the introduction of ethical values becomes a natural, normal result of the objectives in the teaching of literature, where the wisdom of the ancestors and cultural traditions have resided for many centuries and bear great importance in Chinese culture. This also posits the

advantage of dealing with texts that in principle are known to all and with which students are familiar, thus facilitating the process of character education and foreign language learning.

Keywords: Character education, Moral Education, Portuguese as a foreign language, Teaching of literature, Folk literature.

Índice de figuras

Figura (1) – Etapas de desenvolvimento psicossocial de Erikson

Figura (2) – Os seis estágios de desenvolvimento de Kohlberg

Figura (3) - Esquema de atividades de leitura

Figura (4) – Vídeo para fase de pré-leitura

Figura (5) – Ficha sobre o conto “O sal e a água”, fase de leitura.

Figura (6) – Ficha de pós-leitura.

Figura (7) – Fase de pré-leitura, lenda chinesa.

Figura (8) – Ficha sobre a lenda chinesa, fase de leitura

Figura (9) – Expressões chinesas da lenda chinesa (1), fase da leitura

Figura (10) – Expressões chinesas da lenda chinesa (2), fase da leitura

Figura (11) – Expressões chinesas da lenda chinesa (3), fase da leitura

Figura (12) – Expressões chinesas da lenda chinesa (4), fase da leitura

Figura (13) – Ficha de pós-leitura, lenda chinesa

Figura (14) – Requisitos de um bom orador

Introdução:

不患位之不尊，而患德之不崇。

《后汉书·张衡传》, (Li, 2017 ,p.5)

“Não se concerne a posturas inferiores,
mas a sublime cultivo moral”

- Provérbio chinês

Ao longo da história, os valores éticos e a moralidade têm sido sempre uma das grandes prioridades da formação do ser humano. Relativamente à cultura chinesa, a importância da moralidade remonta ao tempo da dinastia Han, inclusivamente à mais remota. Assim sendo, a moralidade desempenha um papel indispensável na formação da mentalidade dos estudantes chineses. Porém, devido ao enfoque desequilibrado em que a sociedade se posiciona no que respeita ao avanço científico e desenvolvimento social, a educação moral torna-se gradualmente secundária, ou mesmo esquecida.

Por este motivo, o objetivo deste Relatório é explorar a possibilidade de recorrer à literatura popular como um dos métodos para realizar a educação de carácter numa aula de PLE em Macau e a razão pela qual a educação de carácter é relevante para o ensino de línguas. Com efeito, o relatório dedica-se à necessidade de investigar a etimologia grega da palavra "carácter", a fim de obter uma compreensão mais precisa e sucinta do que a mesma é em termos de qualidades essenciais à formação do carácter. Posteriormente, a pesquisa assentará num conjunto de leituras científicas com o objetivo de se dotar de uma visão mais atualizada, sobretudo, na realidade social de Macau.

Considerando a literatura como o instrumento para efetuar a educação de carácter numa aula de línguas, é importante estudar as vantagens didáticas da aplicação da literatura no ensino. Uma das grandes prioridades é naturalmente o traço cultural que se encontra no âmbito da narrativa da literatura popular. Por este motivo, este relatório procurar explorar as potencialidades culturais da literatura popular e a forma como podem ser úteis na aula de língua estrangeira integrada na educação do carácter.

O presente Relatório é composto por duas partes: a primeira parte é dedicada à investigação e análise da questão científica e teórica, a que corresponde ao capítulo I.

A segunda parte caracteriza a escola e turma do estágio, as estratégias didáticas realizadas durante a prática pedagógica e os resultados e conclusões que o professor estagiário obteve sobre a exequibilidade da utilização da literatura popular e da educação do carácter nas aulas de PLE em Macau. Corresponde aos capítulos II e III.

CAPÍTULO I – Pergunta científica e objetivo do relatório

A pergunta de investigação a que este relatório procura responder é: será que a literatura (e respetivas ramificações culturais) pode ser considerada um meio para realizar a metodologia pedagógica de “educação do caráter” (“character education” – doravante EC), numa aula de ensino de Português Língua Estrangeira (doravante PLE)?

Assim, o objetivo do relatório é demonstrar como, nas aulas de PLE que lecionei, procurei incorporar os princípios de educação do caráter através de lendas chinesas e contos tradicionais portugueses.

Para cumprir este objetivo, explico em seguida a razão para a escolha do tema, assim como algumas definições necessárias, explico a importância da educação do caráter no âmbito escolar macaense e, por fim, abordo também a importância que a literatura e a cultura têm no âmbito da educação do caráter e na aula de PLE.

1.1. Porquê a “educação do caráter”?

Na qualidade de espécie-ser social, pertencemos a uma espécie que se encontra na companhia de outros indivíduos. Ocupamo-nos de diversos tipos de grupos sociais, tais como tribos nómadas, aldeias, cidades e países, onde trabalhamos, comercializamos, reproduzimos e interagimos de várias formas. Ao contrário de outras espécies, combinamos a socialização com as mudanças deliberadas no comportamento social e na respetiva estrutura organizacional ao longo do tempo (Rutherford & Ahlgren, 1990). Consequentemente, os padrões da sociedade humana diferem de lugar para lugar e de época para época e entre culturas, tornando o mundo social um ambiente muito complexo e dinâmico.

Processes of modernization have transformed the majority of today’s societies by changing their infrastructures, their functions, and the communications within and between them as well as the individuals who inhabit them. (Björg Hermannsdóttir, 2011, p. 4)

A sociedade em que vivemos hoje em dia tem mudado significativamente ao longo dos anos; a modernização e a industrialização marcam o declínio das comunidades tradicionais, e resultam numa queda dramática na importância das interações entre os grupos primários sociais. À medida que a modernização aumenta, a sociedade torna-se mais burocratizada e com mais recurso à tecnologia, e isto faz com que a interação

social decresça. Consequentemente, os laços tradicionais de parentesco e vizinhança diminuem, e os membros da sociedade começam a desenvolver sentimentos de desconfiança (Panahi, 2015). Deste modo, estas mudanças afetam a forma como os indivíduos perspetivam o panorama da experiência da vida, ou até, a formação do próprio carácter.

A modernização não implica somente uma modificação estrutural da sociedade, mas também uma mudança na relação entre as estruturas sociais e os respetivos operadores. Uma vez que a modernização atingiu um certo nível, os agentes tornam-se cada vez menos controlados pelas infraestruturas, e, por conseguinte, mais individualizados. Com efeito, as mudanças estruturais reforçam os agentes sociais a libertarem-se da estrutura existente. Para que a modernização progrida com êxito, os agentes têm de se libertar da constrição estrutural e moldar ativamente o processo de modernização (Lash & Wyanne, 1992). A este propósito, esclarece também Baker (2011):

We are social beings, and thus, our choices are made in the context of social connections, personal relationships, and physical environments — all of which will have been influenced by other people. (Baker, 2011, p.84)

Mesmo que o ser humano se adapte às alterações diacrónicas da sociedade, pela necessidade inata, o humano é um ser que exige a interação social. Contudo, nos últimos anos, os indivíduos têm-se tornado mais autoconscientes, circundados por pessoas de maior diversidade, influenciados por uma maior variedade de estímulos, e a quem foram dadas mais opções sobre a forma como podem interagir com a sociedade. Dentro da metrópole, a individualidade começou a ser valorizada. Como tal, as pessoas têm necessidade de se diferenciarem das grandes aglomerações. “To be seen means to be valued” (Boyd, 2001, pp.12- 13).

Segundo Boyd (2001), de algum modo, compreende-se o facto de que vivemos num mundo em que as pessoas são consumidas pela ideia de “self-interest”(Barbalet, 2012), a qual designa a exigência de um indivíduo sentir a necessidade de procurar benefícios próprios para alcançar o melhoramento do ego, de modo que estabeleça eventualmente uma maneira de viver mais egocêntrica. No entanto, para remediar esta ideologia ilusória da modernidade, é preciso lembrar a raiz do ser humano, os valores morais que nos fazem humanos. Os valores humanos essenciais referem-se aos que estão no âmago do ser humano. Os que se consideram inerentes à humanidade incluem a honestidade, a lealdade, o amor, a paz, etc., na medida em que realçam a bondade

fundamental do ser humano e da sociedade no seu todo. Para além disso, uma vez que estes valores são unificadores na natureza e transversais aos interesses sociais, culturais, religiosos e sectários do indivíduo, são igualmente vistos como universais e intemporais, fazendo com que as pessoas se comportem adequadamente e fomentem uma sociedade de seres empáticos e amáveis (Gulliver, 2014). É por isso que na nossa vida como seres humanos é importante viver com princípios adequados.

Para esse fim, salienta-se a importância de implementar os valores morais no sistema do ensino, e de fazer com que a educação moral faça parte do desenvolvimento das características pessoais dos alunos. Por isso, convém que a escola esteja preparada para inculcar qualidades éticas ao crescimento dos alunos, para os ajudar a adaptar à mudança incessante da sociedade. A educação do carácter desempenha um papel predominante para atingir fim. Esta secção dedica-se, assim, à necessidade da educação do carácter para formação de um desenvolvimento mais completo e saudável:

Perhaps a man's character is like a tree and reputation is like its shadow. The shadow is what we think of it; the tree is the real thing. —Abraham Lincoln (Brooks, 1895, p. 303)

Segundo a observação de Lincoln, percebe-se que o carácter é um traço pertinente do ser humano e a essência que define como um ser humano. Por um lado, se aprofundarmos o domínio metafórico da citação, compreende-se o facto de que a formação do carácter é um processo que exige um grande nível de paciência e perseverança. Aliás, é essencial que a semente do carácter se inicie numa fase precoce da vida para que tenha tempo de crescer saudavelmente e de ser preparada para desafios inesperados, salientando o facto de que a escola e o papel do professor fazem parte da implementação da educação do carácter por serem “formadores éticos.” Este é um tópico que pretendemos elaborar mais à frente. Contudo, a escola ensina também certos princípios tradicionais mais próximos da sua raiz.

Assim, a formação do carácter é uma agregação de todos os traços de personalidade, incluindo a competência do pensamento e a expressão do sentimento pela fala ou pelo comportamento. O carácter de cada indivíduo molda-se pelas decisões tomadas em etapas diversas, as quais terão um impacto em vários aspetos da vida atual, e mais importante, da vida futura. A educação do carácter é, pois, um conjunto de princípios e metodologias que visam dar competências e estimular sensibilidades para que os alunos

consigam tomar decisões pautando-se pela moral e pela ética. A moral pode entender-se como a capacidade humana de distinguir a atitude adequada da imprópria, bem como o bom do mau carácter, e afigura-se ser a bússola sensata para que não percamos o modo de ser uma sociedade coletiva. A ética pode entender-se como a forma de pensar racionalmente sobre a moralidade e é um ramo da filosofia moral que examina se as escolhas e ações humanas podem ser aceites no regulamento da moralidade (Bohlin, 2005, p.159).

Exemplificando: a moral serve como matéria da revisão para o exame, o qual é a orientação principal que exige uma compreensão profunda para que o resultado seja desejável à nossa expectativa. Porém, a maneira como o examinado age no momento do teste varia de acordo com as perguntas. A maneira como pensa racionalmente nas respostas às perguntas é precisamente este processo da consideração cuidadosa e refletiva imposto pela ética.

Por essa razão, sabe-se que a responsabilidade do ensino recai nos ombros dos maiores influenciadores da vida da criança, os pais e os professores. Sendo que estes desempenham um papel predominante e vital no desenvolvimento dos traços pessoais, têm de ter em consideração, de facto, que a competência da moralidade não se desenvolve de uma forma independente e é necessário ensinar a criança a distinguir o bem do mal, especialmente devido à abundância das redes sociais na atualidade. Não se pode esperar que os traços essenciais de carácter adequado à sociedade evoluam sozinhos, mas sim, como diz um provérbio popular chinês, “以身作則”; o significado literal deste provérbio é “usar o próprio corpo como sendo o exemplo das regras”, ou seja, revela a importância de que caso se queira inculcar valores corretos, devemos ser o exemplo das regras para que outros se conformem a elas. A abordagem consistente torna-se fundamental na construção do comportamento ético e do carácter, o que reforça por que a educação do carácter é importante. Vejamos as razões mais importantes por que a educação do carácter é necessária.

1.1.1. A base do crescimento pessoal.

Education must, be not only a transmission of culture but also a provider of alternative views of the world and a strengthener of the will to explore them. (Bruner, 1979, p.117)

Segundo a interpretação de Bruner (1979) em relação à educação, o propósito desta última não se delimita simplesmente a um palco em que os indivíduos transmitem uns

aos outros conhecimentos culturais e académicos dos respetivos países, mas é, sim, o modo de fomentar um carácter que permite às pessoas perspetivar as realidades de uma forma mais resiliente quando têm de enfrentar dificuldades, através da prática de diversas experiências.

1.1.2. O fundamento da aprendizagem ao longo da vida.

Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding (Krashen, 1981, pp.6-7)

Segundo Krashen, o processo da aprendizagem dos alunos não consiste simplesmente no domínio do funcionamento da língua, mas exige uma comunicação interativa e significativa entre o docente e o aprendiz. Por outras palavras, para o sistema de ensino ser eficaz, as escolas têm de se preocupar com os aspetos relevantes, como a abordagem do ensino e o papel do docente numa sala de aula. A educação do carácter não é uma área desconhecida na consideração de Krashen, que demonstra, de facto, que esta pode ser um meio de abrir a porta de comunicação por parte dos alunos aos outros domínios da língua, tais como a cultura, a tradição, o comportamento, a forma pela qual se expressa o povo e a maneira de ser, fazendo com que os aprendentes sejam aptos aos novos ambientes e desenvolvam uma apreciação pelas diferenças culturais e pelos fenómenos inéditos. Aliás, segundo Graff (2012, pp.16 - 22), já se demonstrou que as escolas que ensinam a educação do carácter registam um melhor desempenho académico e aumento da participação e adesão ao conteúdo da aula.

1.1.3. O carácter é a base sobre a qual as relações sólidas são construídas.

Moral sensitivity is about the awareness of how our actions affect other people. Thus, without moral sensitivity it is difficult to see what kind of moral issues are involved in everyday life. However, to respond to a situation in a moral way, a person must be able to perceive and interpret events in a way that leads to ethical action. (Bebeau, Rest & Narvaez, 1999, p.19)

Segundo a Bebeau, Rest & Narvaez (1999), a moralidade é construída segundo quatro processos básicos. Esses processos incluem "moral sensitivity, moral judgment, moral motivation and moral character" (Tirri, 2011, p.9). A área que interessa aqui principalmente é a sensibilidade moral, que se refere à consciência de que como o comportamento e a atitude terão impacto nas relações mais próximas. Dado que a

educação do caráter se centra no ensino de valores éticos e morais, a formação da moralidade ocupa uma percentagem bastante significativa no processo da implementação do método pedagógico. De algum modo, compreende-se que a sensibilidade moral desempenha um papel importante na construção de relações. Assim, isto quer dizer que a educação do caráter possibilita aos alunos formarem um caráter compreensivo e sensível, no sentido em que a sua abordagem comunicativa e as suas interações interpessoais serão mais cuidadosas e cordiais. Alíás, os alunos seriam mais solidários por serem ensinados a pensar sobre as necessidades dos outros e a considerá-las.

1.1.4. O caráter molda-nos como bons cidadãos.

We pay a price when we deprive children of the exposure to the values, principles, and education they need to make them good citizens. (Deford, 2004, p.167)

A educação do caráter enfatiza a necessidade da formação dos bons cidadãos, por isso, é importante compreender o facto de que os valores e princípios a que fomos expostos construirão o nosso caráter. Este é uma linguagem holística que comunicamos diariamente com os outros e está inerente à vida do dia-a-dia. Para além da influência da casa e da escola, o caráter das crianças será ainda mais importante na vida adulta, afetando-a no local de trabalho e na comunidade, à medida que as crianças crescem para serem colaboradores, vizinhos e líderes no futuro. Quando aos jovens não são ensinados os princípios do caráter, estes não sentem uma ligação sólida a valores espirituais, sociais e comunitários que formam a base da vida do ser humano, e podem vir a sentir-se excluídos e perdidos. De algum modo, este traço faz a correspondência com o traço anterior, porque o bom caráter possibilita a oportunidade de formar relações autênticas e fortes. Contudo, importa salientar o facto de os jovens que não são educados com valores sólidos terem a tendência de não compreenderem nem aceitarem as consequências dos seus atos ou as necessidades dos outros. A escola deve aceitar que tem uma responsabilidade social e crucial de demonstrar o que é caráter correto à medida que educamos e influenciemos a próxima geração.

1.2. O papel do professor na educação do caráter

Sendo o foco do relatório a implementação da educação do caráter numa aula de PLNM (Português Língua Não Materna) em Macau, é importante falarmos sobre a abordagem e atitude do docente relativamente ao ensino.

Bohlin (2005, p. 2) explica que muitas abordagens da educação do caráter nos Estados Unidos da América não tiveram um grande sucesso precisamente porque as iniciativas do método não se coadunam com os “desires”, segundo palavra do autor, de alunos jovens, no sentido em que o programa atual da educação do caráter não tem o fim de lhes demonstrar o apreço do trabalho necessário para conseguir o bom caráter ou a compreensão da complexidade do crescimento moral. A ausência de um processo transparente da educação moral, e “slogans” vagos e ambíguos, tais como “honesty is the best policy” e “practice random acts of kindness” são insuficientes para obter uma implementação eficaz. Aliás, a insuficiência da abordagem do ensino moral resulta em comportamentos rebeldes, os quais não servem para formar um compromisso moral nem a promessa de conduzir uma vida boa e digna. Se não se fundamentam os princípios de uma vida feliz e significativa, os alunos questionam o propósito da educação moral: “para que serve ser uma boa pessoa?”; “um bom caráter é para o quê?” (Hunter, 2000). Os alunos devem questionar o que aprendem, mas é importante que reconheçam a utilidade daquilo que estão a aprender. Assim, estas abordagens superficiais correm o risco de serem redundantes, ou seja, mostram um processo desorientado e sem conteúdo das escolas.

Apesar da crítica feita a lacuna da educação do caráter, Bohlin (2005) destaca o facto de que para os alunos do ensino secundário é preciso seguir uma determinada abordagem a fim de os ajudar desenvolver uma bússola moral permanente. Também Garrison (1997) realça:

...the contemporary moral education is restricted to precepts and rules, while values education, if it has an explicit place in school art all, probably just teaches students how to calculates utilities. (Garrison, 1997, p.2)

Segundo Garrison, compreende-se que a educação moral se limita a incutir os preceitos e regras morais, assim como ensinar os alunos a fazer o que é “correto”, na perspetiva e norma da sociedade. Contudo, Garrison está correto quando afirma que a educação do caráter precisa de ir mais longe nos seus objetivos:

A good education brings out the best in us. It holistically unifies our character in judgment, compassion, and practice. It disciplines our desires to serve the great good, that is, those persons, things, and ideals that are of most value. (Garrison,1997, p.2)

Através da citação, nota-se que a atenção às virtudes está enfatizada no plano de objetivos de Garrison. De algum modo, a afirmação coincide- naturalmente com a importância do realce da educação do caráter que mencionamos na secção anterior, por quererem ambos formar pessoas que compreendem como ser realmente virtuosas mesmo em momentos difíceis, em vez de agir simplesmente de forma virtuosa em determinadas ocasiões. Aliás, a ênfase dos princípios e regras sociais no ensino moral faz com que as pessoas sejam “meticulosas” na questão de se comportarem eticamente. Por outras palavras, as pessoas tendem a correr o risco de quererem desafiar as limitações da moralidade, o que provoca, de alguma forma, comportamentos delinquentes, meramente por acreditarem que não infringiriam a norma social da moralidade.

No entanto, como é que o professor pode realçar os objetivos positivos da educação do caráter? Como pode ser o porta-voz da virtude numa sala de aula? Cunha (1996) apresenta um enquadramento bastante completo sobre o professor com a especificidade da educação do caráter:

Um dos objetivos mais característicos do movimento de “formação do caráter” é a devolução ao professor do seu papel tradicional de educador moral, papel que tem vindo sistematicamente a ser menosprezado nas últimas décadas, com grande prejuízo para a dignidade específica desta profissão. (Cunha,1996, p.37)

Por um lado, Cunha chama a atenção do sistema atual da educação, a importância de ver os pedagogos como os principais agentes da educação do caráter, em vez de um grupo de psicólogos ser o promotor deste movimento moral. Por outro lado, Cunha defende que o valor dos professores na área da educação do caráter deve ser respeitado e valorizado pelo esforço proporcionado no racionalismo pedagógico. Interessa em particular o racionalismo pedagógico inglês, que, por meio de explicações racionais, tenta extrair os falsos valores que a sociedade carrega, ou seja, a voz da razão é o representativo proeminente do conhecimento (Leutprecht & Dallabrida, 2018).

Além disso, Cunha explica o facto de que os professores têm de estar aptos a lidar com diferentes situações de ensino e de muitas vezes o sucesso da implementação da educação do caráter depender da capacidade do professor. Desse modo, os professores

têm de ser flexíveis, no sentido em que, conforme diversos objetivos, eles assumem papéis correspondentes. Usando o exemplo de Cunha (1996, p. 17):

Se o desenvolvimento moral dos alunos dependesse apenas da sua participação em dinâmicas de grupo para a clarificação de valores ou o esclarecimento de dilemas, então a única exigência aos professores seria que fossem bons facilitadores de reuniões. Mas se o desenvolvimento moral inclui conhecimento da tradição e juízo crítico, identificação cultural e empatia, hábitos e virtudes, então o professor deve tornar-se em educador global com competências específicas para assistir o aluno neste trabalho complexo e integrador.

Através desta afirmação, vemos que o papel do professor varia de acordo com objetivos pretendidos, portanto, é bastante desafiante, já que deve englobar várias áreas de conhecimento para ser bom educador moral. De alguma maneira, este pensamento harmoniza-se perfeitamente com o provérbio chinês mencionado no capítulo anterior, “以身作則”, onde ambos pretendem persuadir os educadores a serem o próprio “modelo da moralidade”, de modo a que se comprometam com o domínio moral. Isto quer dizer que, além de conhecer os princípios e critérios do juízo moral como adulto, é preciso compreender os estádios de desenvolvimento destas competências pelas quais passam as crianças e jovens, a fim de promover com eficácia o seu desenvolvimento (Cunha, 1996).

Assim, acredito que o papel do professor deve ser como o condutor dos alunos no encontro com o seu caráter, ajudando-os descobrir a sua maneira de ser para estabelecer um caráter moral de acordo com características específicas, e não simplesmente, um caráter generalizado. Isto quer dizer que os traços pessoais, tais como personalidade, condições da vida, fundo familiar, idade e naturalidade, etc., devem integrar a lista de componentes da formação do caráter para que se fomente uma natureza singular que os conduza ao caminho adequado na tomada de decisões árduas.

Por outro lado, é importante que os educadores morais se comprometam com valores morais e éticos para que sejam o comunicador exemplar dos alunos no ensino da moralidade, e que os alunos ganhem uma melhor apreciação por agir de uma forma ética, e não apenas em determinadas ocasiões.

1.3. Definição de “educação do caráter” / “Character education”

Esta secção procurar explicar de forma mais detalhada o que se entende por “educação do caráter.”

1.3.1 Nota sobre as designações: “Character education” / “Educação do caráter”

1.3.1. 1. Character education:

É o termo anglo-saxónico que se usa frequentemente pelos pedagogos e psicólogos da educação nos países de falantes inglês para iniciação de um movimento da educação moral. Com efeito, introduz uma tentativa de formar os jovens nas virtudes cívicas da democracia, num contexto social em que a sociedade pretende encontrar o equilíbrio entre o desenvolvimento incessante da civilização e o poder religioso da Igreja. Numa fase inicial, a educação do caráter reconhecia por natureza a necessidade de recuperar os valores éticos apresentados pela religião para salientar os “traços” do caráter como a base da reflexão humana, os quais contribuiriam eventualmente para as virtudes necessárias à vida democrática civil. (Cunha, 1996).

A noção de “educação do caráter” (“character education”), mais desligada da Igreja e encarada como disciplina pedagógica, vem sobretudo de uma escola anglo-saxónica, e por isso há muita produção abundante em língua inglesa - daí o título deste subcapítulo apresentar o termo inglês “character education.” Exemplos importantes desta escola anglo-saxónica são: Heidari, Nowrozi, & Ahmadpoor (2016), Bohlin & Ryan (2003), Nucci, Narvaez, & Krettenauer (2014), Lapsley & Narvaez (2007), Lickona & Berreth (1993).

Foi o termo inglês “character education” que deu origem ao termo em português “educação do caráter.”

1.3.1.2. Educação do caráter:

É um termo precedido pela escola do racionalismo pedagógico inglês já mencionado, e que preconizou o termo “character education”. Contudo, esta denominação também já aparece em estudos de língua portuguesa, ou traduzidos para português, nomeadamente as seguintes obras: Pedro D’orey da Cunha (1996); Ramiro Marques (2008); Leutprecht & Venera (2013); Foderario & Zancanaro (2010)

Assim, verifica-se que o termo “educação do caráter” é já uma noção existente no debate académico em português.

1.3.2 A etimologia da palavra *Character*

Antes de abordarmos a consideração da utilidade da literatura na formação de educação do caráter, devemos apresentar a definição do método do ensino. Contudo, gostava de discutir brevemente a origem da palavra *character* para obter uma melhor compreensão desta e, por consequência, daquilo que a educação do caráter visa

No que diz respeito à origem etimológica da palavra inglesa, *character* pode ser rastreada até a língua grega, *kharassein*, cujo significado se refere à “ação de afiar e gravar”. No entanto, como o passar do tempo, a palavra original sofre uma mudança linguística que dá origem a outra palavra, *kharaktēr*, que por sua vez resultou num outro novo significado análogo, “marca gravada numa moeda”, mantendo continuamente este valor de “gravar”. Passou, no entanto, a direcionar-se para a realização da ação num objeto. Mais tarde, e de uma forma geral, a palavra passou a significar um sinal distintivo pelo qual uma coisa se distinguia das outras, e depois, sobretudo, o conjunto de qualidades que distinguem um indivíduo de outro, o qual é um significado que foi partilhado pela palavra *caracter* em latim (Homiak, 2007). Aliás, no mundo filosófico, o termo “caráter” é tipicamente usado para referir a dimensão particularmente moral de uma pessoa. Por exemplo, Aristóteles usou frequentemente o termo “*ēthē*” para descrição do caráter, que está etimologicamente inerente à “*ética*” e à “*moral*” (Heidari et al., 2016).

Para concluir, compreende-se de facto que as palavras “caráter” / “character”, consistem na finalidade de identificar características que não apenas servem para distinguir o indivíduo de outros indivíduos ou de outros seres, mas o mais importante, permitem a leitura da definição do ser humano, ou seja, os que nos faz humanos. De acordo com esta afirmação, nota-se na verdade que a palavra possui um significado muito mais definidor e predominante do que simplesmente uma mera descrição da personalidade de indivíduo, a qual é um significado mais genérico na perceção da sociedade. Por isso, considero que é importante incluir a noção de educação do caráter no sistema escolar.

1.3.3. Ideias principais da teoria e revisão da literatura principal

Ao longo da história, a formação da moralidade tem sido sempre um dos objetivos fundamentais da educação contemporânea e a porta de entrada para a socialização da modernidade (Lapsley; Narvaez, 2007). A educação do caráter é um movimento universal que possibilita que as escolas fomentem alunos responsáveis e atenciosos, modelando o bom caráter através da ênfase em valores universais, tal como bom juízo, gentileza, bondade, magnanimidade, ordem, disciplina no prazer, ânimo em condições adversas, humildade no sucesso e evitar cometer erros (Carus, 2004). É o esforço intencional e proactivo das escolas, distritos e estados para incutir nos seus alunos importantes valores éticos centrais que define a educação do caráter. Desse modo, compreende-se que esta última se preocupe com o facto de que aos alunos sejam incutidos os valores considerados corretos da perspetiva da sociedade, os quais permitem que eles se tornem em pessoas que possuem características desejáveis para fomentar uma comunidade segura e saudável. Contudo, para alcançar esta última é necessário ensinar os alunos a compreender e a apreciar o Bem (Marques, 2013).

A noção de Bem que vários autores defendem está próxima da conceção dos grandes filósofos gregos, Sócrates e Platão:

For Socrates and Plato, human development consisted in increasingly adequate knowledge of the ideal forms and, at the highest level, knowledge of the form of the Good. (Nucci et al., 2014, p. 12)

Esta forma ou ideia é supremamente inteligível, de forma que as características pelas quais se define o ser humano concedem a possibilidade da compreensão da bondade. A partir da consciência da bondade, o ser humano encontra-se apto para encontrar o caminho que o leva à felicidade. Conforme a ideia de Bohlin & Ryan (2003), a felicidade é o Bem primordial, no sentido em que o propósito da vida do ser humano é o intento do encontro da sua forma de felicidade e paz perpétua. A forma de se alcançar a felicidade é procurar levar uma vida virtuosa.

Quando se fala de virtude máxima, está a falar-se do justo meio, o qual se pode alcançar através do treino, do hábito, do contacto com bons exemplos, com a leitura de grandes obras ou o contacto com grandes homens e grandes mulheres (Ramiro, 2008). Compreende-se que, na verdade, a procura da felicidade é complemente exequível e pode ser facilitada e simplificada caso se exerçam métodos adequados e plausíveis.

Por muito que aprendamos os grandes pensamentos filosóficos, é importante salientar a importância de que a consciência da bondade inclui a compreensão da maldade

(Bohlin & Ryan, 2003), no sentido em que a sensibilização do equilíbrio de dois elementos adversários é predominante para o ser humano ser capaz de desenvolver uma característica singular e racional. É através desta que o ser humano é elegível para tomar as suas próprias decisões, mesmo com casos de dilema moral. Deste modo, nota-se a semelhança que os filósofos ocidentais e orientais partilham, o equilíbrio das forças oponentes. No caso do pensamento ocidental, é o equilíbrio entre a bondade e a maldade, e no caso do oriental, é a harmonia entre as forças *Yin* (negativa) e *Yang* (positiva). É um conceito de dualismo, descrevendo como forças aparentemente opostas ou contrárias podem realmente ser complementares, interligadas e interdependentes no mundo natural, e como podem dar origem umas às outras à medida que se inter-relacionam (Bruckermann & Feuchtwang, 2016).

Até ao presente, existem ainda várias interpretações e leituras relativamente à questão da definição dos valores fundamentais em que a educação do carácter se deve centrar no processo de ensino-aprendizagem, não obstante o facto de que os valores definidos e seleccionados poderão ter um impacto significativo em relação ao resultado e aos objetivos que pretendemos atingir num currículo escolar ou num currículo social.

A seguinte parte dedica-se à introdução aos dois educadores importantes no domínio da educação do carácter, nomeadamente, Eric Erikson e Lawrence Kohlberg. Para começar, pretendo explicar a ideologia de Erikson e a razão pela qual o escolhi para explicar a definição da educação do carácter: porque o meu conceito da utilidade da educação do carácter coincide com a teoria do desenvolvimento moral de Erikson. Isto quer dizer que Erikson é um educador que se preocupa com a maneira como um indivíduo explora medidas e soluções para satisfazer a expectativa de cada pessoa, de modo que a formação do carácter realce a prossecução de responsabilidade cívica e necessidades pessoais.

1.3.3.1. Eric Erikson

Segundo a obra de Erikson (1950), *Childhood and Society*, a construção do carácter prossegue de forma sequencial, no sentido em que a determinada etapa de idade corresponderá a necessidade do domínio de um certo “traço” do carácter moral. É importante que estes traços sejam cumpridos para que os indivíduos adquiram um desenvolvimento completo, de modo a que se construa uma fundação sólida para o sentimento emocional, para a sensibilidade social e para a saúde mental.

A teoria de Erikson (1950, p. 247) designa-se como “Eight Ages of Man”, a qual engloba todo o tempo da vida do ser humano. Isto não quer dizer que a mestria de um traço não terá uma influência no caminho do alcance do próximo, mas ao contrário, estes traços apresentados de Erikson interligam-se, de forma que a resolução do traço prévio determine a formação do que vem a seguir. Desse modo, conforme a maneira como os indivíduos os dominam, desenvolveriam personalidades diferentes em termos de resistência e de fraqueza; portanto, para justificação deste raciocínio, apresento a seguinte citação:

Erickson's theory recognizes that we are all personalities in the making, striving to incorporate the opposites he outlines in each stage. In confronting individuals with a crisis or dilemma, he claims, each developmental stage does not become an end point, but rather a turning point in life. Each stage builds on past experiences for the future. (Arthur, 2003, p. 63)

Segundo a citação, confirma-se que as etapas anteriormente mencionadas são interdependentes, demonstrando o caso de que a formação do caráter é um processo contínuo e de constante mudança por diversas circunstâncias pessoais. Por vezes, os obstáculos da vida são os pontos de viragem onde uma nova característica é estabelecida e o indivíduo vira uma nova página, ou seja, está um passo mais próximo da construção da sua própria identidade humana. De algum modo, a variedade das circunstâncias que possam influenciar a formação do caráter faz com que a seleção dos valores fundamentais seja mais complicada e difícil de definir, por cada indivíduo encarar desafios diferentes. No entanto, a responsabilidade recai na tomada de decisão das pessoas naqueles precisos pontos de viragem. Erikson (1968) refere este fenómeno como “Identity crises.” Mooney (2000) resume as etapas propostas por Erikson (1950) da seguinte forma:

| Erikson's Stages of Psychosocial Development | | |
|--|------------------------------|--------------------|
| Age | Stage | Strength Developed |
| 0-1 year | Trust vs. Mistrust | Hope |
| 2-3 years | Autonomy vs. Shame and Doubt | Willpower |
| 4-5 years | Initiative vs. Guilt | Purpose |
| 6-12 years | Industry vs. Inferiority | Competence |
| Adolescence | Identity vs. Role Confusion | Fidelity |
| Young Adulthood | Intimacy vs. Isolation | Love |

| | | |
|------------|-----------------------------|--------|
| Middle Age | Generativity vs. Stagnation | Care |
| Old Age | Ego Integration vs. Despair | Wisdom |

Figura (1) – Etapas de desenvolvimento psicossocial de Erikson (Mooney, 2000, p.39)

O quadro demonstra os traços que Erikson considera necessários para os marcos no caminho da vida. Aliás, ao criar o quadro, ele considera que é inevitável que os jovens experienciem e sofram desafios na transformação da vida adulta. Por isso, o quadro acima ilustra a realidade em que determinado período da vida corresponde a um estágio da vida. No entanto, cada estágio apresenta um conflito de domínios emocionais polarizados, revelando os dilemas desenvolvimentais da vida humana.

Por outro lado, compreende-se o facto de que cada um dos estágios se baseia no outro, como uma resolução para uma crise psicossocial particular, e são, conseqüentemente, positivamente equilibrados. É essencial salientar a importância de os educadores da metodologia da educação do carácter compreenderem que cada indivíduo tem a sua própria história e identidade devido às diversas circunstâncias. Isto quer dizer que a formação de um carácter adequado aos olhos da sociedade não pode ser produzida em massa, no sentido em que para cada etapa do processo do crescimento do ser humano corresponderá um dos traços apresentados, em relação ao quadro dos oito estágios. Além disso, Erikson explica outro pensamento relevante:

There are, therefore, few frustrations in this or the following stages which the growing child cannot endure if the frustration leads to the ever renewed experience of greater sameness and stronger continuity of development, towards a final integration of the individual life cycle with some meaningful wider belongingness (Erikson, 1950, p. 247)

Erikson acredita que estes traços se influenciam uns aos outros no processo de aquisição da linguagem, e pensa que se desenvolverem numa fase precoce terão um maior impacto na ação e na interação para o resto da vida. Porém, isto não significa necessariamente que os traços precoces sejam impossíveis de retrair assim que tenham sido adquiridos; com efeito, é possível renegociar as questões que levaram à formação de estágios prévios. Contudo, Erikson argumenta que o desenvolvimento dos primeiros estágios, tais como a confiança, a autonomia e a iniciativa, desempenham um papel crucial no crescimento infantil. Mesmo que os traços tenham uma forte relação entre si, teriam ligeiramente uma diferença na escala da importância, por isso, é necessário

desde o princípio ser consciente das circunstâncias ao redor da criança e estabelecer uma abordagem adequada.

Na secção seguinte, pretendo elaborar a teoria do pilar da educação do carácter, Lawrence Kohlberg, que foi o educador que dominou a área do racionalismo pedagógico nos anos 80.

Além de ser um dos pedagogos mais influentes da área, a razão pela qual o escolhi foi porque partilha uma visão semelhante à minha da ideia de educação moral. Segundo Kohlberg, o raciocínio moral não se desenvolve simplesmente em qualquer tipo de ensino direto, mas através de uma abordagem socrática de discussão de dilemas morais. Deste modo, a realização da moralidade integra-se na reflexão de valores éticos e virtuosos em situações árduas, as quais normalmente mais exigem a competência moral.

1.3.3.2. Lawrence Kohlberg

Kohlberg (1958) concorda com a teoria de Piaget (1932) sobre o desenvolvimento moral, mas aprofunda as suas próprias ideias. Recorre à técnica de contar histórias de Piaget para contar às pessoas histórias que envolvem dilemas morais. Em cada um dos casos, propôs uma escolha a ser tomada em consideração, por exemplo, entre os direitos das autoridades e as necessidades de um indivíduo merecedor que está a ser tratado injustamente. Considero importante que tenhamos uma ideia sobre o famoso dilema moral de Kohlberg (1963, p.19):

In Europe, a woman was near death from a special kind of cancer. There was one drug that the doctors thought might save her. It was a form of radium that a druggist in the same town had recently discovered. The drug was expensive to make, but the druggist was charging ten times what the drug cost him to make. He paid \$200 for the radium and charged \$2,000 for a small dose of the drug. The sick woman's husband, Heinz, went to everyone he knew to borrow the money, but he could only get together about \$ 1,000 which is half of what it cost. He told the druggist that his wife was dying and asked him to sell it cheaper or let him pay later. But the druggist said: "No, I discovered the drug and I'm going to make money from it." So Heinz got desperate and broke into the man's store to steal the drug-for his wife. Should the husband have done that?

Ao estudar as respostas, Kohlberg pretendia desvendar como o raciocínio moral muda à medida que as pessoas crescem. A amostra incluía 72 rapazes de Chicago com idades compreendidas entre os 10-16 anos e 58 entre 17-20 anos, com o fim de averiguar se a idade é um aspeto que causa diferença na tomada de decisão. Cada jovem foi

entrevistado por 2 horas, com base em dez dilemas. Aquilo em que Kohlberg estava principalmente interessado não era se os rapazes consideravam a ação correta ou incorreta, mas as razões invocadas para a decisão. Ele descobriu que estas razões tinham tendência a mudar à medida que as crianças iam envelhecendo.

Em resultado, Kohlberg postulou seis estágios em três níveis do desenvolvimento da moralidade, conforme a figura 2 apresentada aqui:

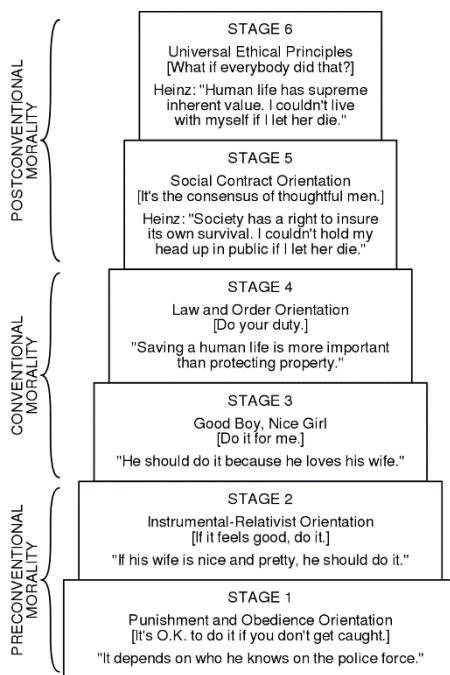


Figura (2) – Os seis estágios de desenvolvimento de Kohlberg (Kohlberg, 1976, pp.34-35)

O primeiro nível denomina-se o Pré-Convencional, o qual ocorre numa fase precoce da vida, por volta de 9 anos; as crianças ainda não desenvolveram uma cognição pessoal da moralidade, no sentido em que a formação moral depende principalmente dos padrões dos adultos e das consequências diretas e imediatas das suas ações sobre si próprios. Por exemplo, se uma ação se considera errada na perspetiva moral, o agente será castigado: "he last time I did that I got spanked, so I will not do it again" (Shaffer, 2004). Devido à perceção simplificada do bem e do mal, compreende-se que o primeiro nível incluía um grupo de pessoas com menos idade, a criança. Aliás, Arthur (2003) revela que Kohlberg afirmou no estudo que as crianças agem de forma mais justa à medida que vão compreendendo a noção de justiça, no sentido em que o exemplo que se dá à criança desenvolve nela uma maior compreensão das consequências de ações no primeiro nível de desenvolvimento do carácter moral. É evidente que as pessoas com

quem ela passa mais tempo, como os pais e os professores, assumem o papel de exemplo para permitir a execução da primeira etapa.

O segundo nível denomina-se o Convencional, o qual ocorre na fase da adolescência e prolonga-se até à vida adulta. É a fase em que os indivíduos são capazes de internalizar a norma da moralidade de um adulto. Neste nível pretende avaliar-se a moralidade por meio da comparação das ações do indivíduo com o ponto de vista e as expectativas da sociedade. Conseqüentemente, a conformidade com a ordem social e a lealdade são enfatizadas e exigidas neste domínio.

Por outras palavras, compreende-se que Kohlberg deu uma realidade mais concreta ao contexto social, no sentido em que a formação da moralidade constrói-se pela aceitação das convenções da sociedade relativamente ao certo e ao errado. A este nível, um indivíduo é impulsionado para obedecer a regras e seguir as normas da sociedade, mesmo quando não há consequências para a obediência ou desobediência. De acordo com isto, demonstra-se que esta etapa exige uma cooperação mais elevada da parte de cada indivíduo relativamente à responsabilidade da cidadania. O segundo nível aplica-se ao grupo dos adolescentes, e inclusivamente, dos adultos.

O terceiro nível denomina-se o Pós-Convencional, o qual é possível ocorrer na vida adulta; é conhecido como o nível fundamental, e é induzido por uma percepção crescente de que os indivíduos são entidades separadas da sociedade e que a perspectiva do indivíduo pode prevalecer sobre a da sociedade. Isto quer dizer que os indivíduos podem desobedecer a regras incoerentes com os seus princípios. Os moralistas pós-convencionais vivem segundo os seus princípios éticos - princípios que normalmente incluem direitos humanos tão básicos como a vida, a liberdade e a justiça. As pessoas que exibem moralidade pós-convencional veem as regras como mecanismos úteis, mas mutáveis - as regras do ideal podem manter a ordem social geral e proteger os direitos humanos. As regras não são ditames absolutos que devem ser obedecidos sem questionamento. Portanto, o terceiro nível promove uma maneira de encarar a moralidade com considerações próprias e independentes, e é obviamente uma forma de agir mais amadurecida, no sentido em que é preciso ter um caráter racional e bem desenvolvido para que o nível do pós-convencional seja bem executado. O nível aplica-se ao grupo dos adultos.

Após a leitura das ideias dos dois importantes teóricos do desenvolvimento da moralidade na educação, compreende-se o facto de que as características que são levadas em consideração na educação do carácter são ainda uma questão bastante discutida no mundo dos educadores, por haver circunstâncias diversas. Afinal, o que descobrimos nesta parte do relatório para responder à pergunta da definição da educação do carácter? A resposta é: as regras sociais e os obstáculos desempenham um papel de instrutor, no sentido em que servem para as pessoas evitarem o “descarrilamento”, ou seja, não perderem a orientação principal da vida.

Segundo Erikson (1950), os dilemas fazem parte do ritual de passagem na questão da formação do carácter, de maneira que se explica naturalmente a importância de que o carácter que pretendemos desenvolver seja psicologicamente forte para que tenha o empenho de fazer decisões árduas numa situação difícil. Kohlberg (1976) apresenta uma visão parecida, no sentido em que a compreensão da moralidade difere consoante a experiência de vida e que as situações sociais difíceis têm uma grande influência na proficiência de um bom carácter.

Para concluir, saliento o facto de que os valores fundamentais que a educação do carácter pretende exercer não podem ser definidos de uma forma genérica, ou seja, para a educação do carácter ser realmente plausível e exequível, é necessário envolver a consideração das circunstâncias particulares da sociedade para desenhar um quadro com valores adequados ao contexto cultural e social da própria comunidade. Para justificação do meu argumento, apresento o seguinte exemplo:

The wall thought it very unfair to influence a child's mind by inculcating any opinions before it should have come to years of discretion, and be able to choose for itself. I showed him my garden, and told him it was my botanical garden. “How so?” said he, “it is covered with weeds.”— “Oh,” I replied, “that is only because it has not yet come to its age of discretion and choice. The weeds, you see, have taken the liberty to grow, and I thought it unfair of me to prejudice the soil toward the roses and strawberries. (Hogg, 1847, p. 192)

Segundo o exemplo, nota-se que os autores estão contra o facto de que as escolas incutirem uma série de qualidades gerais sem deixarem as crianças experienciarem-nas pessoalmente. Com efeito, os autores referem este ato como “doutrinação” da educação do carácter. A doutrinação de valores morais considera-se um ato que leva a que os alunos percam a liberdade de refletir individualmente, de modo que os alunos não compreendem o propósito do ato moral de forma independente, porque já lhes foi

inculcado. Para uma educação do carácter ser realmente eficaz, é necessário incluir a noção de liberdade e manter um papel neutro para os alunos encontrarem e descobrirem o seu carácter.

O foco deste trabalho é a implementação da educação do carácter no contexto escolar e social de Macau, em aulas de Português Língua Estrangeira. Assim, dedicamos a parte seguinte às filosofias tradicionais chinesas e às suas perspetivas sobre a educação moral, preocupando-nos maioritariamente com a forma como se procede à educação do carácter no âmbito escolar.

1.4. Aplicação da “educação do carácter” no âmbito específico de Macau

1.4.1. Breve introdução do Confucionismo e valores culturais decorrentes

The central idea of Confucius is that every normal human being cherishes the aspiration to become a superior man – superior to his fellows, if possible, but surely superior to his own past and present self. This does not more than hint at perfection as a goal. (Dawson & Wu, 1915, p.1)

Quando se discutem as filosofias tradicionais chinesas, é substancial mencionar e estudar a ideia do grande educador de sempre na história chinesa, Confúcio. Confúcio é o fundador e o mais proeminente representante do Confucionismo. Contudo, os seus pensamentos veiculam-se à formação, ou melhor, à criação de um indivíduo superior a critérios banais do ser humano. Procuram, sobretudo, atingir a versão idealizada, e até utópica, da maneira de ser. Com efeito, dentro do processo do autoaperfeiçoamento, é necessário assumir e tomar conhecimento do próprio passado para que alcance o pináculo no modo de viver. De certa forma, compreende-se que Confúcio perspetive a vida como se fosse um caminho, e durante a passagem de cada marco do percurso, será provável que se sofram alguns contratempos. Porém, o sentido de assumir o passado é precisamente a aprendizagem que se faz quando se vivem grandes retrocesso. Revela a lição de que o ser humano cresce e consegue aperfeiçoar-se nos momentos dos reveses, o que deixa transparecer a mentalidade significativa chinesa. Vejamos este provérbio: “失敗乃是成功之母.” O sentido literal do provérbio é “o fracasso é a quem que deu à luz ao sucesso”. Por essa razão, o passado desempenha uma posição importante na formação do ser humano e o compromisso do passado serve-se, de certo modo, a libertação da carga emocional dos contratempos e o meio para chegar ao nível da auto-purificação. Aliás, Whapoe (2009, p.84) diz: “in Buddhism, self-purification is

the foundation on which better society can be built.” Salienta que a auto-purificação representa um dos valores fundamentais para garantir a formação duma sociedade ideal. Desde então, compreende-se, de facto, que o passado representa a possibilidade de se fazer uma retrospectiva da vida para que se reflita sobre o mesmo passado em vez de ficar preso a ele.

No entanto, isto não quer dizer que o pensamento confucionista aspire à doutrinação de valores irrealistas, mas pelo contrário, refere-se à condição de ser superior na vida, - aquela esperança que consegue seduzir a natureza humana em direção a valores mais sublimes. Simplificando-o numa experiência pessoal, ao preparar-me para um exame, lembro-me de que a professora do ensino secundário advertia a turma: “para terem oitenta por cento no exame, é preciso terem-se preparados a cem per cento, devido às condições circunstanciais (estarem nervosos ou não compreenderem a perguntas, etc).” Ainda me recordo deste conselho como se tivesse sido ontem. A imagem perfeccionista que esboça apresenta precisamente este objetivo irrealista, mas funciona também como orientação do caminho adequado e correto para um nível de aperfeiçoamento superior.

Ao estudar o pensamento confucionista, falamos de um dos mais importantes valores do Confucionismo, *xiao* (孝) ou piedade filial, a qual está na base do sentimento do amor profundo e atencioso pelos pais e antepassados por terem dedicado a vida a cuidar dos filhos. Até hoje, é ainda um pensamento bastante notável na educação da cultura chinesa para ensinar às crianças da Ásia Oriental como respeitar e cuidar das pessoas mais velhas da família (Cen & Yu, 2014). Vejamos também a seguinte explicação:

Confucianism is a broad system of thought, consisting of many concepts and ideas. However, the most fundamental concept, which is usually used as a starting point for understanding and summarizing Confucius’s system of thought, is the concept of ren. When asked what is ren? Confucius answered, “Ren means loving others”⁴. The concept reflects the fundamental idea of humanity and secularism in Confucianism. Humanity and the human world were the focus of Confucian philosophy.(Liu, 2007, p.2)

Apesar disso, Confúcio sublinha a importância de se ser uma pessoa de grandeza, no sentido em que devemos possuir e compreender a relevância do amor pelos outros, e até pelos outros seres, tratando-os como a própria família. De algum modo, coaduna-se com outro pensamento religioso do povo chinês, o Budismo, de onde nasce a ideia filosófica “Good deeds create good karma, and bad deeds create bad karma” (Zhu,

2006): o ato benevolente será recompensado com bondade, e o ato maligno será retribuído com a desgraça. De algum modo, Confúcio acredita nesta noção de “efeito consequencial”, no sentido em que, para o ser humano exercer o bem e receber a bênção da bondade, é necessário compreender a grandeza e a significância da bondade. Portanto, a leitura dessa grandeza da bondade é transmitida através do caráter chinês, *ren* (仁), cujo significado se direciona ao amor apreciativo pelos outros seres e à gratidão à vida que nos foi oferecida . Isto engloba vários sentimentos - tais como o amor e a empatia, e está focado principalmente nas relações interpessoais. Por outras palavras, o *ren* é sobre como tratar os outros e como o humano se deve comportar. Esta ideia de amar os outros, inerente ao *ren*, reflete-se em dois princípios diferentes no Confucionismo:

First, “do not do to others that which you yourself would not want to be done to you.”
Second, “if you want to become successful yourself, you must first help others become successful; and if you want to be understood by others, you must first understand them.”
(Cen & Yu, 2014, p. 31)

Relativamente às duas afirmações filosóficas do Confucionismo, as características do altruísmo, da compaixão e da aceitação dos outros são fortemente sublinhadas no conceito de ser um bom *ren*. Confúcio classifica que os traços de *ren* são como o moral ideal e o princípio supremo para indivíduos e para sociedades. Além disso, defende que os indivíduos devem ser inspirados por estes valores éticos para que se transformem em pessoas que são verdadeiramente *ren*, independentemente do estatuto social. E durante o processo da aquisição e da compreensão sobre as qualidades de *ren*, os aprendentes desenvolvem habilidades como a autoaprendizagem e o auto-cultivo, as quais contribuem não apenas para o reconhecimento da sua maneira de ser e bem-estar, mas também para fomentação duma sociedade em que as pessoas convivem em harmonia.

Do ponto de vista de Confúcio, esses indivíduos colaboram com os princípios de *ren* e têm um nível mais elevado no autocontrolo, no sentido em que são mais conscientes dos seus atos e comportamentos. Desde então, os crentes de *ren* são mais educados, humildes, benevolentes, leais, generosos, trabalhadores e simplistas na sociedade tradicional chinesa (Tang & Zhang, 1999). Sendo assim, Confúcio adverte que uma pessoa *ren* pode ser entendida como a incorporação da bondade perfeita e a operação do estado espiritual no nível mais superior por onde se aproxima do desejo do reino dos

céus (Feng, 1989). De algum modo, a divindade suprema representa o último e exemplar fim da maneira de ser para humanos na mentalidade chinesa.

1.4.2 O Confucionismo na perspectiva da educação moral

To become ren, one must possess those qualities valued and promoted in Confucianism. The most important of these qualities are li (禮) or propriety, xiao (孝) or filial piety, ti (體) or brotherly love, zhong (忠) or loyalty, shu (受) or tolerance, yi (義) or righteousness, zhi (智) or wisdom, and xin (行) or integrity. (Cen & Yu, 2014, p. 31)

Uma vez que ser *ren* ocupa o centro da definição de uma pessoa, e que é uma ideia na perspectiva de Confúcio, compreende-se que o caminho da consecução de *ren* é bastante difícil de alcançar por implicar diversos valores morais e éticos que têm de ser exercidos. Mesmo que a maneira *ren* requeira várias qualidades, elas são atualmente marcadas na mentalidade do povo chinês, de maneira que não as cumprir seria, até um grande delito à sua forma de ser. Para Confúcio, todos os humanos nascem iguais e é a educação e o auto-cultivo que fazem a diferença no desenvolvimento do caráter moral de um indivíduo. Por isso, quando se começa a estudar, deve pensar-se ativamente no que se está a aprender, no sentido em que os aprendentes devem saber questionar e refletir sobre o propósito do material e na sua relevância no mundo real para que possam reapplicar o conhecimento em outras situações atuais. Confúcio acredita que a compreensão mútua entre docentes e aprendentes sobre o propósito e objetivo do estudo é benéfico e importante, de maneira que os aprendentes tomem a consciência e conhecimento no que estudam. Aliás, é importante destacar a semelhança de que Ocidente e Oriente partilham, não obstante a diferença do tempo e lugar: a ideia fundamental de Krashen (1981), a importância de um ensino interativo para uma aprendizagem significativa.

A autoavaliação é o marco para analisar se o nosso comportamento incorpora o padrão de *ren*. O autoaperfeiçoamento e o auto-cultivo permitem a possibilidade de cada indivíduo ser a sua melhor versão, facilitando a competência de pensar criticamente e de desenvolver ideias originais, as quais são qualidade necessárias para ser uma pessoa verdadeiramente sábia e educada.

Após uma breve introdução à ideologia moral do Confucionismo, considero bastante interessante o facto de Confúcio propor a necessidade de estabelecer fases gerais do desenvolvimento ao longo da vida de um indivíduo (o que, curiosamente, os pedagogos

de que falámos anteriormente também fazem); cada uma delas estabelece um certo marco em termos do seu nível de compreensão e cultivo.

By 15 years of age, a person should devote themselves to study.

By 30 years of age, a person should understand li or propriety and be able to stand on their own in society—in other words, hold down a career and successfully manage interpersonal relationships.

By 40 years of age, a person should not be perplexed about the world—in other words, one should understand how the real world works.

By 50 years of age, a person should understand their destiny—what they were meant to do in life as mandated by the heavens.

By 60 years of age, a person should be able to understand anything they hear, and regardless of whether what is said is positive or negative, they should be cultivated enough to discern any possible wisdom or good points in the conversation.

By 70 years of age, a person should feel free to follow their heart's desires but also intuitively follow the Confucian principles and not break them.

(Cen & Yu, 2014, pp.34-35)

Estas etapas ilustram o facto de que a aprendizagem e o auto-cultivo fazem parte de uma missão ao longo da vida e de um processo que exige persistência.

Por um lado, é curioso constatar que o Ocidente e o Oriente podem partilhar características semelhantes no desenvolvimento da educação da moralidade, já que muitos destes princípios ainda são válidos hoje em dia na educação quer ocidental, quer oriental. Sob esta perspetiva, considera-se que o ensino de moral deve ser como as disciplinas académicas e científicas, ou seja, é preciso favorecer um processo da aprendizagem sistemática para que o resultado cumpra a expectativa dos objetivos. Contudo, as fases gerais apresentadas por Confúcio parecem relativamente simples em comparação com as de Erikson e Kohlberg. O mais importante, assim, é o facto de os educadores acreditarem na relevância da etapa no desenvolvimento da educação de boas qualidades e bom carácter.

Por outro lado, Confúcio enfatiza constantemente a importância de não apenas compreender o propósito e a finalidade destes valores morais, mas também a importância de conviver efetivamente com eles, no sentido em que a reflexão contínua dos princípios com a própria maneira de ser é uma área que merece mais atenção para que o pensamento e as ações morais sejam integrados de forma natural.

1.4.3. Como é que a EC pode ser útil na sociedade de Macau?

Estes pensamentos, que reconhecem a importância do papel da escola na consolidação da educação do caráter, refletem-se no âmbito escolar macaense. Assim, relativamente à situação da educação do caráter em Macau, pretendo apresentar como referência científica o Guia de Funcionamento das Escolas, demonstrado pela Direção dos Serviços da Educação e Juventude de Macau (DSEJM), Capítulo 3, Item 6, Aconselhamentos aos Alunos, sobre “Recomendações para o Grupo de Trabalho da Educação Moral das escolas”. De acordo com o título, nota-se a importância que o sistema do ensino atribui sobre a relevância da educação do caráter em Macau:

A educação moral nas escolas diz respeito ao crescimento saudável, à cidadania, ao valor ético e moral e às qualidades pessoais dos alunos, bem como serve de fundamento da paz e amor na família e do desenvolvimento harmonioso e sustentável na sociedade. Formando os alunos bem-educados com moralidade e valores adequados, a educação moral permite que estes sejam cidadãos do mundo com uma visão internacional e fortalece ainda mais a sua construção na escola, e, para isso, o ambiente escolar é o elemento mais fundamental. (Guia de Funcionamento, 2020, p. 72)

Em relação à breve introdução aos conselhos da Direção, compreende-se que a educação moral nas escolas consiste em quatro principais qualidades, o crescimento saudável, a cidadania, o valor ético e moral e as qualidades pessoais dos alunos, incluindo o amor pela família e pela pátria.

Estes objetivos contribuem para o desenvolvimento harmonioso e sustentável na sociedade e na formação de cidadãos do mundo com uma visão internacional. No seu ponto de partida, a educação moral baseia-se na necessidade de moldar cidadãos responsáveis e apreciativos, no sentido em que o ensino permite construir uma sociedade harmoniosa em que as diferenças culturais sejam igualmente comemoradas. É importante notar o facto de que a ideologia do *ren* está fortemente marcada na mentalidade do povo chinês, porque um dos princípios fundamentais do *ren* é precisamente a exigência de indivíduos respeitosos à sociedade assumirem o seu papel comunitário de fomentar mutuamente uma sociedade harmoniosa.

Além disso, a Direção acredita que o meio prioritário da educação moral deve recair na responsabilidade das escolas; sendo assim, a DSEJM recomenda e encoraja que as escolas, com base nos seus trabalhos existentes, estabeleçam o “Grupo de Trabalho da Educação Moral”, que se responsabiliza pelo planeamento holístico da educação moral na escola e pela otimização contínua do mesmo. Para isso, as presentes recomendações

propositadamente elaboradas servem como referência para a organização e o funcionamento eficaz do “Grupo de Trabalho da Educação Moral” das escolas. De facto, constata-se a Direção do Ensino de Macau tem uma série de protocolos para que a implementação da educação do carácter seja facilitada nas escolas, ao esclarecer os requerimentos primordiais do sistema educativo.

Por outras palavras, o Guia faz com que a educação moral seja mais unificada, ou seja, não existem abordagens do método muito diferenciadas em cada escola, e mais importante, estabelece a transparência do procedimento do ensino, de modo a que as escolas possam elaborar uma cooperação interescolar da campanha sobre o tema da moralidade. Encoraja também a participação dos alunos e dos pais em determinadas atividades no âmbito de ação da moralidade por terem conhecimentos dos objetivos, a partir dum protocolo bem elaborado e sistemático no regulamento do ensino da moralidade.

Relativamente às principais atribuições e trabalhos do Grupo, apresento de seguida alguns requerimentos indicados pelo Guia, destacando ideias relevantes para obtermos uma melhor compreensão sobre quais são os objetivos primordiais e como devem ser atingidos. Atentemos no primeiro ponto:

1. “Educação moral” como primariedade das atividades educativas

O sucesso das atividades da educação moral tem como fundamentos indispensáveis a participação de toda a escola, cooperação das famílias e apoios da sociedade. Portanto, as escolas devem considerar o desenvolvimento da educação moral como as primeiras tarefas na escola, sendo conveniente haver estrutura e plano completos, instruções e divisão das tarefas claras e otimização contínua destes para que o pessoal escolar esteja mais atento à questão sobre a educação moral e participe nas atividades relacionadas.(Guia de Funcionamento, 2020, p. 73)

A partir do início, no ponto 1, compreende-se que o sistema educativo de Macau dá grande prioridade à educação do carácter, declarando o facto de que deve ter a primazia das atividades que as escolas pretendem elaborar, de modo que, mesmo com disciplinas extra-curriculares, o valor de moralidade esteja apresentado implicitamente.

O segundo ponto:

2. Atenção ao desenvolvimento social e à expectativa futura

Os trabalhos da educação moral nas escolas devem ter em conta o desenvolvimento diversificado da sociedade, para que estes possam aproximar da realidade e do ambiente do crescimento dos alunos, e que forme alunos com conhecimentos competentes, atitudes e

valores apropriados e dinamismo na discussão dos temas diversos da sociedade, desenvolvendo o raciocínio crítico e aumentando ainda a qualidade para enfrentar os desafios futuros na sociedade.(Guia de Funcionamento, 2020, p. 74)

O ponto 2 dedica-se principalmente ao desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, ao crescimento saudável dos alunos. A formação ética e moral dos alunos deve ser a união de conhecimento, emoção, razão e comportamento, para além do objetivo da elevação da qualidade pessoal. Esta também visa proporcionar teorias e práticas relacionadas. Portanto, as atividades da educação moral devem atender, além do desenvolvimento racional e emocional, ao nível de conhecimento e convém que proporcionem oportunidades e plataforma para os alunos aplicarem os seus comportamentos virtuosos. Por essa razão, os alunos são capazes de desenvolver racionalmente relações sólidas e significativas com os outros, enfatizando de novo a necessidade da educação do carácter para formação das qualidades pessoais e interpessoais.

O objetivo final da educação moral dos alunos é que estes automaticamente apliquem o que aprenderam, estabelecendo oportunidades para os alunos participarem, organizarem e gerirem assuntos escolares; isto favorece o desenvolvimento do juízo, da análise e da aplicação moral e por isso a intenção deste relatório é ilustrar como procurei fomentar estes objetivos nas aulas de PLE que lecionei.

As associações ou organizações de estudantes são vias eficazes que podem fomentar passo a passo a participação, a autonomia e as competências para tal. Entretanto, recomenda-se que as escolas encorajem os alunos a envolver-se nas atividades escolares, tais como associação de estudantes, e de vez em quando, os alunos podem planear atividades extra-curriculares recreativas, como o baile de finalistas e o festival do Ano Novo chinês, por exemplo, para promover comunicação interpessoal e o espírito de trabalhar em equipa. Estes são qualidades que permitem os alunos terem uma visão futura sobre a maneira de ser.

O ponto três é o seguinte:

3.Leis e política educativa como base do desenvolvimento da educação moral;

As atividades da educação moral deve seguir os critérios, objetivos e ideias das leis, dos regulamentos administrativos e do regime do sistema educativo do ensino não superior, como “Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local”, “Exigências das competências académicas básicas da educação regular do regime escolar

local” e “Política da educação moral na área do ensino não superior”, etc., combinando com o desenvolvimento da sociedade.(Guia de Funcionamento, 2020, p.73)

No que diz respeito ao ponto 3, destaca-se a necessidade de, na formação do carácter, o cidadão reconhecer o seu dever e responsabilidade, e que isso é um facto relevante para manter uma sociedade harmoniosa. Por outro lado, o conhecimento das leis e política educativa faz com que o indivíduo se sinta mais próximo do seu país, no sentido em que é possível inculcar este sentido de pertença da própria sociedade. Este último é uma das qualidades mais importantes para os cidadãos compreenderem como apreciar o ambiente que lhes foi proporcionado.

Além disso, este sentido de pertença pode ser igualmente integrado no âmbito escolar, de modo que a educação moral se baseia na cultura particular da escola, a qual deve incorporar valores e qualidades fundamentais como simpatia, democracia, igualdade, respeito e harmonia, etc. O contexto histórico, o pensamento da educação e até as personalidades dos alunos e dos docentes, etc., são também elementos relevantes que se unem à cultura particular da própria escola.

Através da leitura da Guia do Funcionamento da educação de moral, nota-se, por um lado, que o foco central do ensino coincide naturalmente com o pensamento confucionista, a ideia de pessoa *ren*, e inclui qualidades como o amor pelos outros, o respeito pela sociedade e pela responsabilidade de cidadão. Por outro lado, destaca-se a relevância de competência intercultural, no sentido em que é predominante que os alunos reconheçam o seu próprio contexto social, no qual se salienta a realidade de Macau, celebrada por ser pluricultural e plurilingue.

Contudo, para justificar o meu ponto de vista, é evidente que teremos de dar uma vista de olhos ao documento da DSEJM, “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (como a língua segunda)”, em particular o ponto 1.1, “Tendências de desenvolvimento do currículo da disciplina para este tipo de público-alvo”:

A evolução social e tecnológica aponta para a necessidade de se prepararem os alunos para a constante mudança, para o imprevisto, para a complexidade. Assim, o modelo curricular não se centra já nos conhecimentos, mas sim nos alunos, (...) as tendências atuais do ensino das línguas centram-se nas necessidades dos alunos e no desenvolvimento de competências para o pluriculturalismo e para o plurilinguismo, isto é, para a proficiência em várias línguas, ainda que em diferentes níveis, o que permite uma maior e melhor comunicação, e um mais amplo conhecimento e compreensão do Outro. (Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, 2017, p. 4)

Relativamente ao objetivo do desenvolvimento do currículo de língua portuguesa, o programa preocupa-se com o facto de que os alunos sejam capazes de reaplicar conhecimentos de aula em situações autênticas e do dia-a-dia. Para cumprir o objetivo proposto, o currículo de PLNM (Português Língua Não Materna) valoriza o interesse e a necessidade dos alunos para que obtenham uma aprendizagem ativa, ou seja, o foco do ensino baseia-se na perspetiva dos alunos para incentivar as competências de autodesenvolvimento e autoaprendizagem, as quais poderão ser factores predominantes para um crescimento pessoal mais completo e verdadeiro.

Apesar disso, dentro do protocolo do ensino de língua portuguesa, destaca-se a relevância do desenvolvimento de competências para o pluriculturalismo e para o plurilinguismo, no sentido em que é predominante que os alunos reconheçam a importância do pluriculturalismo e plurilinguismo. Por essa razão, é decisivo que os alunos aprendam não apenas a respeitar as diferenças socioculturais, mas também a maneira de abraçar esta diversidade cultural especial de Macau.

Para confirmar o que acabei de dizer, apresento outra citação bastante reveladora do documento da DESJ:

O facto de o indivíduo aprender várias línguas não conduz a uma sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas a uma competência complexa que engloba o conjunto do repertório linguístico de que o utilizador dispõe e ao qual recorre quando necessário. (Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, 2017, p. 5)

Por um lado, indica-se o facto de que um homem sábio não tem necessariamente de ser concebido de uma abundância de conhecimentos, mas é essencial saber como “reusar” o conhecimento adquirido noutros contextos sociais adequados. De algum modo, insinua-se criticamente o facto de que as escolas devem “educar” e não apenas “ensinar” os alunos, no sentido em que estes cultivam competências éticas e morais dos valores corretos da vida para serem verdadeiramente inteligentes em caso de necessidade e não apenas competências consideradas essenciais pelo sistema educativo do governo.

1.5. Implementação da educação do carácter:

1.5.1. A evolução da implementação da educação do carácter e abordagens tradicionais da educação do carácter

1.5.1.1. Origem grega

Ao rever a evolução da educação do caráter, compreendemos que a maioria das abordagens tradicionais para educação moral inspira os alunos crescer com o caráter que foi determinado pelos traços característicos da ideologia da Grécia Antiga, como já vimos quando se referiram Sócrates e Platão. Por essa razão, esta abordagem sugere que a bondade moral é fundamentalmente o prognóstico de pessoas e não de ações, no sentido em que a moralidade define a personalidade do ser humano, e não simplesmente ser julgado pelos seus atos. Além disso, implica que a bondade das pessoas não se adquire de uma forma automática, mas deve ser adquirida e cultivada:

Habits are not simply passively learnt through repetition of behavior, but contain a cognitive element—they presuppose a capacity for decision-making and are done for the right reason in the right place. (Nucci et al., 2014, p. 43)

Segundo Aristóteles, a conduta moral correta não é uma questão de ensino explícito em termos de uma matéria do currículo escolar, embora recomende que haja mentores que guiem o aprendiz até que este seja capaz de cultivar as suas próprias virtudes. Aliás, Aristóteles acreditava que existe racionalidade em cada escolha moral e isto não pode ser omitido do processo através do qual a se forma a virtude. Isto quer dizer que, na área do ensino moral, é difícil de distinguir e afirmar a autenticidade de assuntos, pois cada indivíduo é diferente a nível cognitivo e no processo da aquisição. Kohlberg (1984), por exemplo, argumenta na sua análise que não existem respostas-modelo às dez perguntas que propõe, por possibilitar o máximo proveito do pensamento reflexivo. Desse modo, a educação do caráter é inerentemente um esforço multidisciplinar, que exige que os seus aderentes e críticos façam perguntas divergentes e utilizem métodos divergentes na abordagem do assunto.

1.5.1. 2. O começo da Educação do Caráter

Character education has deep roots in the American public school system. Virtually every school in the US in the eighteenth and nineteenth centuries was responding in some implicit way to the educational goal of developing character. During the colonial period character education was based on theology, a reflexive Protestantism predominated in society, and the Founding Fathers saw moral education as a way of shaping the young into good citizens. (Nucci et al., 2014, p.48)

Dado que os países anglo-saxónicos são os proeminentes promotores do movimento “Educação do Caráter”, o primeiro aparecimento do movimento tomou lugar durante os séculos XVIII e XIX nas escolas americanas, desempenhando o papel do divulgador de ideias teológicas. Por essa razão, a educação do caráter foi de algum modo tratada

como a alternativa para o ensino moral, a qual deriva do ensino da Bíblia. Aliás, o uso do termo “educação do caráter” tornou-se, naquela altura a linguagem para evitar conflitos com a educação moral baseada na religião, mas permaneceu uma ética firmemente baseada em princípios puritanos. (Nucci et al., 2014, p.48).

Contudo, durante este período de convulsões culturais, a educação do caráter afigura-se numa componente válida para transformar os jovens em bons cidadãos. Por um lado, a educação procurava formular cidadãos respeitosos à diversidade de raças e de comunidades. Por outro, a definição de um bom cidadão não se restringia a domínio da convivência social; a formação do caráter também nasceu com a necessidade de desenvolver traços do caráter considerados necessários para uma sociedade civil democrática. O novo movimento foi implementado nas escolas americanas com o propósito de formar jovens com disposições estáveis para a realização das virtudes cívicas, nomeadamente, valores como honestidade, colaboração, responsabilidade cívica, patriotismo, etc. (Cunha, 1996, p.29).

Entretanto, a formação do caráter visa a boa cidadania, no sentido em que os cidadãos são ensinados a respeitar o regímen capitalista do governo e a sustentar os princípios de uma sociedade republicana ao tempo do desenvolvimento económico, ou seja, as pessoas cumprem o seu papel na sociedade para que o sucesso económico seja garantido.

Uma vez que a educação do caráter foi, na sua génese, vista como uma derivação do ensino da Bíblia, o fator religioso foi uma parte indispensável no desenvolvimento do movimento. Durante o século XIX, a experiência política americana parece ter sido concebida pelos seus fundadores puritanos, como a criação duma república cristã, e por isso a educação do caráter está ligada a princípios cristãos (Cunha, 1996, p. 29). Por essa razão, a onda principal da educação do caráter pretendia que a conduta moral se direcionasse à visão correspondente à afinidade com Cristo, perspetivando o amor e a mente de acordo com os princípios de Jesus Cristo. Contudo, isto não quer dizer que a educação moral de base cristã tenha omitido o valor ideológico grego como já antes referiu a propósito de Sócrates e Platão, e como Nucci et al. (2014) explicam:

Moral character was seen as a firm disposition for the good, for moral excellence, for all that is best in human existence and required the educative force of a Christian community for these things to flourish. This was understood from within the Christian faith which taught that moral character is rooted in intellectual insight and rational judgment and is the outcome of deliberate choice. (Nucci et al., 2014, p.45)

Os cristãos veem ao encontro da leitura tradicional da educação do carácter por terem afirmado o facto de que a raiz do racionalismo recai no encontro das capacidades de refletir criticamente e prever a consequência das decisões difíceis. Por outro lado, acreditam que a educação do carácter não se restringe à fé religiosa, embora a formação do carácter não seja independente da crença religiosa. Tanto a razão e a revelação são necessárias para as decisões e ações éticas. A tarefa da ética cristã é descobrir o que Deus está a permitir e a exigir que os cristãos sejam e façam. O Cristianismo dá um grande valor ao altruísmo e ao autossacrifício, mas não vê a educação do carácter como sendo um fim em si mesmo. O cristianismo está enraizado em todos os tipos de tendências, sentimentos, atitudes, interesses, hábitos, estilos de vida, modelos de decisão, e ações. Baseia-se num conceito teleológico da boa vida que está contido na revelação e tradição cristãs.

Os princípios cristãos tiveram uma grande influência na noção de educação do carácter tal como é entendida agora. Este relatório vê a educação do carácter como uma competência em si mesma a ser ensinada na escola, mas é importante discutir duas abordagens à educação do carácter que podem ser discernidas a partir da tradição cristã, pela importância que tiveram na noção de educação do carácter.

1.5.2. Perceções e Experiências da educação do carácter nos anos 90

In the 20th century, the consensus supporting character education began to crumble under the blows of several powerful forces. Darwinism introduced a new metaphor – evolution – that led people to see all things, including morality, as being in flux. (Lickona & Berreth, 1993, p.6)

Durante o século XX, a educação do carácter sofreu um grande declínio.¹ A ideia filosófica do positivismo, tendo a sua origem francesa, tinha estimulado muito interesse por parte da investigação de universidades americanas, e fez também com que a sociedade exigisse a necessidade de repensar vários aspetos da vida. Desse modo, os cientistas impunham a radical distinção entre factos, que podiam ser cientificamente comprovados, e valores, assuntos que não podiam ser justificados por uma visão

¹ Por partes das ciências sociais, uma das investigações que mais contribuíram para o desprestígio do conceito de “carácter” foi o célebre estudo que os psicólogos da Universidade de Yale, Hugh Hartshorne e Mark May, empreenderam em 1920. “O comportamento de 10 000 crianças a quem foi dada a oportunidade de mentir, fazer batota ou roubar numa grande variedade de situações. O que se concluiu desta investigação foi (a) que a honestidade das crianças era especificada inteiramente pela situação, isto é, crianças que roubavam numa situação, em igualdade de circunstâncias, podiam não roubar noutra situação; (b) que, consequentemente, a honestidade é determinada, não por um estado interno do carácter, mas pelos condicionamentos da situação; e (c) que a educação do carácter é, portanto, inútil.” (Cunha, 1996, p.30).

científica. Consequentemente, o poder da religião foi bastante criticado e questionado, de modo que os valores fundamentais cristãos, e consequentemente a educação do caráter, não superaram a avaliação. Vejamos:

As a result of positivism, morality was relativized and privatized – made to seem a matter of personal “value judgment”, not a subject for public debate and transmission through the school.” (Lickona & Berreth, 1993, p.6)

Segundo a afirmação, compreende-se que o estudo de valores se considerava ligeiramente desviado do contexto escolar, no sentido em que o ensino de valores morais deixava de ser uma disciplina ministrada numa sala de aula. Assim, a educação do caráter perdeu o seu palco e recurso principal para ser transumida, e foi, até, abandonada.

A sociedade positivista exaltava valores como a autonomia e subjetividade, enfatizando os direitos humanos e a superioridade da liberdade sobre responsabilidade. Por essa razão, o personalismo (isto é, o foco na personalidade individual) partilhava o foco da atenção com o positivismo, de modo que o movimento protestou com razão contra a opressão e a injustiça social, ao mesmo tempo que deslegitimou a autoridade moral. Consequentemente, o desprezo pela educação moral foi decrescendo e surgiu uma nova visão do movimento, que esclareceu determinados valores como, por exemplo, o relativismo ideológico e a neutralidade do professor. Por outro lado, promoveu-se ainda um certo tipo de educação moral com base metodológica e, consequentemente, mais científica (Cunha, 1996). Aliás, a famosa experiência de dilemas morais de Kohlberg também contribuiu neste contexto, esclarecendo, de algum modo, a educação moral como um tema sistemático, possível de avaliar no mundo da ciência.

1.5.3. Abordagem contemporânea da educação do caráter:

The contemporary approach to character education in schools has been to accord the student a say in their own moral education, a degree of self-direction, which has been largely influenced by the cognitive development theorists. (Nucci et al., 2014, p.54)

Compreende-se que a educação do caráter repisou o caminho correto, em particular, adaptou-se aos desafios que surgiram ao longo do tempo e que, de algum modo, ajudaram aperfeiçoar a abordagem do movimento.

Por consequência da liberdade que foi permitida aos alunos, a autoridade dos adultos foi, muitas vezes, criticada pelo outro movimento pedagógico surgido nos anos 60 do

século XX, o Progressivismo (Radu, 2011). Este movimento defende principalmente que a ênfase do ensino deve concentrar-se na criança inteira, em vez de se focar no conteúdo ou no professor. Esta filosofia educacional sublinha que os alunos devem experienciar as ideias através de uma abordagem ativa, ou seja, a aprendizagem está enraizada nas questões dos alunos que surgem através da própria experiência da vida. Os alunos são vistos como solucionador de problemas e pensadores da sua experiência individual no contexto físico e cultural. Com efeito, os docentes assumem o papel de guiador da aprendizagem para que tenham a oportunidade de experimentar cooperativamente e interactivamente os conteúdos do ensino.

Face a este contexto, Berkowitz & Bier (2005) começaram a averiguar se a educação do carácter pode coexistir com Progressivismo de uma forma sustentável:

They concluded that it does if “implemented effectively.” They also identify 12 recommended and 18 promising practices in character education that include: problem solving, empathy, social skills, conflict resolution, peacemaking, and life skills. This is clearly a very broad view of what counts as character education and most teachers would not readily associate the term “character education” with these practices as a way to describe their intentions or objectives. (Nucci et al., 2014, p.54)

Entretanto, o ensino moral é concretamente praticado na escola. Contudo, muitas vezes, os docentes não estabelecem momentos específicos de implementação da educação do carácter na sua prática pedagógica. Não se trata necessariamente de um fracasso do trabalho dos professores; segundo o estudo de Berkowitz & Bier (2005), a maioria deles consideram que existe pouco lugar para implementação da educação do carácter no currículo escolar. Contudo, há uma grande percentagem de educadores que considera que o carácter moral é da responsabilidade dos pais; em qualquer caso, numa sociedade multicultural não existe uma forma consensual de determinar o que é bom e mau carácter. Aliás, o que pode acontecer é que haja uma discussão que associe a educação do carácter a doutrinação e lavagem ao cérebro e que frequentemente evite que os professores se centrem na verdadeira árdua tarefa de pensar: quais são os valores que transmitem de forma consciente? Em vez de se decidir o que deve ser ensinado, levantam-se suspeitas e exprimem-se preocupações sobre valores e questões polémicas:

Whilst the virtue-ethics approaches have made inroads in mainstream education, few teachers have been prepared to deal with their complexity. Teachers are, with few exceptions, ill equipped to discuss, far less consciously adopt a virtue ethics approach

to character education as they lack the language in virtue ethics discourse. (Nucci et al., 2014, p.54)

Dado que a educação moral recupera a sua significância no sistema educativo, mas a carga da execução da educação do carácter recai na responsabilidade dos professores. Contudo, segundo a citação, nota-se que muitos professores ainda não são aptos para abordar a discussão dos valores morais e éticos, por lhes faltar uma linguagem específica para evitar precisamente esta doutrinação de princípios morais numa sala de aula. Mas será que a educação do carácter requer predominantemente uma linguagem particular e que uma formação específica a esse fim contribuirá para um melhor resultado? Não omito o facto de que aprofundar conhecimentos numa determinada área profissional será sempre favorável, por oferecer uma visão mais completa em relação ao interesse-alvo. Porém, Ryan (1996, p.75) tem uma visão diferente para a educação do carácter: “Classroom life is saturated with moral meaning that shapes students’ character and moral development.”

Conforme a breve afirmação, compreende-se que Ryan (1996) critique a questão da implementação da educação do carácter na escola por considerar que esta última, de facto, já está constantemente a inculcar valores morais de uma forma implícita. Lembra também o facto de que o ensino moral, por vezes, é dificilmente integrado em quaisquer planos de aula para não interferir com o currículo escolar. Por essa razão, a escola exige que os próprios docentes assumam o exemplo da moralidade, de modo que a que se comprometam com princípios éticos para os alunos adquirirem a conduta moral de forma inconsciente, sendo expostos a ela.

Para concluir, a educação do carácter moral tem sido um objetivo tradicional da educação moral das escolas. A educação tradicional do carácter concentra-se na indução de traços virtuosos de carácter como o objetivo principal da educação. De algum modo, a educação do carácter torna-se um termo genérico para uma vasta gama de abordagens à educação moral, mas os programas específicos carecem frequentemente de uma definição explícita do que se entende por “carácter”, e carecem de provas empíricas sólidas de apoio, assim como de uma teoria específica que as sublinhe.

No entanto, uma vez que o carácter se refere a essa combinação de fatores racionais e adquiridos que distinguem um indivíduo do outro, é evidente que certos aspetos da formação do carácter estão para além do domínio da avaliação. Contudo, a abordagem

contemporânea sublinha a natureza da função pedagógica do professor, de modo que um professor exemplar estabelecerá naturalmente uma boa ética e promoverá um bom comportamento, quer conscientemente com uma aula implementada no currículo, quer inconscientemente por deixar que os alunos o adquiram naturalmente. O caráter não é considerado como uma capacidade que se forma automaticamente, mas é desenvolvida através do ensino, exemplo e prática. Reforça-se aqui o papel do professor que já procurei explicar – responsável e eticamente empenhado.

De uma forma resumida, compreende-se que a educação do caráter é um movimento pedagógico difícil de ser avaliado numa visão genérica devido à complexidade e à variedade de abordagens que possam ser aplicadas em diferentes países. Por essa razão, a implementação da educação do caráter tem de ser tratada como se fosse caso único, ou seja, de acordo com circunstâncias de contornos diferentes, e muitas vezes em adaptação.

Aliás, a evolução da educação do caráter demonstra, por um lado, a necessidade que as metodológicas pedagógicas têm de ser adaptáveis; isto revelou-se no modo como a educação do caráter foi capaz de se erguer novamente após as críticas feitas pelos conceitos positivistas. De algum modo, o movimento em si incorpora a ideia de Erikson perfeitamente por ter justificado que cada grande desafio implica uma grande mudança, ou melhor, um ponto de viragem, fazendo com que a educação moral se desenvolva de uma forma adequada e aceitável às pessoas da atualidade.

Por outro lado, adverte-se para o perigo da abordagem tradicional, por ter a tendência de doutrinar valores e diminuir o estatuto da importância dos alunos, criando um ambiente escolar desequilibrado entre docente e aprendente. Com efeito, acredita-se que a educação do caráter floresce fortemente quando está verdadeiramente integrada em conjunto com todo o programa curricular e a vida escolar, e quando tem por base metodologias e princípios pedagógicos.

2. Ensino de língua, literatura e cultura

2.1. A literatura no ensino de língua estrangeira

Ao longo dos séculos, homens e mulheres têm dedicado tempo e energia ao estudo da literatura e é uma forte evidência de que a literatura é um fator significativo na vida dos seres humanos. Com efeito, o avanço incessante da sociedade científica causa o grande

declino da literatura, porque esta simplesmente não tem a capacidade de resolver problemas de uma forma imediata. Usando o exemplo apresentado por Olsen (2016):

If a close friend of yours is dying of cancer, the second law of thermodynamics will be of little assistance to him – or to you. It is true that familiarity with literature will not cure him, but it may perhaps show him that sorrows come to every man, and though his, of course, is felt to be unique, thinking of one or more literary treatments of grief may show him how other men and women in a similar situation have come to grips with it, which may give him some comfort” (Olsen, 2016, p. 13)

É verdade que a literatura é vista com um fator pouco eficiente nesta particular situação de saúde. Contudo, Olsen defende que o verdadeiro valor da literatura, de facto, não recai no auxílio imediato ao paciente do cancro, mas na terapia psicológica do rescaldo. Por outras palavras, a literatura, neste sentido, serve como o portal para uma “viagem de introspeção”, na qual se concedem aos leitores não apenas uma fuga temporária da realidade, mas também a possibilidade de encontrarem consolação na semelhança situacional das narrativas e personagens. Assim, a literatura faz com que, em particular, os leitores obtenham uma maior compreensão do seu infortúnio e sofrimento para que sejam incentivados a ultrapassar os diversos desafios inerentes à recuperação da doença, neste caso

O exemplo justifica o famoso dito de Francis Bacon de que a leitura de obras literárias faz o homem, ou melhor, completa o ser humano. De algum modo, a literatura modela formas de pensar do ser humano e a ciência resolve problemas convencionais. Pondo isto numa forma analógica, a ciência é o curativo que se usa para estancar o sangramento da ferida, mas a literatura é o amigo que nos acompanha no processo de recuperação, motivando-nos a ter a determinação de superar as dores e o suor do processo de reabilitação. Portanto, a motivação e a imaginação são as preciosidades que a literatura nos oferece com a criação de frases e textos.

Apesar disso, as obras literárias contêm, implícita ou explicitamente, uma ou mais respostas possíveis às perguntas: "Como devemos viver a nossa vida, como devemos comportar-nos com o nosso vizinho e como devemos compreender-nos a nós próprios?" (Olsen, 2016). Trata-se de, em si mesmo, um argumento importante para dedicarmos o tempo à aprendizagem da literatura e ao seu ensino. A literatura combina o aspeto público e o privado, no sentido em que a literatura é pública na medida em que não é prerrogativa de uma elite exclusiva, e é privada porque a interpretação e a experiência de uma obra literária não precisam de coincidir com as de qualquer outro.

Contudo, Olsen (2016, p.16) salienta o facto de que quanto mais próximo o aspeto público está do privado, melhor é o resultado da aprendizagem. Por exemplo: quando um grupo de pessoas discute uma obra literária, cada membro do grupo tende a sentir que o texto se torna maior, mais rico e mais profundo quanto mais partilhas de reflexão forem feitas pelos outros. Desta maneira, compreende-se que a experiência da obra literária pode ser muito relevante, e o valor da literatura é o poder de unificar pessoas diferentes numa comunidade intelectual, e até, de forma mais ambiciosa, espiritual. Assim, a literatura é um ótimo instrumento de ensino e os aprendentes beneficiariam a partir dessa comunidade de aprendizagem.

Relativamente à importância de usar literatura num ensino de línguas, Lazar (2009) apresenta algumas razões interessantes, que nos orientarão na secção seguinte e que passamos a explicar (de notar que Lazar (2009) aplica as suas observações ao ensino do inglês como língua estrangeira, mas estas são muito úteis para refletirmos sobre o recurso à literatura na aula de língua estrangeira em geral).

2.1.1. A literatura é material motivador

Com o prévio exemplo de Olsen, compreendemos que a literatura poderá assumir o papel de amigo nos momentos árdios, mas aqui, Lazar (2009) tem uma visão diferente:

In many countries around the world, literature is highly valued. For this reason, students of English may experience a real sense of achievement at tackling literary materials in the classroom. If students are familiar with literature in their own language, then studying some literature in English can provide an interesting and thought-provoking point of comparison.” (Lazar, 2009, p. 15)

Lazar considera que a literatura é um motivador da aprendizagem de línguas estrangeiras, no sentido em que a literatura é universal e aplica-se aos alunos provenientes ora de uma cultura com que seja fértil na criação literária, ora de uma cultura em que textos literários são bastante limitados. O recontar e a partilha de contos curtos da sua própria cultura, antes de fazer os alunos ler uma história autêntica na língua-alvo cujo tema é semelhante, pode ser altamente estimulante para o pensamento comparativo. Apesar disso, a literatura expõe os alunos a temas complexos e a novos e inesperados usos da língua. Boas narrativas ou contos podem ser particularmente eficientes na medida em que envolvem os alunos no suspense de desvendar o enredo, tornando cada vez mais atraente para os aprendentes de língua quererem descobrir o final da história.

2.1.2. A literatura é o acesso aos diversos contextos culturais

A literatura pode proporcionar aos alunos o acesso à cultura do povo cuja língua está a estudar, não obstante o facto de que tratar uma área de certa complexidade. Para começar, a relação entre uma cultura e a sua literatura não é nada simples, porque poucas narrativas ou poemas incorporam valores puramente factuais da própria sociedade e não servem como uma documentação do contexto cultural do povo. Consequentemente, é difícil de definir quais são os fatores culturais que os professores pretendem elaborar para que os temas resultem numa aula de línguas. Aliás, Lazar também vem ao encontro disto com a afirmação:

There is a danger that students will fall into the fallacy of assuming that a novel, for example, represents the totality of a society, when in fact it is a highly atypical account of one particular milieu during a specific historical period. (Lazar, 2009, p.16)

No entanto, é importante para os docentes, antes de abordarem o tema da cultura e a forma como esta transparece na literatura, terem a noção da maneira como definem a cultura (vamos falar disso mais à frente). Se a cultura fosse definida como os valores, tradições e práticas sociais de um determinado grupo, desde então, seria o trabalho dos docentes decidirem quais os textos literários que representam de forma mais adequada os respetivos traços culturais que pretendem explicar. Pelo contrário, se a cultura fosse definida como o discernimento e o conhecimento tradicionalmente possuídos pelo falante nativo educado e cultivado, e que é transmitida nas grandes obras literárias, é o trabalho de professor selecionar obras mais predominantes para revelar os factores mais importantes da cultura-alvo.

Pondo as precauções à parte, a literatura é também fértil por proporcionar aos alunos conhecimentos sobre as possíveis relações, emoções e atitudes dos habitantes em seu redor. Isto quer dizer que a introdução de literatura na sala de aula pode permitir que os alunos desenvolvam perceções úteis, e frequentemente surpreendentes da forma como podemos descrever ou avaliar as nossas próprias experiências numa sociedade. Porém, é muito provável que esta descrição seja apenas parcial, no sentido em que é essencial que os docentes encorajem os alunos a tratar o texto de uma forma crítica para que desenvolvam o pensamento crítico e criativo.

Portanto, o aspeto cultural da literatura deve ser sempre visto de uma forma crítica, para que os pressupostos culturais e ideológicos subjacentes nos textos não sejam

meramente aceites e reforçados, mas sejam questionados, avaliados e, se necessário, subvertidos (Lazar, 2009).

2.1.3. A literatura encoraja a aquisição de línguas

In many countries around the world students have fairly limited access to spoken English, and written English often takes on primary importance for stimulating language acquisition. Literature may provide a particularly appropriate way of stimulating this acquisition, as it provides meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language. (Lazar, 2009, p.17)

Como a literatura se nos afigura um motivador do ensino-aprendizagem de línguas e num facilitador de contextos culturais, é evidente que promove a aquisição da língua-alvo. De certa forma, o estudo da literatura constrói um caminho que prepara os alunos para a mestria da língua-alvo. Porém, a aquisição de língua não se constrói de uma forma reta, mas sim, de uma forma aleatória que exige um esforço moroso em relação ao conhecimento de língua; por isso mesmo, a literatura facilita o processo por estabelecer o fundo histórico e cultural da língua-alvo, que é predominante na aprendizagem de línguas, e acrescenta também um elemento criativo e lúdico.

Apesar disso, é evidente que, nos níveis elementares, os alunos podem não conseguir lidar sozinhos com, por exemplo, um romance autêntico da língua-alvo. Isto não quer dizer que a literatura não seja recomendável nesta fase da língua, mas que terá de existir um extra-esforço da parte do professor em relação às suas estratégias do ensino. Porém, a níveis superiores, os alunos são capazes de estar tão absorvidos e, até, tão entusiasmados com o enredo e personagens de um autêntico romance, que adquirem uma nova linguagem e gosto pelas letras. A leitura de literatura transforma-se então numa forma importante de complementar a aula de línguas.

2.1.4. A literatura expande a consciência linguística dos alunos

In the context of a novel or short story this may even help students to interpret its underlying themes more easily. By focusing on the 'deviant' use of the verb here we are helping students not only to become aware of specific stylistic effects in this literary work, but also to consider how this effect is achieved by departing from a norm. At the same time, we are involving them in the process of discovering more generalizable features of language like collocation. In other words, using literature with students can help them to become more sensitive to some of the overall features of English. (Lazar, 2009, p. 18)

Segundo Lazar, devido à abundância da literatura, quer no contexto literário, quer no contexto cultural, o estudo da literatura possibilita e promove o contacto mais íntimo com a língua-alvo, no sentido em que os alunos podem obter diferentes interpretações em relação ao uso e a escolha duma palavra na obra literária; com efeito, os alunos adquirem uma sensibilidade mais elevada por conseguirem desenvolver uma consciência sobre aspetos linguísticos e culturais da respetiva língua, especialmente quando esta se usa para fins criativos, como na literatura. É precisamente, esta consciência linguística que leva os alunos a atingirem uma maior proficiência da língua e é extremamente útil por então ser transferida para outras situações em que os alunos precisam de fazer uma interpretação baseada em provas implícitas ou não convencionais (Lazar, 2009, p. 18).

É de realçar também a utilidade da literatura na proficiência linguística em si – a citação acima de Lazar (2009) refere, por exemplo, que a literatura é uma boa forma de aprender colocações, isto é, combinações de palavras fixas ou frequentes, que ocorram mais vezes do que seria de esperar, e que por isso se cristalizam através do uso repetido. Estas estruturas são muito difíceis de aprender quando não se está em contexto de imersão linguística, e aqui a literatura poderá ser um facilitador de aprendizagem muito importante.

2.1.5. A literatura educa a pessoa na sua totalidade

Este objetivo reitera a ideia de Olsen (2016), a qual destaca o facto de que a literatura desenvolve não apenas o conhecimento do leitor, mas o mais importante, a forma como perspetiva o mundo e o mérito como ser humano:

If we ask students to respond personally to the texts we give them, they will become increasingly confident about expressing their own ideas and emotions in English. They will feel empowered by their ability to grapple with the text and its language, and to relate it to the values and traditions of their own society. (Lazar, 2009, p. 19)

A citação destaca, novamente, que a literatura desempenha uma função educativa mais ampla na sala de aula, na medida em que ajuda estimular a imaginação dos alunos, desenvolver as suas capacidades críticas e aumentar a sua consciência emocional.

Hewings, Prescott & Seargeant (2016, p.180) têm também uma ideia interessante em relação ao contexto contemporâneo do ensino da literatura infantil:

Children's Literature has its own distinctive, quite profound, areas of contestation with continuing, lively debate about its nature, purposes, boundaries and audiences. These debates, and the questions they raise, are particularly pertinent in relation to a number of current shifts of focus in English Studies.

Segundo a citação, compreende-se que a literatura, em particular, textos infantis têm muito a oferecer aos estudos de línguas, no sentido em que, constata uma abundância do contexto cultural e linguístico, e o mais importante, das possíveis interpretações conforme as atitudes e posições em que os leitores estejam situados ao momento da leitura. Assim sendo, a interpretação dos textos infantis poderá variar de acordo com a experiência da vida de cada leitor, possibilitando uma reavaliação de como a lição e a mensagem dos textos eram tradicionalmente vistos:

Even within literature that seems unequivocally directed at children, there are varying degrees of orientation towards adult reading and interests. Many critics have pointed out that the writing of children's literature is often colored by adult nostalgia for the loss of innocence and youth and, indeed, some authors talk explicitly about a desire to recreate, or re-experience, a remembered childhood. (Hewings et al., 2016, p.184)

Acredita-se que mesmo para textos infantis, o público-alvo da literatura infantil nunca se devia limitar unicamente à criança, mas sim, a todas as idades. Isto quer dizer que a razão por que a literatura pode ser tão fértil no ensino de línguas é precisamente, porque incorpora sempre uma parte das fantasias humanas, neste caso, a nostalgia dos adultos pelo reencontro da infância e a “re-experiência” do mundo de personagens e protagonistas, oferecendo aos leitores a oportunidade de descobrir a outra versão final da história por terem escolhido de forma diferente. Desse modo, o estudo de literatura infantil está atualmente a prosperar, estabelecendo-se como uma disciplina por direito próprio e que é ensinado em universidades (Hewings et al., 2016, p.179).

Resumindo as razões por que a literatura deve ser aplicada no ensino de língua, do ponto da visão de Lazar (2009) e Hewings et al. (2016), nota-se que a literatura prova a sua utilidade em vários aspetos:

(1) é um recurso significativo para promoção de diferentes formas de participação: participação imaginária que, permite que os leitores mergulhem no mundo narrativo das personagens para desenvolver o apreço pela vida cultivada e pela diferença cultural; participação pela curiosidade, porque a literatura é de (quase) livre interpretação, e de certa forma, a compreensão literária nunca resulta numa resposta única. Isto faz que os alunos sejam mais abertos às novidades e mudanças inesperadas.

(2) é facilitador da competência cultural (da qual falarei mais adiante), ou seja, a literatura possibilita uma leitura mais profunda no domínio cultural da língua-alvo. Através dum texto literário, é possível o leitor compreender a forma de pensar do escritor e as suas próprias características, nomeadamente, culturais, as quais são inseparáveis numa excelente obra literária.

(3) encoraja a aquisição de língua, no sentido em que os contextos históricos e culturais que a literatura proporciona estabelecerão uma fundação sólida para aprendizagem da língua-alvo e para avançar um passo mais perto da proficiência de língua.

(4) a literatura desenvolve a consciência linguística, graças à fundação sólida e forte da língua que é necessária para a compreender. Os alunos desenvolvem competências mais elevadas e complexas, como por exemplo a capacidade de refletir sobre as propriedades linguísticas da língua-alvo, requerendo uma alta exigência do conhecimento da língua; e de algum modo, salienta-se o facto de que a língua materna do aluno é a parte do “icebergue” onde está toda a estrutura e permite a aprendizagem de uma nova língua. Através da literatura, o aprendente adquire uma metaconsciência da língua-alvo que o permite usar a língua para uma multiplicidade de propósitos diferentes, com o tipo de conhecimento crítico que, por vezes, é muito difícil ter para com a língua materna, em que os nossos juízos costumam ser mais intuitivos e talvez menos conscientes.

(5) a literatura cultiva o ser humano no seu todo; a literatura é uma linguagem reveladora e mostra características e qualidades humanas, tais como, sentimento, emoção, atitude e comportamento, etc. De certa forma, a literatura usa-se frequentemente pelos filósofos para inspirar valores relativamente importante ao auto-cultivo e ao fim último do ser humano. Por essa razão, a literatura é a disciplina predominante no ensino de língua conforme a afirmação de Ceia (2012, p.79):

Não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura, porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária. Qualquer tentativa de separar o ensino e a prática da língua e da literatura está condenado ao insucesso.

A literatura não apenas trata um domínio indispensável no ensino-aprendizagem da língua-alvo, mas também, no cultivo da competência cultural, que pretendo elaborar mais à frente.

2.2 A necessidade da literatura na formação do carácter moral

Após a elaboração dos benefícios da literatura no processo ensino-aprendizagem, pretendo investigar o propósito da literatura no domínio da formação de um carácter moral. Sendo assim, é preciso averiguar a maneira como as obras literárias contribuirão para o cultivo de um bom carácter.

Segundo Bohlin (2005), a literatura concede aos alunos o privilégio de discernimento sobre a conduta moral da vida em duas grandes vertentes: imaginação moral e ensaio dos possíveis desafios da vida futura.

2.2.1. Imaginação moral

The study of literature provides students with an occasion for focused moral reflection and dialogue, an occasion to examine what informs the moral compass guiding fictional lives. Adolescents need a constructive context within which to talk about the lives of others—how they sorted out conflicting desires and learned (or failed to learn) to make their actions consistent with their ideals. (Bohlin, 2005, p.27)

Como disse anteriormente, a literatura desponta como o portal onde os leitores embarcam na viagem de imaginação da narrativa. À medida que os leitores se identificam com as personagens, rastreiam os elementos que proporcionam uma explicação realista da forma como os seus desejos e necessidades se formam, e começam a refletir sobre as suas próprias vidas em contrapartida (Bohlin & Ryan, 2003). Por essa razão, a imaginação ajuda a estimular a empatia, por nos identificarmos com as personagens.

Finalmente, os alunos adquirem um repertório de lições éticas a partir das personagens cujas histórias revelam uma conduta moral que, pela positiva ou pela negativa, pode dar o exemplo da busca pela sua própria visão de felicidade:

A man, to be greatly good, must imagine intensely and comprehensively; he must put himself into the place of another and many others; the pains and pleasures of his species must become his own. The great instrument of moral good is the imagination. (Bohlin, 2005, p. 28)

A viagem de introspeção moral não é apenas de uma via única, ou seja, a imaginação pode servir, naturalmente, como o caminho que aponta para o exemplo negativo da moralidade. Portanto, os professores de literatura precisam de ajudar os alunos a fortalecer a sua imaginação moral, de forma a que possam desenvolver uma “moral greatness” (“grandiosidade moral”, digamos assim), usando o termo de Bohlin (2005,

p.28). A grandiosidade moral é uma capacidade que requer que os leitores sejam capazes de "imaginar de uma forma intensa e abrangente", porque a nossa visão dos possíveis objetivos válidos que se nos abrem é limitada pelo nosso conhecimento e experiência. Por essa razão, uma pessoa sem exposição a uma vida moral exemplar, quer factual, quer de ficção, sofre de uma séria desvantagem na tentativa de levar uma melhor qualidade de vida. Assim sendo, a imaginação moral é a base da prática para leitores adolescentes. Da mesma forma, os instrutores ensinam os alunos a praticar como melhorar a sua maneira de ser, e a literatura pode proporcionar aos alunos a prática do exercício da sua imaginação moral.

Segundo Milburn, “[the] need from reading at this point in their lives is not great art so much as great stories” (2001, p.93); nesta obra, destaca-se a importância da seleção de obras literárias que os educadores morais pretendem usar numa aula de língua.

Isto fez-me decidir utilizar contos e lendas tradicionais para uma aula de PLNM em Macau. Por um lado, obras de literatura popular são pela sua natureza obras com muitas características culturais da língua-alvo, ou seja, este género literário pretende representar costumes e expressões idiomáticas, os quais normalmente atraem alunos de língua estrangeira. Por outro lado, por vezes, e conforme a proficiência dos alunos, as grandes obras literárias dificultaram a viagem imaginária no mundo narrativo por serem demasiado complicadas ao nível lexical, e também semântico. Por essa razão, os leitores sentem um grande peso, e sentem-se até, sobrecarregados por não conseguirem interagir com as experiências ficcionais e, por vezes, inverosímeis das personagens literárias. Face a estas dificuldades, o papel do professor como motivador da literatura na sala de aula volta a sublinhar-se.

2.2.2. Ensaio dos possíveis desafios da vida futura

...helps students to interpret and understand their lives as they are and will be.” ...By learning to analyze literature, “students can learn to analyze their own lives.... They are able to live a life, but also able to stand back and look at it. (Applebee et al., 1993, p.416)

Uma vez que a literatura fornece tantas oportunidades lúcidas do futuro, mostra enorme potencial para ajudar os leitores a perspectivarem a conduta moral na sua amplitude, no sentido em que lhes possibilita-lhes ganhar diferentes entendimentos pela sua existência e maneira de ser. A literatura concebe um contexto próspero e enriquecedor em que os

alunos refletem e ensaiam, de uma forma analógica, como poderão reagir em circunstâncias da natureza parecidas com o mundo narrativo – como vemos, a literatura pode ter um efeito muito pedagógico.

Assim sendo, ao mapearmos importantes pontos morais na vida das personagens fictícias, os leitores começam a ensaiar os seus próprios projetos e possibilidades, no sentido em que comparam as suas hipóteses em relação aos dilemas morais das personagens e como poderão ter escolhido de uma forma diferente para que não caiam no mesmo resultado indesejados delas. Por um lado, o mundo narrativo cria um mundo em que eles experienciam à primeira vista as situações árduas das personagens. De certa forma, as histórias podem parecer bastante semelhantes à vida real, de maneira que geram um impacto maior no espectro moral. Em suma, através da imaginação moral, os alunos desenvolvem a capacidade de ensaiar antecipadamente as situações complicadas no mundo narrativo, de maneira que estão preparados para fazer boas escolhas quando se encontram em circunstâncias semelhantes. No entanto, a imaginação moral torna-se ainda mais predominante na mestria de uma boa conduta moral, e é precisamente o lugar onde este "ensaio dramático" pode realizar-se. Aliás, as personagens da literatura fornecem-nos exemplos das várias formas como os seres humanos lidam com o stresse e o lazer (Bohlin, 2005). Também Gregory (1998) ilustra esta ideia:

Telling and consuming stories is a fundamental and universal human activity. From the time we are born the sound of story accompanies us like the collective heart beat of humanity, and none of us rejects the opportunity to enlarge ourselves by “trying on” the lives and feeling of fictional characters.(Gregory, 1998, p.194)

Gregory (1998) revela o facto de que o ser humano nasce com a necessidade profunda de narrar histórias, no sentido em que as histórias fazem parte das nossas facetas da humanidade. Além disso, somos seduzidos pela possibilidade de nos relacionarmos com as vidas ficcionais das personagens literárias, o que também engrandece o conhecimento e perceção sobre o mundo em que vivemos. Porém, será que o apreço pelos valores morais nos atraem da mesma forma? Observemos a explicação de Gregory (1998, p.196):

We may not always know how to live with it (morality), but we certainly cannot live without it. We don't even try to live without it. Why is it that we cannot escape questions of morality and ethics? Because human actions are imagined and chosen rather than prescribed or programmed. Because there is a dimension of choice to almost all forms of human conduct, conduct is always subject to moral and ethical evaluation.

Por um lado, refere-se que a moralidade e a conduta moral formam uma parte predominante da natureza humana, em particular, os atos humanos provêm de uma consequência do raciocínio moral e os princípios da moralidade estão implicitamente integrados na nossa maneira de ser. Por outro lado, explica-se, de algum modo, a razão por que o ser humano, ao ler ficção, tende também a pôr em prática padrões morais. Caso se levantem as questões éticas como uma consequência natural, então elas também surgirão à medida que se encontra e interage com as personagens ficcionais. Esta ideia de que a literatura está intimamente relacionada com a ética foi desenvolvida pelo movimento da “crítica ética”, ou “ethical criticism”:

Ethical criticism is matched in its scope only by the ceaseless talk about ethical issues that goes on inside and outside of the academy. There exists a large and diverse range of issues about fictions that both citizens in general and literary professionals in particular argue about in a manner that is not only deeply passionate, but that is also explicitly ethical and moral. (Gregory, 1998, p.196)

Como vemos, Gregory (1998, p. 232) classifica este fenómeno da possível transposição da realidade ficcional entre leitores e personagens de “ethical criticism” (“crítica ética”, digamos assim). À luz da crítica ética, a literatura permite a leitura de uma expressão de ética e moralidade dentro de um determinado período histórico e social, e através da imaginação com que se relacionam com as personagens literárias, os leitores ganham uma melhor compreensão do significado dos valores éticos e morais. Portanto, a literatura não é apenas uma arte da linguagem, mas sim uma arte da moralidade. Aliás, a encarnação moral e a educação são a função primária da literatura, enquanto que a apreciação estética é secundária:

This novel tells a story. In so doing, it gets its readers involved with the characters, caring about their projects, their hopes and fears, participating in their attempts to unravel the mysteries and perplexities of their lives. The participation of the reader is made explicit at many points in the narration. And it is brought home to readers that the story is in certain ways their own story, showing possibilities for human life and choice that are, in effect, their own to seize. Thus their attempts to interpret and evaluate are encouraged to be both affectionate and critical: for the text portrays them as social agents responsible for making a world that is either like or unlike the world depicted here, agents who must in life stand in some emotional and practical relation to the problems of the working classes and to the conduct of managers and leaders. (Nussbaum, 1991, p.891)

Nota-se que Nussbaum vem ao encontro da afirmação de Gregory (1998), já que ambos acreditam que a literatura é a história de uma vida moral; os leitores estão envolvidos, de uma forma implícita, na vida fictícia das personagens, possibilitando-lhes escolhas

fictícias no mundo narrativo em que experienciam uma vida alternativa e reveladora da importância dos valores verdadeiramente significativos da vida, os quais se vinculam à ética e à moralidade. Salienta-se, em particular, a necessidade da narração da literatura popular para o ser humano, porque as histórias populares são ricas culturalmente por natureza e divulgam características tradicionais de um determinado povo ou cultura. Uma vez que a narração das histórias populares dá conta da continuidade do ser humano, a carência deste gênero literário impedirá a capacidade de expressar empatia e exercer a moralidade em casos convencionais da vida quotidiana. Por essa razão, a imaginação moral permite-nos compreender que as histórias podem formar a voz coletiva da humanidade e, em alguns aspetos, a narração de história desempenha o papel dum vasto oceano narrativo onde a humanidade surge como uma herança preciosa. É através do envolvimento de cada leitor com estas histórias que o vai continuamente atrair para a moralidade.

Para concluir, a imaginação moral é precisamente a razão pela qual escolhi a literatura popular para ser o conteúdo principal das aulas observadas do meu estágio. Por um lado, a literatura popular oferece a ocasião mais apta a níveis diferentes de proficiência de língua, o que é muito importante numa aula de língua estrangeira. Da mesma forma, é essencial cuidar o mundo psicológico dos alunos no processo de aprendizagem, de maneira que os materiais da aula não podem ser demasiado distantes da capacidade nem da experiência atual do aprendente, para que mantenham a vontade de continuar o caminho de dominar uma língua que seja além da sua. Aliás, concordo absolutamente com as afirmações de Nussbaum e Gregory por destacarem a realidade em que as histórias populares são um retrato de uma cultura específica, não apenas por serem ricas em termos das características atuais da linguagem, mas também por incorporarem sempre uma lição moral. Desta forma, estes tipos de textos literários cumprem um dos objetivos mais valiosos da sua mera existência, que é veicular valores e tradições culturais do povo-alvo.

Por outro lado, as obras literárias populares, muitas vezes, são transmitidas e recolhidas de uma forma oral (Sharifian, 2014, p. 404). Portanto, são ricas a nível do contexto cultural também por terem o traço pessoal de cada orador. Por essa razão, as histórias populares são fáceis de entender, e até, saber de cor. Assim, é um gênero literário que reduz a dificuldade dos leitores ao mínimo, por ser diferente das outras grandes obras literárias e por omitir construções sintáticas confusas e complexidade do uso lexical. A

literatura popular é, pela sua natureza, composta por vocabulário interpretável e expressões idiomáticas enriquecedoras. Sendo assim, os aprendentes podem concentrar-se na compreensão da lição moral das obras e ganham o maior proveito, que é a apreciação pela literatura popular e pela diferença cultural.

2.3. A cultura e as “expetativas culturais” no ensino de língua estrangeira

Relativamente à componente cultural, não se trata aqui de um domínio desconhecido no ensino de língua estrangeira, pelo contrário. Apresento o seguinte argumento interessante em relação à importância da cultura na aquisição da língua estrangeira:

In the twentieth century, language in FL [Foreign Language] learning was seen as indissociable from culture. (...) The speech habits of native speakers in formal, written, or academic situations were captured by the big C culture of literature and the arts, the speech habits of native speakers in informal conversations were captured by the little c culture of everyday life. (Kramsch, 2015, p.403),

Segundo esta citação, nota-se que, por um lado, a componente cultural desempenha uma posição predominante no processo do ensino-aprendizagem da língua estrangeira durante o século XX. Por outro lado, a cultura é um domínio em que incorpora diferentes habilidades e características, no sentido em que a “Cultura” com maiúscula é essencial para que os aprendentes da língua ganhem um nível mais levado de proficiência na própria língua e também de literacia. Por essa razão, a “Cultura” contribuirá para que o aprendente seja capaz de um dia ler a literatura estrangeira na sua versão original e tornar-se uma pessoa culta e educada, e ser capaz de manter conversas sofisticadas e complexas com falantes nativos. Entretanto, a “cultura” com minúscula vincula-se a função ligeiramente mais realista e prática, ou seja, possibilita a compreensão dos laços tradicionais e culturais de um determinado povo, permitindo uma comunicação com um mútuo entendimento dos costumes e da fala do público-alvo. Após a revolução comunicativa dos anos 60, passou a dar-se mais importância à “cultura” com minúscula, assim como à necessidade de se ser comunicativamente competente ao interagir com falantes nativos e outros falantes não nativos na vida quotidiana. A “cultura” tomou, por sua vez, a forma da socio pragmática e da capacidade de usar a língua de formas culturalmente apropriadas (Kramsch, 1998). Considero que esta é uma das qualidades mais desafiantes e importantes que a componente cultural se veicula.

Como componente cultural está intrinsecamente ligada à língua e ao povo, a sociedade em que vivemos hoje em dia está em constante desenvolvimento e transformação, processo acelerado pela globalização. No entanto, como é que podemos verificar a autenticidade e atualidade da componente cultural que uma língua incorpora? Nieto (2010, p.136) define a cultura da seguinte forma:

the ever-changing values, traditions, social and political relationships, and worldview created, shared, and transformed by a group of people bound together by a combination of factors that can include a common history, geographic location, language, social class, and religion. As is clear from this definition, culture is complex and intricate; it includes content or product (the what of culture), process (how it is created and transformed), and the agents of culture (who is responsible for creating and changing it).

Refere-se precisamente que a cultura se insere num domínio muito mais dinâmico do que temos perspetivado, no sentido em que a cultura não pode ser reduzida a tradições, gastronomias ou danças, embora estas sejam, naturalmente, elementos de cultura. A definição acima também deixa claro que todo o ser humano está em contacto com a cultura por ter participado no mundo através de relações sociais e políticas informadas pela história, assim como pela raça, etnia, língua, classe social, género, orientação sexual, e outras circunstâncias relacionadas com a identidade e experiência (Sharifian, 2014).

Enriquecendo o argumento, Arvizu (1994, p.75) esclarece: “Culture is a state of being – a process – rather than a person, place, or thing; a verb rather than a noun.” Em poucas palavras, ilustra-se muito bem o dinamismo da palavra “cultura”. Para a definição de cultura, Arvizu perspetiva-a como se fosse um verbo em vez dum substantivo, captando a essência daquilo que é “cultura.” Isto é, a cultura é ativa e mutável, sempre em movimento. Mesmo dentro dos seus contextos nativos, as culturas estão sempre em transformação, como resultado de modificações políticas e sociais. Quando pessoas de origens diferentes estabelecem contacto com umas as outras, é de esperar que tal mudança seja ainda maior, ou seja, as características da globalização estão implicitamente integradas nesta mudança.

No entanto, quando se trata do tema da cultura no ensino de línguas, é importante darmos duas noções diferentes de cultura: a primeira noção de “cultura” é cultivo e educação, que permite o acesso à tal linguagem sofisticada que exhibe elevados níveis de literacia. Porém, a segunda “cultura” diferencia-se da sua função linguística que

desempenha no antecedente, mas, é a representação do resultado das nossas decisões, o estilo de vida de uma determinada comunidade, permitindo acesso à forma como as pessoas se expressam e comunicam na vida quotidiana.

Usando um dito famoso de um artista marcial chinês, Bruce Lee, “be more water”; dentro desta curta expressão englobam-se abundantemente valores inspiradores da cultura chinesa. O significado literal refere-se à “necessidade de se ser como água”, e a mensagem idiomática destaca a importância de se ser adaptável às circunstâncias problemáticas que nos foram impostas. Salienta, por um lado, que no momento para compreensão de determinado objeto, temos de estar preparados para mudanças e novidades, senão, seríamos meramente peões ou vítimas das ações dos outros e dos estereótipos. Constata que o ser humano é uma espécie que se desenvolve fértilmente enquanto for exposto o mais frequentemente possível aos aspetos inéditos e é precisamente das novidades que construímos habilidades práticas para lidar com a diferença. Portanto, a cultura não é um domínio desconhecido no ensino de línguas, uma vez que os professores que abordam o tema da cultura têm de ter a noção de que esta não se transmite meramente a partir de uma herança humana imutável, mas ao contrário, afigura-se “ser fluida como água”, acompanha o ritmo e a dinâmica do mundo contemporâneo para alargar a noção do mundo atual. No entanto, a cultura representa também uma construção social, porque não pode existir fora do contacto e da colaboração social.

Quando os aprendentes se familiarizam com a cultura da língua-alvo, esta torna-se um facilitador da aprendizagem de língua estrangeira principalmente devido às “expectativas culturais” que os alunos desenvolvem e que orientam o seu uso da língua estrangeira. Koike (2010) explica que expectativas culturais são assunções que os falantes de língua estrangeira formulam relativas a formas linguísticas e à sua adequação ao contexto, com base no conhecimento cultural que têm. E esclarece:

In the L2 learning context, the issue of expectations in talk becomes one of accounting for how the learner transfers the ability to express and interpret pragmatic expression from the L1 to the L2, or develops an expanded ability to express and understand L2 pragmatic expression; in both cases with a range of grammatical and illocutionary success and appropriateness. Both issues involve expectations, either the application of those built from prior knowledge and world experience, or the change or modification of prior expectations to new ones. (Koike, 2010, p. 263)

As expectativas culturais influenciam, assim, o domínio da pragmática e, conseqüentemente, da gramática da língua-alvo. Por isso, quanto mais precisas e

desenvolvidas forem as expectativas culturais dos aprendentes de língua estrangeira, maior domínio do contexto e da adequação da língua ao contexto terão. Este último aspeto, a adequação da língua ao contexto, e a capacidade de escolher, de forma individual e informada, que formas linguísticas usar dependendo da situação, é uma marca de proficiência linguística em que a cultura tem um papel determinante.

Para resumir, a componente cultural é autenticamente a representação da herança cultural e erudita da linguagem, de maneira que uma compreensão bem estruturada de textos literários exige o conhecimento de base cultural para facilitar eficazmente a interpretação de obras literárias, mas também, a imaginação moral por construir harmonicamente a ponte de ligação entre o mundo narrativo com o mundo atual. Além disso, e como acabámos de ver a propósito da noção de “expectativa cultural”, a cultura desempenha um papel importante no ensino de línguas. Porém, isto não quer dizer que a cultura se serve unicamente para a proficiência da literacia, mas sim, como Kramsch constata, a “cultura” com minúscula favorece grandemente a compreensão mútua entre o aprendente e a língua-alvo.

A cultura, portanto, não é um legado passivo, mas uma operação ativa que se realiza através do contacto e das interações com outros. Por essa razão, ao abordar domínios culturais numa aula de línguas, é importante que os docentes tenham a noção de que, além de ser uma imagem reveladora do passado, a cultura não é simplesmente um processo de sentido único, no sentido em que a cultura pode alterar-se, ou melhor, pode enriquecer-se com o tempo e com a sociedade. Entretanto, mesmo que o termo, globalização, recebesse comentários bastantes críticos em relação à perda da identidade cultural, preferiria constata-la como o elemento químico, o qual após a experimentação e o contacto com outras propriedades, dará à luz novos valores e visões do mundo, nomeadamente, o plurilinguismo e pluriculturalismo. Consequentemente, a visão da cultura como dinâmica em vez de estática é inquestionavelmente mais apropriada a uma conceção da educação multicultural.

CAPÍTULO II – Enquadramento institucional

3. Âmbito do estágio – integração na Escola Cooperante

3.1. A Escola Cooperante: Escola Portuguesa de Macau

Uma vez que o curso de mestrado em PLE (Português Língua Estrangeira) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) realiza um programa internacional educativo em cooperação com a Universidade de São José de Macau (USJ), a prática pedagógica referente ao ano letivo 2019/2020 tomou lugar em Macau. Com efeito, o professor estagiário, Rafael Francisco Lam Cuerva, foi nomeado pela USJ a realizar o seu estágio na Escola Portuguesa de Macau por 26 semanas, correspondentes a quatro aulas, lecionadas nos dias 01/jun/2020; 02/jun/2020; 03/jun/2020; 04/jun/2020.

A Escola Portuguesa de Macau constitui-se como herdeira de três instituições de ensino em língua portuguesa: a Escola Primária Oficial, a Escola Comercial e o Liceu de Macau. A Fundação Escola Portuguesa de Macau é uma instituição de direito privado e utilidade pública, que se encontra adstrita a garantir as condições de funcionamento e desenvolvimento necessárias a uma escola portuguesa em Macau.² Deste então, a língua portuguesa é a língua predominante da escola e está sempre presente no funcionamento e desenvolvimento da trajetória educacional da instituição.

3.2. Caracterização da turma

A turma é constituída por 5 alunos de 11º e 12º anos (4 alunos e 1 aluna). Nem todos os alunos têm a língua portuguesa como a língua materna. Porém, destes cinco alunos, três têm um fundo familiar português, ou seja, pai português e mãe de países de línguas não portuguesas. Há também um aluno transferido da Escola Pui Ching no 9º ano, cuja língua materna é cantonesa e um aluno de família filipina, cujas línguas maternas são o inglês e o Tagalog (língua oficial das Filipinas).

Relativamente às características específicas dos estudantes, são alunos que mostram uma grande vontade em aprender, mesmo quando confrontados com textos literários ou com matérias de funcionamento e estrutura da língua propriamente dita. Além disso, os

² Tal como se podem confirmar em: https://www.epmacau.edu.mo/html/01.escola-epm/1.1.sobre_nos/sobrenos.html, com a informação “consultado em EPM Macau” – 16/Out/2020”.

alunos são capazes de executar individualmente as tarefas propostas pela professora titular, Dr.^a Catarina Isabel Monteiro de Santos. Em termos muito gerais, e para que se tenha uma melhor percepção do nível dos alunos, estes evidenciaram ter um nível de língua avançado, provavelmente próximo do C1. Dizemos “provavelmente” porque não aplicámos um teste prévio de aferição de nível de língua.

Contudo, o aluno filipino mostra uma maior dificuldade em participar nas atividades da aula. Isto deve-se ao facto de ser um aluno de necessidades especiais e que, portanto, necessita de mais atenção e ajuda da parte do professor para que obtenha acompanhamento no desenvolvimento de temas elaborados na aula.

Em relação às medidas especiais para o aluno filipino, a professora titular recomendou que, quando houvesse trabalhos escritos ou da fala, ele deveria ter mais tempo para se preparar, e por vezes, dever-se-ia simplificar o exercício escrito. No entanto, os professores estagiários não receberam um procedimento específico sobre as medidas necessárias para o respetivo aluno. Portanto, o professor estagiário tentou adaptar as aulas com a necessidade do aluno filipino de seguinte forma:

Durante a 1^a aula:

O professor estagiário pretendeu observar primeiramente o comportamento e a atitude do aluno em relação às atividades da aula, tais como: associação de imagens sobre o conto – o aluno estava tímido, mas conseguiu propor suas ideias na discussão com a aula. Entretanto, o professor estagiário notou um nível de vontade do aluno a partir do início da aula. Porém, relativamente ao primeiro trabalho escrito, o qual exigia o preenchimento de um texto, o professor estagiário pedia que todos os alunos lessem em silêncio o texto antes de pôr o vídeo, enquanto se aproximou do aluno filipino para ver se tinha compreendido a tarefa. A medida foi tomada desse modo por o professor ter considerado que talvez o aluno não se sentisse cómodo caso o professor lhe tivesse perguntado diante da turma, portanto, decidiu perguntar-lhe quando os outros estavam a ler. Em resultado, ele compreendeu a tarefa da primeira vez, justificando que tinha a capacidade de trabalhar na sala e completar tarefa de forma individual. Nos outros momentos, o professor estagiário decidiu omiti-lo da parte oral, a qual se referia à discussão da lição moral e da visão do amor do conto, de modo a que o aluno pudesse ter tempo para conhecer o estilo do ensino do professor e se sentir mais confortável nas seguintes aulas.

Durante a 2ª aula:

Dado que a estrutura da 2ª aula era parecida com a da 1ª aula, as medidas não foram muito diferentes, no sentido em que, na última parte da reflexão moral da lenda, o professor estagiário encorajou a que todos os alunos lessem a sua conclusão escrita em voz alta para partilhar ideias. Em resultado, o aluno filipino também estava à vontade e foi capaz de participar na discussão com os outros alunos. Apresentou uma interpretação bastante interessante sobre a visão do amor patriótico do poeta, demonstrando que tinha a capacidade de desenvolver trabalhos de reflexão e partilhar ideias argumentativas.

Durante a 3ª aula:

Após a 2ª aula, nota-se que o aluno filipino se mais sentia mais familiarizado com o professor, por isso, quando os alunos apresentaram as semelhanças e diferenças entre duas obras, ele também apresentou as suas ideias e escreveu-as no quadro, tal como, os outros alunos faziam. Não era necessário medidas especiais dentro desta aula. Em resultado, o aluno não demonstrou nenhum problema em acompanhar a aula e completar as tarefas.

Durante a 4ª aula:

Uma vez que a 4ª aula é principalmente conduzida pelo debate, o professor estagiário considerou necessário simplificar o trabalho do aluno filipino. Conforme a observação anterior das aulas, compreende-se que o aluno é capaz trabalhar individualmente, mas ele não tinha muita experiência de trabalhar em grupo e discutir com os colegas de um modo interativo. Desse modo, o professor estagiário simplificou o seu trabalho para que o aluno tivesse apenas de construir um argumento no último bloco do debate, que era uma ideia sobre a consideração final do tópico. Entretanto, na preparação, o professor estagiário tentou explicar o que ele tinha de fazer enquanto os outros alunos preparavam o discurso. Em resultado, o aluno filipino compreendeu a tarefa e estava a cooperar com os outros membros para se desenvolver o discurso do 3º bloco. Porém, o aluno não se sentia à vontade para ler a sua resposta em voz alta, portanto, não apresentou oralmente a sua ideia e o seu argumento acabou por ser uma ideia auxiliar ao discurso que os membros já desenvolveram.

Para concluir, o professor estagiário afirma o facto de o aluno filipino ter a capacidade de trabalhar individualmente, mas não ter experiência nem vontade de comunicar diretamente com os outros. A partir da prática pedagógica, considera-se que as medidas tomadas devem ser estruturas em etapas sucessivas, no sentido em que o professor não deve simplificar o trabalho do aluno desde o início, caso contrário, será igualmente difícil para o aluno e para o professor determinar a capacidade do primeiro. De facto, em cada aula, o aluno estava a desencadear, de alguma forma, uma nova competência. Tal como na 1ª aula, ele não tinha de apresentar a sua reflexão sobre o conto português, mas na 2ª aula, ele conseguiu fazê-lo. E na 3ª aula, ele já era capaz de fazer e completar as tarefas como os outros colegas. Contudo, compreendo que a proposta pode até parecer genérica, mas é importante que, o professor diagnosticasse a condição do aluno com o máximo de tempo possível para, então, desenvolver medidas mais específicas e precisas para o crescimento do aluno.

Na sala de aula, as mesas estão agrupadas, de modo que os alunos estão posicionados uns ao pé dos outros para partilharem materiais auxiliares da aula, tais como dicionário e fichas de atividades. Contudo, a maior parte das vezes, a formação do grupo faz-se aos pares e o aluno filipino costuma agrupar-se com a professora titular para que esta o possa auxiliar.

Devido ao surto de COVID-19 em Macau, na altura da reabertura das aulas, os alunos sentaram-se separadamente para manterem a distância social obrigatória, a qual fazia parte dos dos protocolos da DESJ. De mesmo modo, atividades de grupo não foram aconselhadas durante a lecionação, nem na prática pedagógica do professor estagiário.

Sobre a língua lecionada na aula, a língua portuguesa (variedade europeia) é predominante no processo da lição, porque todos os alunos têm, pelo menos, três anos de experiência com o português e as outras disciplinas a que assistem são também lecionadas nesta língua-alvo. Assim, e em geral, o português é a língua de ensino e não causa dificuldade de maior aos alunos.

3.3. Observações de aulas

A prática pedagógica iniciou-se no final de outubro de 2019, tendo a presença de uma professora titular da aula de português, a Professora Catarina Isabel Monteiro de Santos, e de outro professor estagiário, Hou In Un.

À exceção das quatro aulas lecionadas pelo professor estagiário deste Relatório, as aulas foram principalmente dadas pela professora titular, e os dois professores estagiários eram observantes das unidades letivas. Contudo, a professora titular pedia-lhes que preparassem uma folha de trabalho de um texto narrativo que os alunos iriam estudar. O objetivo era que os professores estagiários aprendessem a desenvolver um exercício a partir de um determinado domínio da língua, e neste caso, o vocabulário.

Visto que, como dissemos, a turma é bastante dinâmica, os alunos não demonstraram nenhuma dificuldade em relação ao uso da L2 (língua portuguesa) em aula. Aliás, os alunos são completamente capazes de responder as perguntas e levantar questões em L2. É importante também notar que a aula é principalmente dada segundo uma abordagem comunicativa, no sentido em que o uso da língua materna dos alunos é evitado, e até, omitido. Além disso, a professora titular aproveitou a atitude e a motivação da turma para introduzir a uma abordagem mais livre, de maneira que, assumindo o papel de condutora e não omitindo ser a voz principal da aula, orienta os alunos para que estes atinjam os objetivos pedagógicos com alguma autonomia. O nível elevado dos alunos deu-lhe a oportunidade elaborar materiais mais complexos da língua, tais como textos literários e históricos. Assim, os alunos adquirem compreensão mais ampla e apreciação profunda pela cultura da língua-alvo, além de que se habituam a ler textos de complexidade cultural e linguística elevada, como são os literários.

CAPÍTULO III – Estágio

4.1. Metodologia do ensino da literatura popular para educação de caráter numa aula de PLE.

Relativamente ao terceiro capítulo do Relatório, pretende explicar-se, de uma maneira prática, a aplicação da teoria da educação do caráter numa aula de PLE.

Por esse motivo, o capítulo estrutura-se de seguinte forma: secção 4.:2: justificação pela qual o professor estagiário determinou o uso da literatura popular com sendo a base do desenvolvimento didático nas quatro aulas observadas; secção 4. 3: o motivo da escolha de um conto português e de uma lenda chinesa; secção 4.4: as estratégias didáticas que se aplicaram nas aulas; secção 4.5: apresentação das sequências didáticas - planificações, trabalhos e avaliações que foram feitos na lecionação estagiária.

4.2. Porquê a literatura popular?

As obras que escolhemos para as aulas foram um conto português, “O sal e a água”, de Teófilo Braga, e uma lenda chinesa, a lenda de Qu Yuan. São ambos exemplos de literatura popular, e, portanto, esta secção procura explicar por que as escolhemos para a aula de PLE.

Conforme as explicações e justificações que foram dadas no primeiro capítulo, compreende-se o facto de que os benefícios da implementação da literatura se vinculam a vários campos de interesse para o ensino de línguas, em particular, por serem fruto da cultura da língua-alvo. De facto, os textos literários são ricos por natureza no contexto cultural por terem contido sempre uma grande abundância de tradições e hábitos do povo (Lazar, 2009). Aliás, e conforme explicámos em capítulos anteriores, a obra literária é capaz de desenhar o cenário de uma época, e com a complexidade do uso do vocabulário, a obra representará o espelho da realidade, permitindo que as pessoas se transportem, de uma forma espiritual, para mundos de imaginação e fantasia (Bohlin e Ryan, 2015).

O foco, neste capítulo, será a especificar a razão pela qual consideramos a literatura popular a mais adequada para realização da educação do caráter, em vez de serem outros géneros literários.

Relativamente à justificação do uso da literatura popular como sendo o género literário principal para salientar a essência da educação do carácter, Virtue & Vogler (2008) comentam o seguinte: “folklore tales provides a way for people to see and understand life from many different perspectives, both personal and cultural.” A afirmação constata que a literatura popular tem a possibilidade de ser um excelente meio, ou até, ferramenta para capacitar os leitores com valores necessários e perspetivas adequadas de vida. De certa forma, salienta o facto de que o respetivo género literário não é meramente importante num contexto cultural, mas também no contexto ainda mais importante, o crescimento pessoal, por demonstrar a herança cultural, a visão moral e a forma de nos comportarmos para atingir uma sociedade sustentável. Nguyen & Stanley (2014) esclarecem:

Benefits of storytelling in teaching and studying second languages include increased development of language skills, improved comprehension and classroom interaction. Learning to tell and write effective stories is an effective language learning application for students to increase their knowledge of vocabulary and grammar. (Nguyen & Stanley 2014, p.29)

Além disso, Nguyen e Stanley (2014) enfatizam, de novo, que a narração de contos e histórias tem um grande potencial para promover o desenvolvimento das várias competências linguísticas, tais como: a expressão escrita, a compreensão da leitura e a produção oral. Como foi mencionado anteriormente, Lazar (2009) acredita que a competência cultural é um grande iniciador para estimular interações dentro da sala de aula. Mesmo que as histórias e contos se diferenciem entre cada cultura, a lição moral que retrata teria sempre algo semelhante com a dos próprios leitores, e com efeito, eles sentem-se muitas vezes estimulados pela curiosidade ou pela vontade de descobrir a realidade esta característica especial na representação da mensagem moral transmite a universalidade dos valores humanos que residem na literatura popular.

Conforme Nguyen e Stanley (2014, p.29) , “using storytelling increases learner interest; thereby, allowing learners to become engaged with the use of the target language.” Por um lado, a narração das histórias oferece aos leitores mais estímulo e interesse na aprendizagem por terem a hipótese de se aproximar da língua-alvo e fazer esta descoberta da lição moral, independentemente da diferença cultural. Por outro lado, de uma forma (talvez) abstrata, averigua-se que a afirmação de Nguyen & Stanley serve como um prefácio do pensamento da imaginação moral no mundo literário, tal como

Bohlin & Ryan (2015) também explicam: para determinado grupo de leitores, embarcar na viagem de imaginação implica em primeiro lugar estar equipado com certas capacidades da língua antes de ser exposto a ela. Entretanto, a partir da realidade cultural que predomina neste género literário, o nível lexical será mais aproximado da atualidade. Isto quer dizer que as palavras e as expressões são em princípio acessíveis e facilitam a compreensão da leitura por servir para um vasto leque do público.

Por estas razões, a literatura popular é naturalmente adequada para iniciantes de línguas estrangeiras se sentirem motivados e empenhados na literatura popular e, por consequência, na própria língua.

4.3. Porquê um conto português e uma lenda chinesa.

Tendo em conta que a prática pedagógica se realiza em Macau, a cidade em que convivem várias comunidades de culturas e hábitos diferentes, o professor estagiário tem a oportunidade aproveitar esta particularidade para descobrir se os alunos têm a capacidade de fazer uma comparação cultural não apenas no contexto linguístico, mas também no contexto dos princípios morais da vida.

Por essa razão, o plano das quatro aulas observadas focou-se na elaboração e nos desenvolvimentos de um conto português, “O sal e a água”, de Teófilo Braga, e de uma lenda chinesa, a lenda de Qu Yuan. Porém, antes de justificar a escolha, gostava de explicar o facto de que, para se realizar esta comparação cultural que se pretende demonstrar no Relatório, é importante determinar, em primeiro lugar, a lição moral que se quer salientar. Dessa forma, a importância de se ser sincero, a partir destes dois contos, foi o grande foco da lição moral da educação do carácter.

Começamos pelo ponto português – “O sal e a água”, de Teófilo Braga. A escolha justifica-se, em primeiro, lugar, porque estamos numa aula de PLE, portanto, é evidente que é necessário trabalhar uma obra da literatura popular portuguesa para servir de arranque da unidade letiva. Apesar disso, a lição moral do conto vem ao encontro daquilo que se pretende desenvolver nas aulas seguintes, nomeadamente, a sinceridade. Para facilitar o acesso ao conto, transcrevemo-lo de seguida:

Era uma vez, um rei que tinha três filhas. Como elas eram boas e lindas meninas, o rei perguntou a cada uma delas por sua vez:

- Quanto me amam?

A mais velha respondeu:

– Quero mais a meu pai do que todos os diamantes e rubis do mundo e mais ainda!

Respondeu a do meio:

– Gosto mais de meu pai do que todo o ouro e toda a prata do mundo e mais ainda!

A mais moça respondeu:

– Quero-lhe tanto, como a comida quer o sal.

O rei entendeu, por isto, que a filha mais nova o não amava tanto como as outras, e pô-la fora do palácio.

A pequena moça escondeu-se na floresta, mas logo ficou cansada. Sentou-se e começou a chorar, quando um príncipe, que passava por lá no seu corcel, escutou o seu choro. Assim que viu a linda princesa, apaixonou-se por ela.

O príncipe levou-a para o seu castelo e logo a pediu em casamento. A jovem princesa disse que ela só se casaria se o seu pai, o rei, viesse à cerimónia.

Entretanto, o príncipe disse:

- Não se preocupe, querida, enviarei um convite do nosso casamento ao rei.

Ao dia da boda, convidou-se o rei e as duas filhas. Mas o príncipe, que era esperto, não explicou ao rei que ele se casaria com a sua filha mais nova.

Quando o jantar foi servido, parecia absolutamente delicioso. Mas, no momento que o rei provou a comida, ele franziu a testa e gritou:

- Esta comida não tem sal nenhum! Eu não posso comer isto!

Então, uma pessoa vestida com um véu trouxe o sal e disse ao rei:

- Aqui está, meu rei! Espero que a comida fique melhor agora.

O rei reconheceu aquela voz imediatamente. A pessoa que trouxe o sal levantou o véu e o rei viu a sua filha mais nova.

Ele entendeu de uma vez por todas o que o príncipe e a princesa lhe queriam ensinar. Com vergonha por ter feito o que fez, o rei confessou ali a sua culpa, por não ter percebido o quanto era amado por sua filha, e que depois de sofrer tanto nunca se queixara da injustiça de seu pai.

O rei, o príncipe e a princesa viveram felizes para sempre.

Conto adaptado do vídeo de Youtube - O Sal e a Água - Histórias infantis em português, por Rafael Lam Cuerva³

A partir do conto, salienta-se o facto de que a filha mais nova é uma princesa que foi sempre verdadeira consigo mesma, e respondeu com verdade e sinceridade à pergunta do amor pelo seu pai, o rei, mesmo que o resultado fosse o exílio. Além disso, ela nunca se queixou da iniquidade que a decisão do rei representou. Ainda por cima, tinha a intenção de se justificar de uma forma digna e discreta, no dia de própria boda, pois desempenhava o papel de cozinheira e preparava o jantar apenas para demonstrar a

³ A razão pela qual o conto foi adaptado do vídeo, em vez de se recorrer ao próprio Teófilo Braga, foi porque se considerou que a adaptação seria mais facilmente apreendida pelos alunos, que seriam também expostos ao próprio vídeo.

ligação intrínseca e inseparável entre comida e sal para apresentar a analogia do amor que ela tinha pelo pai.

De acordo com o conto, a lição da sinceridade, de facto, é extraída através da visão do amor. Para que os alunos consigam compreender a importância de ser sincero, o professor estagiário pede que façam primeiro a análise da visão do amor de cada personagem para destacar, por um lado, o significado da simplicidade e a importância de não nos deixarmos levar pelas aparências. Por outro lado, o peso de ser sincero nos momentos mais difíceis também é uma lição importante a retirar.

Com efeito, nota-se a literatura popular pode ser muito mais fértil do que à partida se poderia pensar, ou seja, tendo a lição moral da sinceridade, o conto é ainda apto a interpretações diferentes no contexto de mensagens significativas. Podemos também afirmar que a literatura popular é completamente plausível como meio para educar a pessoa na sua totalidade (Lazar, 2009).

Passamos agora à lenda Chinesa – a lenda de Qu Yuan. Esta lenda é importante na cultura chinesa e por isso a escolhemos, porque a história de Qu Yuan deu a origem de uma tradição que se celebra todos os anos entre o povo chinês, nomeadamente, o Festival de Barcos de Dragão. Por este motivo, o professor estagiário aproveitou a oportunidade de educar os alunos sobre a origem do festival para que estejam ainda mais próximos da sociedade em que vivem. Além disso, a lição moral da sinceridade também é presente no desenvolvimento da lenda, como se verá. Portanto, pela mesma razão do conto português, apresenta-se a lenda de Qu Yuan abaixo:

Qu Yuan o primeiro conselheiro do imperador do Reino Chu, e ao saber que a capital da sua pátria fora ocupada pelas tropas do Reino Qín, ficou completamente devastado. Qu Yuan vagueou até a margem do rio com o cabelo desgrenhado, e cantava poemas enquanto deambulava desalentadamente ao longo das margens do rio.

Um pescador que estava à pesca junto ao rio identificou Qu Yuan com um ar desfigurado e desesperado, e, curioso, perguntou-lhe:

- O senhor não é o conselheiro, Qu Yuan? Por que veio aqui? Porque está tão desorientado? O que é que aconteceu?

- Por enquanto todas as pessoas estão bêbadas e eu estou sóbrio, e a corte toda está cheia de tolos e incompetentes. Como nenhum deles quer ouvir a voz da verdade, fui mandado para o exílio. – respondeu Qu Yuan.

O pescador insistiu:

- Ouvi dizer que, nos tempos antigos, os sábios não eram influenciados facilmente pelas circunstâncias ou problemas da sociedade nem estavam condenados a elas. Os verdadeiros sábios sabiam como “seguir a correnteza” e faziam como os outros. Porque tinha de se manter limpo, se está atolado em terra de mundanos? Ainda assim, sabendo que o exílio o esperava, preferiu manter a voz da verdade?

Qu Yuan respondeu diretamente:

- Os que acabaram de lavar o cabelo sabem que devem tirar o pó dos chapéus da coroa antes de os pôr, e aqueles que acabaram de tomar banho sabem que devem usar roupas limpas. Afinal, quem suportaria deixar o seu corpo inocente poluído com manchas de terra? Prefiro afastar-me da corte e do caos do que me deixar ser levado por ela. Mesmo que eu tenha de me atirar ao rio. Não quero que o meu carácter seja contaminado com impurezas.

Então Qu Yuan abraçou uma pedra e atirou-se ao rio.

A vida de Qu Yuan estava cheia de tristeza e de amor pelo seu país. Foi um patriota que se sentia frustrado por não ter podido servir e salvar a sua pátria. Ainda por cima, foi mandado para o exílio duas vezes por não querer ser uma pessoa indigna. Como não pôde suportar o facto de ver a pátria a decair, suicidou-se no rio.

Ao receber a notícia de que Qu Yuan morrera afogado, a população chinesa receava que os peixes comessem o cadáver do poeta. Por isso, percorreu o rio em barcos de dragão para afastar os peixes e lançava arroz à água. Desta forma, os peixes saciarão a sua fome e não comerão o corpo do poeta.

Pouco a pouco, o ritual transformou-se numa tradição chinesa para comemorar o patriotismo do grande poeta, Qu Yuan. E neste festival, as pessoas realizam corridas de barcos-dragão e comem o tradicional *zòngzi* — um *de umpling* em forma de pirâmide, com arroz glutinoso embrulhado em folhas de bambu.

Tradução de Rafael Lam Cuerva do texto em chinês, com a ajuda da Professora Titular, Catarina Santos

A partir da lenda, nota-se, em primeiro lugar, um maior acréscimo de léxico. A razão que o explica é que a lenda de Qu Yuan ocorreu numa época remota, e o vocabulário que se aplicava na história original em língua chinesa é bastante desafiante para traduzir. Por isso, o professor estagiário gostava de expressar a sua gratidão ao professor titular do estágio por o ajudara traduzir a lenda para português.

Tendo em conta que a comparação cultural também é um dos objetivos da unidade letiva, o professor estagiário toma a iniciativa de explicar o texto, identificando algumas expressões e palavras em particular para cuidar da experiência da leitura dos alunos. Desse modo, os alunos são capazes de interpretar a lenda na sua totalidade e concentrar-se na compreensão e na apreciação da lição moral. Conforme o final dramático e trágico do grande poeta chinês, Qu Yuan, descobre-se uma visão do amor diferente, que é o amor pela sua pátria. A do conto português é o amor pelos pais. São dois tipos de amor diferentes, um é patriótico e outro é da família, ou até, da piedade filiar, a qual é muito importante para os valores éticos chineses. Porém, nota-se que o peso da sinceridade que se retrata na lenda chinesa é diferente do conto português, portanto, é precisamente este tipo de diferença que pode estimular participação dos alunos por terem a hipótese de refletirem sobre si mesmos e pensarem criticamente sobre possíveis cenários da vida (Applebee, 1993).

Entretanto, para pôr à prova a capacidade de análise e da reflexão dos alunos, a terceira aula foi principalmente uma aula de síntese e recapitulação das lições morais de duas

obras literária, salientando a semelhança e a diferença que a literatura popular representam em duas culturas tão distintas.

4.4. Estratégias didática e métodos de ensino

No que diz respeito à metodologia do ensino, o professor estagiário optou por investigar as abordagens de ensino da leitura. Por esse motivo, para autores como Alarcão (2001) e Antunes (2009), há a possibilidade de três modelos para aperfeiçoamento do ensino da leitura: o Modelo Ascendente, o Modelo Descendente e o Modelo Interativo.

No Modelo Ascendente, o processo da leitura desempenha-se num sentido crescente, ou seja, o foco principal deste modelo é efetivamente a compreensão e a decodificação do texto, utilizando meios auxiliares como gráficos e imagens visuais para depois avançar para um patamar superior, que será o nível sintático e semântico e que levará ao sentido do texto (Antunes, 2009).

Após a fase de prefácio, começa o Modelo Descendente, isto é, o processo em que os leitores processam as informações do texto, com base da sua experiência e pré-conhecimentos do texto da leitura. Desse modo, o leitor é foco principal do modelo por ter a oportunidade e a liberdade de filtrar informações relativamente interessantes para o próprio leitor. Contudo, este processo pertence ao momento em que os leitores podem embarcar na viagem do mundo narrativo conforme aos seus pré-conhecimentos e experiências anteriores.

O Modelo Interativo, é o processo de interação em que o texto influencia o leitor, isto é, os pré-conhecimentos e experiências do leitor promovem a sua interpretação do texto de forma particular. Assim sendo, o leitor começa a ensaiar situações e cenários em que se identifique com as personagens da leitura. Através dessa viagem espiritual entre o mundo da realidade e da imaginação, o leitor equipa-se com experiências novas e apreciação pela própria maneira de ser.

Seguindo os modelos apresentados de Alarcão (2001), Antunes (2009), que partilha de uma visão semelhante, propõe o seguinte:

| Sequência de actividades |
|--|
| <p>Pré-Leitura:</p> <p>É solicitado aos aprendentes que descrevam as imagens que ilustram o artigo da revista Sábado com o título: "O que comer na sua idade" de Isabel Lacerda (anexo V), para activar os pré-conhecimentos dos estudantes sobre este tema e referir o vocabulário activo.</p> |
| <p>Leitura Propriamente Dita:</p> <p>Leitura da introdução do artigo em silêncio, pelos estudantes para compreenderem o assunto do texto para poderem responder à ficha de trabalho.</p> |
| <p>Pós-Leitura:</p> <p>Análise de um anúncio publicitário de uma revista de saúde (anexo VI) para servir de exemplo para os estudantes criarem um slogan publicitário a promover as qualidades da laranja.</p> |

Figura (3) - Esquema de actividades de leitura (Antunes, 2009, p.56)

Em relação aos modelos para o ensino da leitura, Antunes (2009) refere-os, de uma forma semelhante, como compostos por três etapas: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura.

No que diz respeito à Pré-leitura, destina-se à parte em que os alunos obtêm informações prévias do texto, ou seja, a antecipação do tema do texto através de imagens e perguntas de arranque, as quais funcionam principalmente para estimular a participação.

Em relação à parte da Pré-leitura, e para a lecionação do conto português, o professor estagiário aproveitou a teoria didática de “associação de imagens”, na qual as imagens foram citadas de um vídeo online do conto português no Youtube (link: https://www.youtube.com/watch?v=p5y33_x0BS0), que os alunos verão na seguinte parte da aula e com uma pergunta de arranque: “Qual será o tema do conto, através destas imagens?”:



Figura (4) – Vídeo para fase de pré-leitura

Relativamente ao propósito desta parte, os alunos têm a liberdade de apresentar os seus pressupostos do vídeo, e através das respostas, o professor estagiário pode observar a atitude e a primeira impressão dos alunos em relação ao conto português que vai analisar.

No que se refere à segunda etapa, a da leitura, é efetivamente a realização da leitura em si pelos alunos. Contudo, a leitura de texto literários não necessariamente ter apenas uma forma de execução. Portanto, a parte da leitura da aula estagiária divide-se em duas partes: a primeira parte é efetivamente o vídeo sobre o qual os alunos já levaram as hipóteses de tema do texto na fase de pré-leitura. O visionamento do conto pode ser uma forma para realizar a leitura, de modo que os alunos interpretam o conto através da compreensão oral. Contudo, após o vídeo, os alunos terão alguns minutos para completar uma ficha com espaços para preencher com as palavras adequadas, de modo a pôr à a eficiência do meio audiovisual (ver figura (5), que se apresenta abaixo). Além disso, antes de entrar na parte da correção do exercício, é importante obter *feedback* ou comentários dos alunos com perguntas deste género: “será que o conto foi o que anteciparam?”; “conseguiram fazer o exercício?”, etc. Desta forma, podemos determinar a maneira como se corrige o exercício, ou seja, assim que que os alunos compreendam determinadas partes do exercício, podemos avançar para outras em que tenham mais dificuldades.

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| | ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU | FICHA DE TRABALHO (1) PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – PLNM B1 11º/12º ANO DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA |
| | Ano letivo: 2019/2020 | Unidade – Literatura popular portuguesa e chinesa |

1. De acordo com o vídeo, completa o texto abaixo com as palavras adequadas.

O sal e a água

(1) _____, um rei que tinha três filhas. Como elas eram boas e lindas meninas, o rei perguntou a cada uma delas por sua vez:

- Quanto me amam?

A mais velha respondeu:

- Quero mais a meu pai do que todos os (2) _____ e (3) _____ do mundo e mais ainda!

Respondeu a do meio:

- Gosto mais de meu pai do que todo o (4) _____ e toda a (5) _____ do mundo e mais ainda!

A mais moça respondeu:

- Quero-lhe tanto, como a comida quer o (6) _____.

O rei entendeu, por isto, que a filha mais nova o não amava tanto como as outras, e pô-la fora do (7) _____.

A pequena moça escondeu-se na (8) _____, mas logo ficou cansada. Sentou-se e começou a chorar, quando um príncipe, que passava por lá no seu (9) _____, escutou o seu choro. Assim que viu a linda princesa, apaixonou-se por ela.

O príncipe levou-a para o seu castelo e logo a pediu em (10) _____. A jovem princesa disse que ela só se casaria se o seu pai, o rei, viesse à (11) _____.

Entretanto, o príncipe disse:

- Não se preocupe, querida, enviarei um convite do nosso casamento ao rei.

Ao dia da (12) _____ convidou-se o rei e as duas filhas. Mas o príncipe, que era (13) _____, não explicou ao rei que ele se casaria com a sua filha mais nova.

Quando o jantar foi servido, parecia absolutamente (14) _____. Mas, no momento que o rei provou a comida, ele (15) _____ a testa e gritou:

- Esta comida não tem sal nenhum! Eu não posso comer isto!

Então, uma pessoa vestida com um (16) _____ trouxe o sal e disse ao rei:

- Aqui está, o meu rei! Espero que a comida fique melhor agora.

O rei reconheceu aquela (17) _____ imediatamente. A pessoa que trouxe o sal levantou o véu e o rei viu a sua filha mais nova.

Ele entendeu de uma vez por todas o que o príncipe e a princesa lhe queriam ensinar. Com (18) _____ por ter feito o que fez, o rei confessou ali a sua (19) _____, por não ter percebido o quanto era amado por sua filha, e que depois de sofrer tanto nunca se queixara da (20) _____ de seu pai.

O rei, o príncipe e a princesa (21) _____.

Conto tradicional português, adaptado por Rafael Lam Cuerva

Figura (5) – ficha sobre o conto “O sal e a água”, fase de leitura.

Depois da parte da leitura, chegamos à última parte da aula, e ao mesmo tempo, à Pós-leitura. Esta foi dedicada à reflexão do conto numa visão crítica e à análise formal do texto, como a caracterização e classificação de personagens e de consideração final sobre a lição de moral. Porém, no que respeita ao foco deste Relatório, a educação do caráter, esta recai principalmente na parte da reflexão do conto. Começa-se por analisar a visão do amor das personagens, e a proposta da análise harmoniza-se com a parte mais importante e foco de interesse do conto, a lição moral. Por um lado, ao determinar a visão do amor, os alunos ativam, desde logo, o pensamento crítico e sumarizam o que

aprenderam do conto. Isto remonta à fase inicial da reflexão da lição moral. À luz das conclusões retiradas dos alunos, revela-se a mensagem moral da obra, que é a importância de se manter sincero mesmo que a realidade o queira impedir. Atente-se na seguinte ficha de pós-leitura:

2. Pós - Leitura

- Caracterização e classificação de personagens:

| | |
|---|--|
| Personagem Principal: | |
| Justificação: | |
| Caracterização física/psicológica: | |

| | |
|---|--|
| Personagem(ns) Secundária(s): | |
| Caracterização física/psicológica: | |

| Visão do amor | |
|--|--|
| A filha mais nova: | |
| O rei: | |
| O príncipe: | |
| A filha mais velha e a segunda filha: | |

- Qual é a lição de moral do conto "O sal e a água"?

Figura (6) – ficha de pós-leitura.

De seguida, apresento as estratégias que foram aplicadas à lenda chinesa com base do método do ensino da leitura de Antunes (2009).

Pré-leitura:

Dado que a lenda chinesa deu a origem a um grande festival chinês, o Festival dos Barcos de Dragão, o professor estagiário começa a aula por mostrar imagens

relacionadas com o festival. Cada um dos alunos teve de responder a esta pergunta: “quando se fala do Festival dos Barcos de Dragão, qual é a imagem em que vocês pensam?” Esta proposta pretende introduzir uma breve biografia do poeta Qu Yuan, que é o protagonista da história. Com efeito, a introdução do fundo histórico do poeta tem a função de equipar os alunos com uma visão mais ampla, no sentido em que a contextualidade desempenha uma característica importante na pré-leitura. Por um lado, pode enriquecer o conhecimento dos alunos sobre a história chinesa. Por outro lado, o contexto histórico permite-lhes serem mais empenhados com a lenda chinesa, apesar da diferença cultural.



Figura (7) – fase de pré-leitura, lenda chinesa.

Leitura:

Em relação à leitura, a aula segue a abordagem tradicional, lendo-se a versão adaptada da lenda em português. Contudo, devido à complexidade de algumas expressões, estas foram identificadas pelo professor e identificadas com base em imagens para explicar o sentido literal, o sentido figurado e o contexto atual das expressões. Portanto, a leitura foi basicamente acompanhada com a ajuda do professor.

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU | FICHA DE TRABALHO (2) PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – PLNM B1 11º/12º ANO DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA |
| | Ano letivo: 2019/2020 chinesa | Unidade – Literatura popular portuguesa e |

1. Lê o texto com atenção.

A lenda de Qù Yuán.

Qu Yuan o primeiro conselheiro do imperador do Reino Chu, ao saber que a capital da sua pátria fora ocupada pelas tropas do Reino Qín, ficou completamente devastado. Qu Yuan vagueou até a margem do rio com o cabelo desgrenhado, e cantava poemas enquanto deambulava desalentadamente ao longo das margens do rio.

Um pescador que estava à pesca junto ao rio identificou Qu Yuan com um ar desfigurado e desesperado, e, curioso, perguntou-lhe:

- O senhor não é o conselheiro, Qu Yuan? Por que veio aqui? Porque está tão desorientado? O que é que aconteceu?

- Por enquanto todas as pessoas estão bêbadas e eu estou sóbrio, e a corte toda está cheia de tolos e incompetentes. Como nenhum deles quer ouvir a voz da verdade, fui mandado para o exílio. – respondeu Qu Yuan.

O pescador insistiu:

- Ouvi dizer que, nos tempos antigos, os sábios não eram influenciados facilmente pelas circunstâncias ou problemas da sociedade nem estavam condenados a elas. Os verdadeiros sábios sabiam como “seguir a correnteza” e faziam como os outros. Porque tinha de se manter limpo, se está atolado em terra de mundanos? Ainda assim, sabendo que o exílio o esperava, preferiu manter a voz da verdade?

Qu Yuan respondeu diretamente:

- Os que acabaram de lavar o cabelo sabem que devem tirar o pó dos chapéus da coroa antes de os pôr, e aqueles que acabaram de tomar banho sabem que devem usar roupas limpas. Afinal, quem suportaria deixar o seu corpo inocente poluído com manchas de terra? Prefiro afastar-me da corte e do caos do que me deixar ser levado por ela. Mesmo que eu tenha de me atirar ao rio. Não quero que o meu carácter seja contaminado com impurezas.

Então Qu Yuan abraçou uma pedra e atirou-se ao rio.

A vida de Qu Yuan estava cheia de tristeza e de amor pelo seu país. Foi um patriota que se sentia frustrado por não ter podido servir e salvar a sua pátria. Ainda por cima, foi mandado para o exílio duas vezes por não querer ser uma pessoa indigna. Como não pôde suportar o facto de ver a pátria a decair, suicidou-se no rio.

Ao receber a notícia de que Qu Yuán morrera afogado, a população chinesa receava que os peixes comessem o cadáver do poeta. Por isso, percorreu o rio em barcos de dragão para afastar os peixes e lançava arroz à água. Desta forma, os peixes saciariam a sua fome e não comeriam o corpo do poeta.

Pouco a pouco, o ritual transformou-se numa tradição chinesa para comemorar o patriotismo do grande poeta, Qu Yuan. E neste festival, as pessoas realizam corridas de barcos-dragão e comem o tradicional *zongzi* — um *dumpling* em forma de pirâmide, com arroz glutinoso embrulhado em folhas de bambu.

Lenda chinesa adaptada por Rafael Lam Cuerva

Figura (8) – ficha sobre a lenda chinesa, fase de leitura

披頭散髮

pī tóu sàn fà

- **Cabelo desgrenhado:** Cabelo desarrumado
- Sentido figurado: Descrição duma pessoa desanimada e frustrada.
- Contexto actual: Descrição duma pessoa que descuida a sua aparência.

7 ★

Figura (9) – Expressões chinesas da lenda chinesa (1), fase da leitura

隨波逐流

suí bō zhú liú

- **Seguir a correnteza:** Seguir a corrente da água.
- Sentido figurado: Efeito do rebanho (Fazer como os outros)
- Contexto actual: Descrição duma pessoa que copia cegamente aos outros.

8 ★

Figura (10) – Expressões chinesas da lenda chinesa (2), fase da leitura

塵 土

塵歸塵.. 土歸土

Pó volta a ser pó;
Terra volta a ser terra.

chén "pó" tǔ "terra"

- Terra dos mundanos: O mundo em que vivemos.
- Sentido figurado: O mundo banal; o mundo de caos.
- Contexto actual: Usa-se para referir ao mundo vulgar, mas com um sentido muito poético.



9

Figura (11) – Expressões chinesas da lenda chinesa (3), fase da leitura

冠

guàn




- Chapéu de coroa: Parte do vestuário formal dos políticos.
- Sentido figurado: Conforme o chapéu de coroa representa diferentes posições de sociedade.
- Contexto actual: Não se usa esta palavra para referir o estatuto social.

10

Figura (12) – Expressões chinesas da lenda chinesa (4), fase da leitura

Pós- leitura:

A fase de pós-leitura divide-se em duas partes: a parte técnica corresponde às explicações das expressões chinesas, as quais servem como a prova prática da parte da leitura. A parte principal da pós-leitura é, porém, a reflexão crítica da lenda. Com efeito,

a reflexão segue a mesma estrutura do conto português, e os alunos têm menos dificuldade na realização do trabalho, por já terem passado pelas fases anteriores. Assim, cria-se, de algum modo, um sistema de elaboração de textos, sendo que os alunos já têm conhecimento daquilo que deles se espera. Estão preparados para ativar o pensamento crítico. De mesma forma, a visão do amor das personagens, mesmo que o tipo de amor seja diferente, serve para extrair a essência da lição moral da lenda chinesa: ser sincero mesmo que a verdade doa, o que vai ser discutido num debate na aula de prática pedagógica.

2. Pós - Leitura

- Escreve o significado das seguintes expressões.

1. Cabelo desgrenhado:

2. Seguir a correnteza:

3. Terra de mundanos:

4. Chapéu da coroa:

- Caracterização e Classificação de personagens:

| | |
|---|--|
| Personagem Principal: | |
| Personagem(ns) Secundária(s): | |
| Caracterização física/psicológica: | |

| | Visão do amor (pela sua pátria) |
|------------------|--|
| Qu Yuan: | |
| Pescador: | |

- Qual é a lição de moral da lenda de Qu Yuan?

Figura (13) – ficha de pós-leitura, lenda chinesa

5. Apresentação das sequências didáticas e unidades letivas

5.1. 1ª aula – 01/06/2020

Unidade didática: a literatura popular portuguesa e chinesa

Sumário: Leitura e análise do conto tradicional português, “o sal e a água”

Domínio: Compreensão oral; compreensão de leitura e produção oral

Foco da aula: os alunos são capazes de antecipar o conto pela associação de imagens de conto. Com o auxílio visual do vídeo, podem completar o conto com as palavras adequadas e encontram a lição de moral.

Recursos e material utilizado: ver Anexo 1

Relativamente à primeira aula, é importante mencionar o facto de que a EPM recomenda que os alunos registem o sumário de cada aula para que as aulas corram de uma maneira organizada e sistemática. Por essa razão, as aulas terão sempre de se iniciar com o sumário. De acordo com o sumário, compreende-se logo que os alunos vão trabalhar a partir de um conto português. Contudo, antes de falar das estratégias, os objetivos principais da aula são os seguintes:

Objetivos:

- A. Conhecer a biografia do poeta, Teófilo Braga
- B. Antecipar o conto “O sal e a água” com auxílio de imagens
- C. Interpretar o conto através do vídeo
- D. Completar o texto de acordo com o desenvolvimento do conto
- E. Refletir sobre a lição moral dos contos

Desenvolvimento da aula

Conforme Dornyei (2001) destaca, o "fluxo motivacional" é muito importante quando se fala do ritmo geral e da sequência de eventos na aula, e sugere que se comece com uma parte de “warm-up” ou uma atividade curta e breve para estimular a participação e o interesse dos alunos.

Entretanto, dado que a 1ª aula se coincidia com o Dia Mundial da Criança, o professor estagiário aproveitou a ocasião por iniciar a aula com a pergunta aos alunos: “sabem que dia é hoje?”. Para a resposta, os alunos foram capazes de imediato afirmar o dia de

celebração. Em continuação, a pergunta foi seguida com outra afirmação: “Como hoje é o Dia Mundial da Criança, vamos aprender um conto tradicional português.” Desta forma, associou-se a este dia o facto de os contos tradicionais, ou melhor, a literatura popular, serem o género literário mais popular da infância.

Em seguida, o professor estagiário também começou uma pequena discussão, perguntando aos alunos se conheciam alguns contos portugueses para averiguar o hábito e o gosto da leitura de contos. Por fim, ofereceu a todos os alunos uns “chupa-chupas” para facilitar a sua viagem de imaginação no reencontro da infância. Com efeito, a razão pela qual o professor estagiário ofereceu doces não foi por acaso. A razão foi, seguindo Dornyei (2001), confirmar o facto de que gerar interesse envolve um conjunto de características, tais como o humor e o contentamento por parte dos alunos. Também podem produzir um interesse maior em relação ao conto tradicional que vão aprender.

Relativamente ao objetivo (A), para uma boa compreensão da obra literária, e considerando que estamos no âmbito de uma aula de língua estrangeira, é sempre profícuo passar primeiramente pela biografia do autor, e quantas mais informações o leitor possuir do contexto social da obra, mais profunda a interpretação será. Além disso, como os alunos têm um nível bastante elevado em português e têm aulas de História na escola, aproveitou-se a oportunidade para tentar interligar o conhecimento prévio dos alunos com a biografia do poeta. Por exemplo: com a imagem da cara do autor, o professor começava a pergunta “Sabem quem é ele?” Caso não o fossem capazes de identificar, o professor iniciaria a apresentação da biografia, mas, nesta fase, como as informações já haviam sido dadas no PowerPoint, o professor poderia avançar com outras perguntas para estimular participações dos alunos: “quanto tempo foi o seu mandato como 2º Presidente da República Portuguesa?” “o que é o Positivismo?” “O que quer dizer “pensador romântico”? (ver anexo 1, A1.3) mesmo que os alunos não reconhecessem a cara do autor com a imagem ou as informações biográficas, estas atividades oferecer-lhes-iam, de uma forma geral, a situação e a época em que vivia o escritor e a razão pela qual o conto foi levado à realidade. É importante salientar o facto de que quando os alunos não conseguirem chegar à resposta correta, o docente deve assumir o papel de orientador, ou seja, ajudar os alunos até que cheguem às metas, dando-lhes pistas e dicas para que os alunos obtenham as respostas em vez de lhes serem oferecidas.

Após a parte da biografia do autor, passamos ao conto português propriamente dito, seguindo as estratégias didáticas em relação ao ensino de textos literários que já foram esclarecidas. Na correção do preenchimento de espaços, os alunos leem, um a um, uma parte do texto com as palavras adequadas para o desenvolvimento do conto, e ao mesmo tempo, o professor estagiário corrige o exercício em conjunto com eles. Quando os alunos não conseguem apresentar a resposta esperada, é importante que o docente assuma o papel do orientador, no sentido em que ajuda o aluno, até que este chegue ao ponto de encontro e não negue diretamente a resposta. No entanto, pode, efetivamente, fazer hipóteses para estimular os alunos a pensarem e refletirem sobre a sua proposta e no final fazerem a sua correção. Por um lado, não desanima a vontade da aprendizagem dos alunos. Por outro, educa o hábito de autoavaliação e autoaprendizagem, de forma a que os alunos possam trabalhar de uma forma mais eficaz e produtiva no desenvolvimento de ideias e expressões.

Devido a restrições de tempo, o professor estagiário decidiu que os alunos fizessem a parte da caracterização e da classificação de personagens em casa, porque os alunos são capazes de fazer este tipo de exercícios individualmente conforme a observação das aulas da professora titular. Entretanto, a reflexão limita-se apenas à visão do amor e na lição de moral do conto, as quais são o foco mais importante da aula.

Para descobrir se os alunos compreenderam realmente a lição de moral, estes elaboram primeiro as próprias interpretações antes de lhes ser dado o modelo de resposta, como podemos ver através da imagem (ver imagem no anexo A1.3).

Avaliação

1. Participação dos alunos: é avaliada principalmente na atitude e no comportamento em geral dos alunos durante o desenvolvimento das atividades da aula e procura atender principalmente ao esforço que o aluno realiza para responder às perguntas e cumprir as tarefas, independentemente de conseguir responder sempre acertadamente.
2. Ficha de trabalho: é avaliada essencialmente na parte de leitura, de maneira que se foca no exercício do preenchimento de espaços com as palavras adequadas e na elaboração da visão do amor (ver fichas nas figuras 5, 6).
3. Apresentação de conclusões retiradas dos alunos: os alunos apresentam oralmente as suas conclusões sobre a importância da sinceridade, o que será o fio condutor das aulas

seguintes. O professor avalia formativamente a utilização correta do léxico, das estruturas linguísticas e da argumentação.

5.2. 2ª aula – 02/06/2020

Unidade didática: a literatura popular portuguesa e chinesa

Sumário: Leitura e análise da lenda chinesa, “A lenda de Qu Yuan, os barcos de dragão”

Domínio: Compreensão de leitura e produção oral

Foco da aula: os alunos devem associar conhecimentos prévios do Festival à origem da lenda. Com o texto, o docente identifica e explica as expressões chinesas para os alunos obterem uma melhor compreensão da história e cultura chinesa. No final, fazem a reflexão moral da lenda.

Recursos e materiais: Anexo 2

Desenvolvimento da aula

Relativamente à segunda aula, como o tema principal também foi sobre o texto literário, o professor estagiário estruturou a aula de uma forma semelhante e próxima à da primeira aula. Por um lado, os alunos reconhecem a forma como o docente pretende abordar as obras literárias, e é até possível que respondam melhor às propostas de trabalho. Por outro lado, foi uma tentativa da parte do docente de inculcar nos alunos este método de abordar um texto literário, tendo em conta a importância das três etapas para uma leitura eficaz: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura.

Os objetivos da 2ª aula são:

- A. Associar imagens à tradição e lenda dos barcos de dragão
- B. Conhecer a biografia do poeta, Qu Yuan
- C. Interpretar a lenda
- D. Compreender as expressões chinesas
- E. Refletir sobre a lição moral dos contos

Para a parte de “warm up”, o professor estagiário apresenta o jogo de associação de imagens (ver imagens na figura 7) e as imagens têm uma relação com a origem dos costumes do Festival dos Barcos de Dragão. Cada um dos alunos tem de responder esta pergunta: “quando se fala do Festival dos Barcos de Dragão, qual é a imagem em que vocês pensam?” Através da atividade, cria-se, desde logo, uma ligação entre o festival com o poeta chinês. De uma forma compreensível, a seguinte parte tem a ver com a

biografia do poeta chinês. Contudo, tendo em consideração que alguns alunos não têm conhecimento da história da China, o professor dedicou-se a explicar a época em que vivia o poeta, porque é não apenas relevante para o desenvolvimento da lenda, mas também para os alunos obterem uma visão mais completa. Espera-se que os alunos consigam interpretar a história tendo em conta o contexto histórico em que a China era originalmente dividida em vários reinos que lutavam entre si. Foi este contexto que deu origem ao nome da época “o período dos reinos combatentes”. A explicação foi dada num mapa da distribuição dos reinos daquela época (ver imagem no anexo A2.3).

Relativamente à parte da leitura, cada aluno lê uma parte do texto. O professor identificou algumas expressões com auxílio de imagens para os alunos compreenderem não apenas o sentido literal de expressões, mas também o sentido figurado e o contexto atual, ou seja, o que significam na atualidade. Apesar disso, o outro objetivo era que os alunos que aprendem mandarim na EPM pudessem tentar ler as expressões e por isso acrescentei de propósito o pinyin. (como as palavras chinesas são completamente arbitrárias da sua forma fonética, o pinyin torna-se o recurso facilitador para os estrangeiros lerem em chinês, de maneira que é considerado como o sistema da fonética chinesa e é muito usado para aprendentes iniciais do chinês)

Para a pós-leitura, os alunos fazem a ficha de trabalho (ver a ficha correspondente à figura 13), explicando o sentido literal e figurado das expressões chinesas que aprenderam na aula. Em relação à lição moral, é importante existir uma parte para exercício de escrita. No entanto, todos os alunos têm tempo para escrever as suas conclusões sobre a lição moral da obra e apresentá-las oralmente, enquanto o docente regista ideias no quadro para eles poderem copiar na ficha (ver novamente a ficha na figura 13).

Avaliação

1. Participação dos alunos: é avaliada principalmente na atitude e no comportamento em geral dos alunos durante o desenvolvimento das atividades da aula, seguindo o critério de avaliação formativa já apresentado na primeira aula.
2. Ficha de trabalho: ver a ficha na figura 13 ou anexo A2.2. Avalia-se essencialmente a parte de leitura, e foca-se o exercício do significado das expressões chinesas e na elaboração da visão do amor.

3. Apresentação de conclusões retiradas dos alunos: os alunos apresentam oralmente as suas conclusões sobre a importância da sinceridade e a visão do amor patriótico do poeta, o que será o fio condutor das aulas seguintes. O professor avalia formativamente a utilização correta do léxico, das estruturas linguísticas e da argumentação. Contudo, o grande interesse nesta lenda seria, de novo, a sinceridade para que se construa uma certa ligação com as seguintes aulas.

5.3. 3ª aula – 03/06/2020

Unidade didática: a literatura popular portuguesa e chinesa

Sumário: Análise comparativa do conto “O sal e a água” e da lenda de Qu Yuan.
Exercício de funcionamento da língua.

Domínio: Compreensão de leitura e produção oral

Foco da aula: os alunos são capazes de aplicar conhecimentos de aulas anteriores na discussão de semelhanças e diferenças entre as duas lendas. Refletem sobre a influência moral na sociedade chinesa e portuguesa, entre outras.

Materiais e recursos: Anexo 3

A terceira aula foi dedicada principalmente à análise comparativa do conto português “O sal e a água” e da lenda chinesa “A lenda de Qu Yuan”. A aula procura que os alunos sejam capazes de aplicar conhecimentos de aulas anteriores na discussão de semelhanças e diferenças entre as duas obras e refletirem sobre a influência moral na sociedade chinesa e portuguesa, entre outras. Contudo, para uma unidade letiva ser bem desenvolvida é importante exercer as diversas competências da língua, tais como, compreensão da leitura; expressão escrita; produção oral; compreensão oral e, também o funcionamento da língua. Entretanto, dentro das quatro aulas, a segunda metade da terceira aula dedica-se à realização de um exercício baseado num texto de Dantos Rodrigues, “Verdade e Mentira”, da secção de opinião do jornal português *Correio da Manhã* (confirmar o texto original “Verdade e Mentira” no anexo A3.4).

Os objetivos da 3ª aula são:

- A. Resumir as características das duas obras
- B. Comparar a visão chinesa com a portuguesa na criação de lendas
- C. Discutir a influência moral na China e em Portugal

Desenvolvimento da aula

Para o objetivo (A), os alunos fizeram a análise formal de duas obras literárias de uma forma resumida como revisão (ver ficha no anexo A3.2).

Após a revisão das obras literárias, passou-se precisamente para a parte em que os alunos têm de descobrir as semelhanças e as diferenças entre as duas obras, as quais

deveriam ser muito diferentes por questões cronológicas e culturais. É importante mencionar o facto de que esta parte procura averiguar se os alunos são capazes de discutir entre si sobre aspetos relacionados não apenas com a obra, mas também a lição de moral. Para a realização da ficha de trabalho (ver anexo A3.2), os alunos registam pessoalmente as suas respostas no quadro. Com efeito, o ambiente de ensino-aprendizagem alterou-se, e os alunos começam a assumir o papel do docente, demonstrando ideias próprias. Da mesma forma, o professor estagiário assume o papel de condutor/orientador, ajudando a aperfeiçoar as respostas e as ideias dos alunos.

Relativamente à seguinte parte da aula, a professora titular recomenda que o professor estagiário organize trabalhos sobre o funcionamento da língua na aula. Portanto, fez-se uma ficha de trabalho, baseada no texto de Dantos Rodrigues, “Verdade e Mentira” publicado no jornal português *Correio da Manhã*. De facto, o texto foi escolhido de propósito, no sentido em que serve como uma referência para a aula seguinte, na qual os alunos farão um debate, cujo tema é “Ser honesto mesmo que a verdade doa”. Com efeito, o artigo trata principalmente sobre o impacto e a influência da mentira.

Por isso, os alunos têm entre 5-10 minutos para fazer o exercício (ver a ficha no anexo A3.3). Além disso, o professor está sempre disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos. No momento da correção, cada aluno lê uma parte do texto, respondendo a uma questão. Por restrições de tempo, não foi possível elaborar a conclusão da ideia do autor sobre o respetivo tema e por isso a tarefa passou para a planificação da aula seguinte.

Avaliação

1. Participação dos alunos: segue os critérios apresentados nas aulas anteriores.
2. Fichas de trabalho: durante a 3ª aula, os alunos fazem as duas fichas, uma sobre a análise comparativa do conto português e da lenda chinesa (ver ficha no anexo A3.2); outra sobre o funcionamento de língua (ver ficha no anexo A3.3). Portanto as duas folhas também vão ser avaliadas. Em relação à análise comparativa, vai ser essencialmente na parte de leitura, de maneira que se foca na análise formal do conto português e da lenda chinesa.
3. Apresentação de conclusões retiradas dos alunos: depois dos alunos terem feito a análise comparativa, precisam de apresentar as conclusões, de uma forma oral, das semelhanças e as diferenças que encontraram nas duas obras. O professor avalia

formativamente a utilização correta do léxico, das estruturas linguísticas e da argumentação.

5.4. 4ª aula – 04/06/2020

Unidade didática: a literatura popular portuguesa e chinesa

Sumário: Debate de o tema “Ser sempre honesto mesmo que a verdade doa?”

Domínio: Produção escrita e produção oral

Foco da aula: os alunos são capazes de aplicar conhecimentos de aulas anteriores no debate, apresentando também os seus próprios argumentos.

Materiais e recursos: Anexo 4. Relativamente à quarta aula, os alunos fizeram um debate “Ser honesto mesmo que a verdade doa”, tendo como objetivo os alunos serem capazes de aplicar conhecimentos de aulas anteriores no debate e apresentando também os próprios argumentos.

Materiais e recursos: Anexo 4

Objetivos da 4ª aula:

- A. Debater o tema “Ser honesto mesmo que a verdade doa?”
- B. Refletir sobre o dilema com argumentos próprios
- C. Organizar o discurso

Desenvolvimento da aula

Para a parte da tarefa de “warm-up”, o professor estagiário aproveitou a ficha de funcionamento (ver ficha no anexo A3.3) da língua para discutir com os alunos sobre a conclusão e a posição do autor em relação à mentira. Deste modo, os alunos começam a ter uma ideia principal sobre o que terão de fazer no debate, nomeadamente, apresentar ideias e argumentos próprios.

Antes de começar o debate, é preciso explicar os seguintes aspetos:

- A. Como é que o debate vai ser conduzido;
- B. Quais são os blocos de um debate;
- C. O que têm de fazer em cada bloco e o limite de tempo para falar em cada bloco
- D. Requisitos para um bom orador de debate
- E. Prémio para o melhor orador da aula.

Os pontos (A), (B) e (C) foram explicados pelo docente. Esta parte da explicação tem como objetivo que os alunos compreendam o funcionamento do debate, mas também que tenham uma ideia clara sobre o que é exigido dos alunos. Aliás, para um debate significativo e interessante é igualmente importante explicar como é que o juiz, neste caso, o professor estagiário, vai avaliar o desempenho dos oradores, indicando as qualidades essenciais para um bom orador. Para o reconhecimento do bom trabalho, o melhor orador foi premiado com um certificado e um pacote de rebuçados.

Como conclusão da última aula observada, o docente pretende que os alunos sejam capazes de organizar um discurso a partir de uma ideia original e de uma base científica, dando-lhes a máxima liberdade para se expressarem durante a aula, e para os alunos terem tempo para desenvolverem o pensamento crítico. Na preparação do discurso, os alunos exercem a autoaprendizagem por terem de procurar argumentos científicos ou elaborar experiências pessoais. Contudo, pode ser considerado a abordagem de “hands-on”⁴, de forma a que os alunos tenham de fazer as próprias pesquisas e investigações. Esta é uma abordagem predominante na formação da educação do carácter.

Avaliação

Para a 4ª aula, o debate foi o método principal da avaliação, tendo como finalidade os alunos serem capazes de reutilizar os tópicos e conhecimentos que foram dados nas aulas anteriores e que consigam organizar um discurso gerado de uma ideia original ou de um argumento científico. Por um lado, o debate exige que os alunos pensem ativamente e criticamente sobre o tópico. Com efeito, o debate é a forma através da qual os alunos podem exercer ao máximo o pensamento crítico por terem de analisar as ideias e afirmações apresentadas da equipa oponente rapidamente e desenvolver o discurso com uma visão crítica. Além do pensamento crítico, tornam-se também competentes para apresentar ideias próprias e genuínas, capacidades essenciais para os alunos serem preparados para enfrentar as dificuldades da vida futura, a qual é um fim importante para a educação do carácter.

Em relação à estruturação do debate, os alunos foram divididos em duas equipas, uma de duas pessoas e a outra de três. O debate consiste em 4 blocos e antes de apresentarem

⁴ “Hands-on-approach is a method of instruction where students are guided to gain knowledge by experience. This means giving the students the opportunity to manipulate the objects they are studying, for instance, plants, insects, rocks, water magnetic field, scientific instruments, calculators, rulers, mathematical set, and shapes. In fact, it is a process of doing mathematics and science where students become active participants in the classroom.” (Ekwueme, Ekon, & Ezenwa-Nebife, 2015, p. 47)

o discurso, têm 15 minutos de preparação em grupo. Aliás, durante a preparação do discurso, os alunos têm de apontar alguns pontos essenciais de cada bloco na ficha (conforme a ficha em A4.2).

I. 1º Bloco:

- Argumento principal: Ideia geral.

II. 2º Bloco:

- Criticar o argumento principal do grupo oponente, apresentar teorias convincentes (a partir das experiências pessoais ou exemplos científicos).

III. Ronda de “Ataque livre”:

- Uma pergunta difícil para o oponente; cada grupo tem 1 minuto para desenvolver a resposta.

IV. 3º Bloco:

- Considerações finais.


Sob o controlo do tempo, para cada bloco, o orador tem apenas 3 minutos no máximo (além da Ronda de “Ataque livre”) para apresentar o discurso. Enquanto o orador está a apresentar o seu argumento, o outro membro vai registar os pontos essenciais do discurso no quadro.

O propósito do registo, por um lado, serve para os alunos estruturarem melhor o seu discurso. Por outro, é para todos os alunos, incluindo o juiz, neste caso, o professor estagiário, retraçarem as ideias ou os argumentos das equipas. Contudo, esta parte da explicação teve como objetivo que os alunos compreendessem o funcionamento do debate, mas também que tivessem uma ideia clara sobre o que lhes é exigido.

Aliás, para um debate significativo e interessante é igualmente importante explicar como é que o juiz vai avaliar o desempenho dos oradores, indicando as qualidades essenciais para um bom orador, como na figura (14). Entretanto, a avaliação vai ser principalmente formativa, no sentido em que o professor comenta os aspetos positivos e partes para melhoria dos alunos de uma forma oral. No final, os alunos votam entre si sobre quem é o melhor orador deste debate para que os alunos possam ser os seus próprios críticos e avaliar, ou melhor, refletir sobre o seu desempenho.

REQUERIMENTO PARA UM BOM ORADOR

- Argumento com base científica
- Confiança no discurso
- Ser apelativo
- Discurso claro
- Bom controle do tempo



○ **MELHOR** orador da aula de PLNM 2020

4 ★

Figura (14) – Requisitos de um bom orador

Conclusão

O objetivo principal do Relatório é averiguar a exequibilidade da introdução da literatura e respetiva vertente cultural como um dos recursos para realização da educação do carácter numa aula de PLE em Macau. Para o cumprir, é necessário apresentar os resultados da prática pedagógica em relação à metodologia pedagógica para as obras literárias.

Em primeiro lugar, o método apresentado por Alarcão (2001) e Antunes (2009) funcionou produtivamente no desenvolvimento didático da unidade letiva, no sentido em que a competência da leitura é estruturada de um modo progressivo. Isto faz com que a leção das obras literárias decorra de uma maneira natural, ou até, encadeada. Cada fase da competência da leitura cumpre a sua função. Assim, a pré-leitura responde à necessidade de estimular participações e interesses do público-alvo, no qual se incluem os alunos. A seguir, a fase da leitura desempenha o papel do próprio processo da leitura, e ao mesmo tempo, relaciona-se com a pré-leitura, que estimulou o interesse preliminar pela história. Por último, a pós-leitura consiste na importância de avaliar o processo das duas fases anteriores, ou melhor, personifica o papel do examinador na etapa final da competência de leitura, a qual é igualmente relevante para o professor verificar o resultado das suas próprias estratégias do ensino. Assim sendo, o professor estagiário está convencido que esta metodologia do ensino é completamente válida e plausível ao ensino da leitura. Além disso, de acordo com Erikson e Kohlberg, nota-se o facto de o ser humano adquirir habilidades e desenvolver sensibilidades distintas conforme a sua idade. De algum modo (talvez distante), comprova que o ser humano nasce com a necessidade de processar informações de uma forma gradual e evolutiva para que, ao final, atinja ao nível desejado.

Entretanto, o ensino da leitura também deve consistir em etapas diferentes para obter o resultado pretendido. No caso do presente Relatório, o objetivo fundamental é a capacidade de a parte dos alunos fazerem ensaios ou imaginações morais através da abordagem de obras literárias. Com efeito, os alunos responderam positivamente à organização da unidade letiva e foram capazes de realizar as três etapas do ensino da leitura, em particular, nas apresentações de argumentos e interpretações próprios em vigor na lição moral das obras. Aliás, a parte de contraste e a semelhança cultural, os alunos realizaram otimamente o intercâmbio dos traços culturais entre o Ocidente e o

Oriente, nomeadamente, na visão do amor pela família e pátria. Assim sendo, o debate desempenha a função da prova final por requerer que os alunos formem discursos à luz de lições morais retiradas das leituras prévias num contexto viável da realidade - “ser sincero mesmo que a verdade se doa.” Porém, para facilitar a realização da educação do carácter, o professor estagiário aconselha a que os alunos recorram aos exemplos da sua própria experiência. Por um lado, a recordação da própria experiência promove a hipóteses de que os alunos se aplicam a lição moral do debate à própria realidade e vida, a qual é a característica fundamental da formação do carácter, em especial, a capacidade de se refletir com uma crítica moral. Por outro lado, os alunos colocam-se, desde já, na posição em que o dilema moral lhe poderá acontecer, ou seja, o contacto da literatura gera a capacidade de ensaiar cenários possíveis do futuro, tendo os valores éticos na consideração dos seus atos.

Para finalizar, o professor estagiário profere afirmativamente que a literatura popular pode ser profícua e viável numa aula de PLE em Macau, ora por questões do programa curricular do ensino formal da escola, ora pela hipótese de executar a educação do carácter. Contudo, é importante ter em conta a maneira como a unidade letiva é estruturada e a posição em que o professor se determina no momento da lecionação. A partir da autorreflexão do professor estagiário, salienta-se o facto de que a atitude do docente será um dos critérios relevantes para a realização da educação do carácter e terá efeito no desempenho dos alunos na possibilidade de gerar a reflexão moral. Por essa razão, a ativação do papel de condutor por parte do docente será necessária e aconselhado para que eles estejam à vontade para apresentar conclusões e interpretações próprias. Consequentemente, compreende-se a implementação da educação do carácter não se traduz apenas no rendimento do aluno, mas sim, na cooperação do docente e o aluno dentro da sala de aula.

Esperamos ter demonstrado que a educação do carácter, sustentada pela literatura, deve contar como verdadeira modalidade pedagógica, implementada de forma bem-sucedida na aula de Português Língua Estrangeira.

Referências bibliográficas

Applebee, A.N. (1993) *Literature in the Secondary School: Studies of Curriculum and Instruction in the United States*, Urbana: National Council of Teachers of English.

Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal*. New York: Macmillan.

Alarcão, I. (2001). “A Leitura como meio de Desenvolvimento Linguístico - Implicações para uma didática da língua estrangeira.” In *Intercompreensão 1*, ESE de Santarém, 53-82.

Allwright, R. (1984). “The importance of interaction in classroom language learning.” In *Applied Linguistics*, 5 (2), 156-171.

Aristotle (1969). *The Nicomachean ethics*, edited by H. Tredennick. London: Penguin Books

Arthur, J. (2003). *Education with Character: The Moral Economy of Schooling*, London: Routledge.

Arthur, J. (2005). *Character formation in schools and the education of teachers*. Esmee Fairbairn Foundation & Canterbury Christ Church University.

Arthur, J. (2014), “Traditional Approaches to Character Education in Britain and America” In *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.

Arvizu, S. F. (1994). “Building bridges for the future: Anthropological contributions to diversity and classroom practice.” In *Cultural diversity in schools: From rhetoric to reality*, pp. 75–97. Albany: State University of New York Press.

Baker, F. (2011). “Social consensus through the influence of committed minorities.” In *Physical Review E - Statistical, Nonlinear, and Soft Matter Physics*, 84 (1).

Barbalet, J. (2012). “Self-interest and the theory of action.” In *British Journal of Sociology*, 63(3), 412–429.

Bebeau, M. J., Rest, J. R., & Narvaez, D. (1999). “Beyond the Promise: A Perspective on Research in Moral Education”. In *Educational Researcher*, 28(4), 18–26.

Bennet, W.J. (1991). “Moral literacy and the formation of character.” In *Moral character and civil education in elementary school*. edited by Benninga, J., New York: Teachers College Press

Bennett, W.J. (1993) *The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories*, New York: Simon & Schuster.

Bennett, W.J. (1994) *The Moral Compass: Stories for a Life's Journey*, New York:

Simon & Schuster.

Berkovitz, M.V. & Bier, M.C. (2005). *What works in character education? A research-driven guide for educators*. Washington, D.C.: Character Education Partnership.

Björg Hermannsdóttir, M. (2011). *Self-Identity in Modernity*. PhD. Thesis., University of Akureyri

Bohlin, K. E. (2005). *Teaching Character Education through literature*. New York: Routledge.

Bohlin, K. E., & Ryan, K. (2003). *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. Wiley.

Boyd, D. (2001). *Reflections on the Impact of Modernity in Evolving a Multi-Faceted Individual Identity*.

Brooks, N. (1895). *Washington in Lincoln's Time*. New York: The Century Co.

Bruckermann, C., & Feuchtwang, S. (2016). "The Anthropology of China." In *The Anthropology of China*., 263-68. doi:10.1142/P1089

Bruner, J. (1979). *On Knowing: Essays for the Left Hand by Jerome Bruner*.

Carr, David (2002). "Moral education and the perils of developmentalism." In *Journal of Moral Education*, 31 (1),5–19.

Carus, B. (2004). "Education reform". In *Vital Speeches of the Day*, 21(5), 137-142.

Ceia, C. (2012). *The Profession of Teaching Literature: A Portuguese Professor Reflects on the Pedagogical Goals*. Edwin Mellen Press.

Cen, G. & Yu, J. (2014), "Traditional Chinese Philosophies and Their Perspectives on Moral Education". In *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge.

Coburn, K., & Winer, B. (1990). *The Collected Works of Samuel Taylor Coleridge, Vol. 14: Table Talk*. Princeton University Press/Routledge

Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Dawson, M. M., & Wu, T. F. (1915). *The Ethics of Confucious, the Sayings of the Master and his Disciples upon the Conduct of "The superior man"*. New York and London: G.P Puntnam's Sons.

Deford, D (2004) *1000 Brilliant Achievement Quotes*, Omaha, NE: Ordinary People Can Win.

Dewey, J. (1933) "How We Think". In *The Later Works*, edited by Jo Ann Boylston, Vol. 8, Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938) *Experience and Education*, New York: Touchstone.

Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the English classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ekwueme, C. O., Ekon, E. E., & Ezenwa-Nebife, D. C. (2015). *The Impact of Hands On-Approach on Student Academic Performance in Basic Science and Mathematics* (Vol. 5). Faculty of Education, University of Calabar.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*, New York; London: W.W. Norton

Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*, New York; London: W.W. Norton

Feng, Y. (1989). Duiyu Kongzi suojiang de ren de jinyibu lijie he tihui [Further understanding of Confucius' concept of ren]. *Confucius Studies*, 4 (3), 3–4.

Foderario, V. E., & Zancanaro, L. (2010). "A importância da educação prática para a formação do caráter moral em Kant". In *Revista-Centro Universitário São Camilo* (Vol. 4).

Garrison, J. (1997) *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, New York: Teachers College Press.

Graff, C. E. (2012). *The Effectiveness of Character Education Programs in Middle and High Schools*

Gregory, M. (1998). *Ethical Criticism: What It Is and Why It Matters, No. 2, Literature and Ethical Criticism* (Vol. 32). Penn State University.

Gross, A. (Ed.). (2007). *Lincoln's Own Stories*, New York; London: Harper & Bros.

Guia de Funcionamento. (2020). Guia de Funcionamento das Escolas/ Cap.III Gestão Escolar VI Aconselhamento aos alunos.

Gulliver XVI, L. (2014). "Understanding Our Human Values". In *a look at Our Human Value – In Search of Utopia* (Vol: 4). Oslo: Total Health Publishing

Heidari, M. H., Nowrozi, R. A., & Ahmadpoor, P. (2016). Recognition and Applying Character Education Approaches in Schools. *Review of European Studies*, 8(3), 125.

Hewings, A., Prescott, L., & Seargeant, P. (2016). *Futures for English Studies: Teaching Language, Literature and Creative Writing in Higher Education*. PALGRAVE MACMILLAN.

Hogg, J. (1847). *Hogg's Weekly Instructor*. London: R. Groombridge & Sons.

Homiak, M. (2007). Moral character, Stanford Encyclopedia of Philosophy web site. Retrieved from plato.stanford.edu/archives/win2007/entries/moral-character

Hong, X. (2001). Shilun zhongguo fojiao sixiang de zhuyao tedian jiqi renwen jingshen [A discussion on the essential characteristics and the humanitarian spirit of Chinese Buddhist thought]. *Journal of Nanjing University*, 38 (3), 64–72.

Hunter, J.D. (2000) *The Death of Character: Moral Education in an Age Without Good or Evil*, New York: Basic Books.

Kilpatrick, W.K. (1983) *Psychological Seduction: The Failure of Modern Psychology*, New York: Thomas Nelson.

Kilpatrick, W.K. (1992) *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, New York: Simon & Schuster.

Kilpatrick, W.K., Wolfe, G. and Wolfe, S.M. (1994) *Books that Build Character: A Guide to Teaching Your Child Moral Values through Stories*, New York: Touch-stone Books.

Kohlberg, L. (1958). "The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16". Ph. D. Dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. In *Essays on Moral Development*, Vol. II. Harper & Row

Kohlberg, L. (1981). "The Philosophy of Moral Development". In *Essays on Moral Development*, Vol. I: San Francisco, CA: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6(1-2), 11–33.

Kohlberg, L. (1976). "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach". In *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

KoiKe, (2010): *Dialogue in Spanish, Studies in functions and contexts*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Kramsch, C. (1993). *Culture and Context in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2015), "Language and Culture in second language learning". In *The Routledge Handbook of Language and Culture*, London: Routledge, pp.403 – 416

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.

- Lapsley, D.K. & Power, F.C. (2005). *Character psychology and character education*. New York and Notre Dame
- Lapsley, D.K. & Narvaez, D. (2006). "Character education". In *Handbook of child psychology Vol. IV*, edited by W. Damon and R. Lerner, Series, pp. 248–296. New York: Wiley.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2007). "Character Education". In *Handbook of Child Psychology*. IN: Notre Dame University Press.
- Lash, S., & Wyanne, B. (1992), *Towards a New Modernity*, 2-8. London: Sage.
- Lazar, G. (2009). "Literature and Language Teaching". In *Cambridge Teacher Training and Development* (Vol. 1).
- Leutprecht, D. B. & Venera, S. (2013). *A educação do caráter como modelo educativo e político*. 190–205.
- Leutprecht, D. B. & Dallabrida, N. (2018). Apropriações da pedagogia racionalista na Escola Moderna Nº 1 (1912-1919). In *Métis História e Cultura*, 17(33), 379–399.
- Levine, C., Kohlberg, L., & Hewer, A. (1985). The current formulation of Kohlberg's theory and a response to critics. In *Human Development*, 28(2), 94–100.
- Li, M (2017). *PIN ZHI MING YANG 品質名言*. China Environmental Science publication
- Lickona, T., & Berreth, D. (1993). *The return of character education*. ProQuest Central.
- Lickona, T. (1996). *Eleven principles of effective character education*. In *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93–100.
- Liu, J. (2007) *Philosophical Ideas of Confucius and Values of Restorative Justice*. Macau: University of Macau
- Lockwood, A. (1997). *Character education: Controversy and consensus*. London: Corwin Press/Sage.
- Marques, R. (2013). *Modelo da educação do carácter*. Retrieved from: <http://www.professoresramiromarques.blogspot.com>, Agosto/2020
- McKown, H.C. (1935). *Character education*. New York and London: McGraw-Hill.
- McLaughlin, T. & Halstead, M. (Eds.). (1999). *Education and morality*. London: Routledge.

Milburn, M. (2001) "Lighting the flame: teaching high school students to love, not loathe literature." In *English Journal* 91(2): 90–95.

Mooney, C. G. (2000). *Theories of childhood: an introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. Redleaf Press.

Narvaez, D. (2005). "The neo-Kohlbergian tradition and beyond: Schemas, expertise and character". In *Nebraska symposium on motivation, Vol. 51: Moral motivation through the lifespan*, edited by G. Carlo and C. Pope-Edwards, pp. 119–163. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Narvaez, D. (2006). "Integrative ethical education." In *Handbook of moral education*, edited by M. Killen and J.G. Smetana, pp. 703–733. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Narvaez, D. & Lapsley, D. (2005). "The psychological foundations of everyday morality and moral expertise". In *Character psychology and character education*, edited by D. Lapsley and C. Power, pp. 140–165. Notre Dame: IN: University of Notre Dame Press.

Nash, R. (1997). *Answering the virtue rats: A moral conversation on character education*. New York: Teachers College Press.

Nieto, S. (2009) *Language, Culture, and Teaching*, University of Massachusetts, Amherst: Routledge.

Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Nucci, L., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (2014). *Handbook of Moral and Character Education*. New York and London: Routledge.

Nussbaum, M. C. (1991). "The Literary Imagination in Public Life". In *New Literary History*, 22(4), 877.

O'Brien, T. (1990) *The Things They Carried*, New York: Penguin Books.

Ochs, E. (1988) *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*, Cambridge: Cambridge University Press.

O'Connor, F. (1962) "The nature and aim of fiction,". In *Mystery and Manners*, edited by D. Lapsley and C. Power, New York: Farrar, Straus & Giroux.

Olsen, F. (2016). *On the Teaching of Literature: From Charismatic Secrecy to Joyful Revelation*. Sussex Academic Press.

Orientações Curriculares de Língua Portuguesa. (2017). *DSEJ Orientações curriculares de Língua Portuguesa (como segunda língua) sec. complementar*.

Panahi, S. (2015). *Impact of Modernization on development of adolescents: The media, Culture, Technology*. Unique Journal of Pharmaceutical and Biological Sciences, ISSN 2347-3614

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

Plato. (2003). *The Republic*, London: Penguin Books.

Porter, R. (1990). *The recovery of virtue*. Louisville: Westminster/John Knox Press.

Ramiro, M, (2008). *O livro da nova educação do caráter*. ProfAvaliação

Radu, L. (2011). “John Dewey and Progressivism in American Education”. In *Bulletin of the Transylvania University of Brasov Series VII: Social Sciences • Law • (Vol. 4)*.

Rinvoluceri, M. (2008). “EFL’s oldest technique: Storytelling.” *Proceedings of the 2008 Seoul, KOTESOL Conference*. Retrieved from: <http://www.kotesol.org>. Setembro/2020

Rodrigues, D. (2017). “Verdade ou Mentira”. *Correio de Manhã*, Secção de opinião, Retrieved from: https://www.cmjornal.pt/opiniao/detalhe/20171024_0009_verdade-ou-mentira. Outubro/ 24

Rutherford, F. J., & Ahlgren, A. (1990). *Science for All Americans*. New York: Oxford University Press.

Ryan, K. (1996). *Character education in the United States: a status report*. Journal for a Just and Caring Education, 2, 75–84.

Ryan, K. and Bohlin, K.E. (1999, March 3) “Educating for character: Values, views, or virtues?”, *Education Week*: 18(25):72 and 49.

Ryan, K. & Lickona, T. (1987). “Character education: the challenge and the model.” In *Character development in schools and beyond*, edited by K. Ryan and G.F. McLean. New York: Praeger.

Shaffer, D. R. (2004). *Social and Personality Development*. Belmont: Thomson Wadsworth.

Sharifian, F. (2014). *The Routledge Handbook of Language and Culture*. London & New York: Routledge

Tang, K., & Zhang, H. (1999). *Becoming a person and becoming a sage: Essentials of Confucian morality and ethics*. Changsha, Hunan Province, China: Hunan University Press.

Tirri, K. (2011). *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education*. Rotterdam / Taipei: SensePublisher

Virtue, D. C. & Vogler, K. E. (2008). "The pedagogical value of folk literature as a cultural resource for social studies instruction: An analysis of folktales from Denmark." *Journal of Social Studies Research*, 28-31.

Whapoe, Jeremiah Z. (2009). *Diagnosis and Prescription to Combat Global Terrorism*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse

Wierzbicka, A. (1997) *Understanding Cultures through Their Key Words*, New York: Oxford University Press.

Wynne, E. (1985/1986). *The great traditions in education: transmitting moral values*. *Educational Leadership*, 45 (5), 4–9.

Wynne, E. & Walberg, H. (1985). *The complementary goals of character development and academic excellence*. *Educational Leadership*, 43 (4), 15–18.

Zhu, R. (Ed.). (2006). *Fojiao chengyu [Buddhist idioms]*. Shanghai, China: Hanyu dacidian chubanshe.

ANEXOS

ANEXO 1 – 1ª AULA:

A1.1. Planificação:



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU

PLANO DE AULA

| Disciplina | Dia | Hora | Sala | Ano | Turma |
|------------|------------|-------------|------|----------------|-------|
| PLNM | 2020.06.01 | 10:15-11:00 | 308 | 11º/12º ano | B |

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Literatura popular portuguesa e chinesa

- 1.2. Objetivo(s) Principal (ais) da Aula:
Conhecer a biografia do poeta, Teófilo Braga
Antecipar o conto “o sal e a água” com auxílio de imagens
Interpretar o conto através do vídeo
Completar o texto de acordo com o desenvolvimento do conto
Refletir sobre a lição moral dos contos

2. Sumário

Leitura e análise do conto tradicional português, “O sal e a água”

3. Conteúdos Programáticos:

Competências:

- Compreensão oral
- Compreensão da leitura
- Produção oral

4. Em foco:

Os alunos são capazes de antecipar o conto pela associação de imagens de conto. Com o auxílio visual do vídeo, podem completar o conto com as palavras adequadas e encontram a lição de moral.

5. Desenvolvimento da aula

| Atividade | Duração | Estratégias | Recursos |
|--------------|----------|---|-----------|
| 1 Sumário | 0-3 mins | 1. O docente escreve o sumário da aula e os alunos registam-no nos seus cadernos. | 1. Quadro |

| | | | |
|---|------------|---|-----------------------------|
| 2 Introdução ao poeta | 4-10mins | 2. O docente vai apresentar brevemente a biografia do poeta através do PPT: <ul style="list-style-type: none"> • Data de nascimento; • Terra natal; • Data de falecimento; • A carreira profissional (2º presidente da República Portuguesa; O instrutor do Positivismo em Portugal; O pensador romântico) • A razão pela qual recolheu contos tradicionais portugueses. | 2. Slides de PPT |
| 3 Associação de imagens | 10-15 mins | 3. O PPT vai demonstrar algumas imagens citadas do vídeo de Youtube para que antecipem o tema do conto. - “Qual será o tema do conto, através destas imagens?” | 3. Slides de PPT |
| 4 Visionamento de vídeo | 15-25 mins | 4. Apresentação do vídeo do conto, https://www.youtube.com/watch?v=p5y33_x0BS0 Após o vídeo, o docente pergunta novamente aos alunos: - O que trata o conto? - Será que o conto foi o que os alunos anteciparam? - Quais são as personagens do conto? | 4. Youtube |
| 5 Preenchimento do texto | 25-30 mins | 5. Os alunos completam o texto com as palavras adequadas ao desenvolvimento do conto. | 5. Ficha de trabalho |
| 6 Reflexão do conto | 30-40 mins | 1. Discussão da aula: - Caracterização e classificação de personagens: <ul style="list-style-type: none"> • Personagem principal Justificação Caracterização física e psicológica • Personagem(ns) secundária(s) Caracterização física e psicológica • Visão do amor - A lição de moral Apresentam oralmente as suas conclusões retiradas do conto. | 6. Ficha de trabalho |

6. Avaliação

Participação dos alunos
Ficha de trabalho
Apresentação de conclusões retiradas dos alunos.

7. Contextualização da próxima aula

Análise da lenda chinesa " A lenda de Qu Yuan" a qual deu origem à história dos barcos de dragão.

8. Reflexão

O Avaliador: Álvaro / Catarina Santos Data: 01 / 06 / 2020

O Avaliado: Rafael Lam Cuerva

A1. 2. – Ficha “O sal e a água”:

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU | FICHA DE TRABALHO (1) PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – PLNM B1 11º/12º ANO DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA |
| | Ano letivo: 2019/2020 | Unidade – Literatura popular portuguesa e chinesa |

1. De acordo com o vídeo, completa o texto abaixo com as palavras adequadas.

O sal e a água

(1) _____, um rei que tinha três filhas. Como elas eram boas e lindas meninas, o rei perguntou a cada uma delas por sua vez:

- Quanto me amam?

A mais velha respondeu:

- Quero mais a meu pai do que todos os (2) _____ e (3) _____ do mundo e mais ainda!

Respondeu a do meio:

- Gosto mais de meu pai do que todo o (4) _____ e toda a (5) _____ do mundo e mais ainda!

A mais moça respondeu:

- Quero-lhe tanto, como a comida quer o (6) _____.

O rei entendeu, por isto, que a filha mais nova o não amava tanto como as outras, e pô-la fora do (7) _____.

A pequena moça escondeu-se na (8) _____, mas logo ficou cansada. Sentou-se e começou a chorar, quando um príncipe, que passava por lá no seu (9) _____, escutou o seu choro. Assim que viu a linda princesa, apaixonou-se por ela.

O príncipe levou-a para o seu castelo e logo a pediu em (10) _____. A jovem princesa disse que ela só se casaria se o seu pai, o rei, viesse à (11) _____.

Entretanto, o príncipe disse:

- Não se preocupe, querida, enviarei um convite do nosso casamento ao rei.

Ao dia da (12) _____ convidou-se o rei e as duas filhas. Mas o príncipe, que era (13) _____, não explicou ao rei que ele se casaria com a sua filha mais nova.

Quando o jantar foi servido, parecia absolutamente (14) _____. Mas, no momento que o rei provou a comida, ele (15) _____ a testa e gritou:

- Esta comida não tem sal nenhum! Eu não posso comer isto!

Então, uma pessoa vestida com um (16) _____ trouxe o sal e disse ao rei:

- Aqui está, o meu rei! Espero que a comida fique melhor agora.

O rei reconheceu aquela (17) _____ imediatamente. A pessoa que trouxe o sal levantou o véu e o rei viu a sua filha mais nova.

Ele entendeu de uma vez por todas o que o príncipe e a princesa lhe queriam ensinar. Com (18) _____ por ter feito o que fez, o rei confessou ali a sua (19) _____, por não ter percebido o quanto era amado por sua filha, e que depois de sofrer tanto nunca se queixara da (20) _____ de seu pai.

O rei, o príncipe e a princesa (21) _____.

Conto tradicional português, adaptado por Rafael Lam Cuerva

2. Pós - Leitura

- Caracterização e classificação de personagens:

| | |
|---|--|
| Personagem Principal: | |
| Justificação: | |
| Caracterização física/psicológica: | |

| | |
|---|--|
| Personagem(ns) Secundária(s): | |
| Caracterização física/psicológica: | |

| | Visão do amor |
|--|----------------------|
| A filha mais nova: | |
| O rei: | |
| O príncipe: | |
| A filha mais velha e a segunda filha: | |

- Qual é a lição de moral do conto "O sal e a água"?

A1. 3. Power-point utilizado na 1ª aula:

UNIDADE :
LITERATURA POPULAR
CHINESA E PORTUGUESA

1ª AULA DE PLNM - B1
DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA

1

BIOGRAFIA

- Joaquim Teófilo Fernandes Braga (Ponte de Lima, 1843 - Lisboa, 1924)
- 2ª presidente da República Portuguesa, (29 de Maio e 4 de Agosto de 1915)
"Para criar a República era preciso libertar os indivíduos dos preconceitos."
"O conhecimento científico dá-nos um conhecimento como o único conhecimento verdadeiro."
• Instrutor do Positivismo
- Pensador romântico



2



https://www.youtube.com/watch?v=6z23_x0B5o

3



Rubis
(Pedra valiosas)

Esmeralda
(Pedra valiosas)

Corcel
(Cavalo de batalha)

4



A LIÇÃO DE MORAL

- Nunca julgue as coisas pela sua aparência.
- A simplicidade pode superar desafios da vida. O elemento mais fraco e simples, o sal, pode vencer objectos de grande valor. O importante é que seja sincero consigo mesmo, porque as considerações sinceras nunca se perdem o seu valor de genuinidade.



5

ANEXO 2 – 2ª AULA

A2.1. Planificação:



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU

PLANO DE AULA

| Disciplina | Dia | Hora | Sala | Ano | Turma |
|------------|------------|-------------|------|-------------|-------|
| PLNM | 2020.06.02 | 10:15-11:00 | 308 | 11º/12º ano | B |

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Literatura popular portuguesa e chinesa

- 1.2. **Objetivo(s) Principal (ais) da Aula:**
Associar imagens à tradição e lenda dos barcos de dragão
Conhecer a biografia do poeta, Qu Yuan
Interpretar a lenda
Compreender as expressões chinesas
Refletir sobre a lição moral dos contos

2. Sumário

Leitura e análise da lenda chinesa, "A lenda de Qu Yuan, os barcos de dragão"

3. Conteúdos Programáticos:

Competências:

- Compreensão da Leitura
- Produção oral

4. Em foco:

Os alunos são capazes de associar conhecimentos prévios do festival à origem da lenda. Com o texto, o docente identifica e explica as expressões chinesas para os alunos obterem uma melhor compreensão da história e cultura chinesa. Afinal, fazem a reflexão moral da lenda.

5. Desenvolvimento da aula

| Atividade | Duração | Estratégias | Recursos |
|--------------|----------|---|-----------|
| 1 Sumário | 0-3 mins | 1. O docente escreve o sumário da aula e os alunos registam-no nos seus cadernos. | 1. Quadro |

| | | | |
|--|-------------------|---|------------------------------------|
| <p>2</p> <p>Associação de imagens</p> | <p>3-8 mins</p> | <p>2. O docente mostra imagens relacionadas com o festival do barco de dragão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arroz glutinoso • Barcos de dragão • Qu Yuan <p>3. O docente pergunta aos alunos se eles conhecem a origem do festival dos barcos de Dragão e quem é Qu Yuan?</p> | <p>2. Slides de PPT</p> |
| <p>3</p> <p>Apresentação do poeta</p> | <p>8- 13 mins</p> | <p>3. O docente vai apresentar brevemente a a biografia do poeta, Qu Yuan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Data de nascimento; • Terra natal; • Data de falecimento • A carreira profissional • Qual é relação entre o poeta e a origem de festival. | <p>3. Slides de PPT</p> |
| <p>4</p> <p>Leitura do texto</p> | <p>15-25 mins</p> | <p>4. Os alunos leem a lenda em voz alta, enquanto o docente vai identificando e explicitando partes ou palavras mais difíceis para facilitar a compreensão da leitura.</p> | <p>4. Ficha de trabalho</p> |
| <p>5</p> <p>Identificação de expressões chinesas</p> | <p>25-30 mins</p> | <p>5. Com base nas imagens projetadas, o professor explica as expressões chinesas e ensina brevemente a história e a cultura chinesa.</p> | <p>5. Ficha de trabalho</p> |
| <p>6</p> <p>Reflexão do conto</p> | <p>30-40 mins</p> | <p>1. Discussão:</p> <p>- Caracterização de personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personagem principal Justificação Caracterização física/psicológica • Personagem(ns) secundária(s) Caraterização física/psicológica • Visão do amor(pela sua pátria) <p>- A lição de moral</p> <p>Apresentam oralmente as conclusões retiradas do conto e o docente regista as respostas dos alunos no quadro.</p> | <p>6. Ficha de trabalho</p> |

6. Avaliação

Participação dos alunos

Ficha de trabalho

Apresentação de conclusões retiradas dos alunos.

7. Contextualização da próxima aula

Análise comparativa do conto “O sal e a água” e da lenda de Qu Yuan.

Exercício de funcionamento da língua.

8. Reflexão

O Avaliador: Álvaro / Catarina Santos Data: 02 / 06 / 2020

O Avaliado: Rafael Lam Cuerva

A2.2. Ficha “A lenda de Qu Yuan”:

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU | FICHA DE TRABALHO (2) PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – PLNM B1 11º/12º ANO DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA |
| | Ano letivo: 2019/2020 chinesa | Unidade – Literatura popular portuguesa e |

1. Lê o texto com atenção.

A lenda de Qù Yuán.

Qu Yuan o primeiro conselheiro do imperador do Reino Chu, ao saber que a capital da sua pátria fora ocupada pelas tropas do Reino Qin, ficou completamente devastado. Qu Yuan vagueou até a margem do rio com o cabelo desgrenhado, e cantava poemas enquanto deambulava desalentadamente ao longo das margens do rio.

Um pescador que estava à pesca junto ao rio identificou Qu Yuan com um ar desfigurado e desesperado, e, curioso, perguntou-lhe:

- O senhor não é o conselheiro, Qu Yuan? Por que veio aqui ? Porque está tão desorientado? O que é que aconteceu?

- Por enquanto todas as pessoas estão bêbadas e eu estou sóbrio, e a corte toda está cheia de tolos e incompetentes. Como nenhum deles quer ouvir a voz da verdade, fui mandado para o exílio. – respondeu Qu Yuan.

O pescador insistiu:

- Ouvi dizer que, nos tempos antigos, os sábios não eram influenciados facilmente pelas circunstâncias ou problemas da sociedade nem estavam condenados a elas. Os verdadeiros sábios sabiam como “seguir a correnteza” e faziam como os outros. Porque tinha de se manter limpo, se está atolado em terra de mundanos? Ainda assim, sabendo que o exílio o esperava, preferiu manter a voz da verdade?

Qu Yuan respondeu diretamente:

- Os que acabaram de lavar o cabelo sabem que devem tirar o pó dos chapéus da coroa antes de os pôr, e aqueles que acabaram de tomar banho sabem que devem usar roupas limpas. Afinal, quem suportaria deixar o seu corpo inocente poluído com manchas de terra? Prefiro afastar-me da corte e do caos do que me deixar ser levado por ela. Mesmo que eu tenha de me atirar ao rio. Não quero que o meu carácter seja contaminado com impurezas.

Então Qu Yuan abraçou uma pedra e atirou-se ao rio.

A vida de Qu Yuan estava cheia de tristeza e de amor pelo seu país. Foi um patriota que se sentia frustrado por não ter podido servir e salvar a sua pátria. Ainda por cima, foi mandado para o exílio duas vezes por não querer ser uma pessoa indigna. Como não pôde suportar o facto de ver a pátria a decair, suicidou-se no rio.

Ao receber a notícia de que Qu Yuán morrera afogado, a população chinesa receava que os peixes comessem o cadáver do poeta. Por isso, percorreu o rio em barcos de dragão para afastar os peixes e lançava arroz à água. Desta forma, os peixes saciariam a sua fome e não comeriam o corpo do poeta.

Pouco a pouco, o ritual transformou-se numa tradição chinesa para comemorar o patriotismo do grande poeta, Qu Yuan. E neste festival, as pessoas realizam corridas de barcos-dragão e comem o tradicional *zongzi* — um *dumpling* em forma de pirâmide, com arroz glutinoso embrulhado em folhas de bambu.

Lenda chinesa adaptada por Rafael Lam Cuerva

2. Pós - Leitura

- Escreve o significado das seguintes expressões.

1. Cabelo desgrenhado:

2. Seguir a correnteza:

3. Terra de mundanos:

4. Chapéu da coroa:

- Caracterização e Classificação de personagens:

| | |
|---|--|
| Personagem Principal: | |
| Personagem(ns) Secundária(s): | |
| Caracterização física/psicológica: | |

| | Visão do amor (pela sua pátria) |
|------------------|--|
| Qu Yuan: | |
| Pescador: | |

- Qual é a lição de moral da lenda de Qu Yuan?

A2.3. Power-Point da 2ª aula:

UNIDADE :
LITERATURA POPULAR
CHINESA E PORTUGUESA

2ª AULA DE PLNM - B1
 DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA

1

O FESTIVAL DOS BARCOS DE DRAGÃO



Arroz glutinoso
粽子 zongzi



Qu Yuan
屈原 Qu Yuan



Barcos de dragão
龙舟 longzhou

2



BIOGRAFIA

- 屈原, Qi Yuan (340 a.C. - 278 a.C.), origin do Reino Chu durante o Período dos Reinos Combatentes.



3



o Período dos Reinos Combatentes



- Chu (楚)
- Han
- Lu
- Qi
- Qin/Chin (秦)
- Song
- Teng
- Wei
- Yan
- Zhao
- Zhou
- Zou

4

BIOGRAFIA

- 屈原, Qi Yuan (340 a.C. - 278 a.C.), origin do Reino Chu durante o Período dos Reinos Combatentes.
- Primeiro conselheiro do Reino Chu. (大夫 dai fu)
- Grande Porta da literatura chinesa



5




6



披頭散髮
pī tóu sǎn fà



- **Cabelo desgrenhado:** Cabelo desarrumado
- Sentido figurado: Descrição duma pessoa desanimada e frustada.
- Contexto actual: Descrição duma pessoa que desculada a sua aparência.

7 ★



隨波逐流
suí bō zhú liú



- **Seguir a correnteza:** Seguir a corrente da água.
- Sentido figurado: Efeito do rebanho (Fazer como os outros)
- Contexto actual: Descrição duma pessoa que copia cegamente aos outros.

8 ★

塵土

塵歸塵，土歸土
Pó volta a ser Pó,
Terra volta a ser terra.

chén "pó"
tǔ "terra"



- **Terra dos mundanos:** O mundo em que vivemos.
- Sentido figurado: O mundo banal; o mundo de caos.
- Contexto actual: Usa-se para referir ao mundo vulgar, mas com um sentido muito poético.

9 ★

冠
guān




- **Chapéu de coroa:** Parte do vestuário formal dos políticos
- Sentido figurado: Conforme o chapéu de coroa representa diferentes posições de sociedade.
- Contexto actual: Não se usa esta palavra para referir o estatuto social.

10 ★

A LIÇÃO DE MORAL

- É importante manter a sua dignidade, não ser influenciado facilmente pelos outros.
- Deve fazer o que é correto, mesmo que o custo da honestidade seja alto.



11

ANEXO 3 – 3ª AULA

A3.1. Planificação:



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU

PLANO DE AULA

| Disciplina | Dia | Hora | Sala | Ano | Turma |
|------------|------------|-------------|------|-------------|-------|
| PLNM | 2020.06.03 | 10:15-11:00 | 308 | 11º/12º ano | B |

1. Contextualização

1.1. Unidade Didática: Literatura popular portuguesa e chinesa

- 1.2. **Objetivo(s) Principal (ais) da Aula:**
Resumir as características das duas obras
Comparar a visão chinesa com a portuguesa na criação de lendas
Discutir a influência moral na China e em Portugal

2. Sumário

Análise comparativa do conto “O sal e a água” e da lenda de Qu Yuan.
Exercício de funcionamento da língua.

3. Conteúdos Programáticos:

Competências:
Compreensão da leitura
Produção oral

4. **Em foco:**
Os alunos são capazes de aplicar conhecimentos de aulas anteriores na discussão de semelhanças e diferenças entre as duas lendas. Refletem sobre a influência moral na sociedade chinesa e portuguesa, entre outras.

5. Desenvolvimento da aula

| Atividade | Duração | Estratégias | Recursos |
|--------------|----------|---|-----------|
| 1 Sumário | 0-3 mins | 1. O docente escreve o sumário da aula e os alunos registam-no nos seus cadernos. | 1. Quadro |

| | | | |
|--|------------|---|---|
| 2 Revisão dos contos | 3-10 mins | 2. A partir das aulas anteriores, os alunos terão de completar a ficha de trabalho para revisão dos contos: - caracterização de lendas (tempo, lugar, personagens, lição moral) O docente pede aos os alunos que a façam sozinhos e que, depois, apresentem as suas conclusões e respostas oralmente. | 2. Ficha de trabalho |
| 3 Reflexão das obras literárias | 10-30 mins | 3. Atráves das respostas registadas do quadro, os alunos procuram a semelhança e a diferença entre duas lendas, justificando as suas ideias de forma oral. <ul style="list-style-type: none"> • O tempo/ O lugar das lendas é igual? • O que aconteceu com as personagens principais das duas lendas? • Têm a mesma lição moral? | 3. Quadro 3. Ficha de trabalho |
| 4 Funcionamento da gramática | 30-40 mins | 5. Os alunos fazem a ficha de trabalho, um texto citado do jornal Opinião, de Dantas Rodrigues, "Verdade ou Mentira" O docente corrige em conjunto com os alunos. | 5. Ficha de trabalho |

6. Avaliação

Participação dos alunos

Ficha de trabalho

Apresentação de conclusões retiradas dos alunos.

7. Contextualização da próxima aula

Debate do tema "Ser sempre honesto mesmo que a verdade doa?"

8. Reflexão

Empty pink rectangular box for reflection.

O Avaliador: Álvaro / Catarina Santos Data: 03 / 06 / 2020

O Avaliado: Rafael Lam Cuerva

A3.2. Ficha da análise comparativa de leituras

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU | <i>FICHA DE TRABALHO (3)</i> <i>PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – PLNM B1</i> <i>11º/12º ANO</i> <i>DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA</i> |
| | Ano letivo: 2019/2020 | <i>Unidade – Literatura popular chinesa e portuguesa</i> |

1. A partir das leituras das aulas anteriores, completa o quadro abaixo.

| | " O sal e a água" | " A lenda de Qu Yuan" |
|-------------|-------------------|-----------------------|
| Tempo | | |
| Lugar | | |
| Personagens | | |
| Lição moral | | |

2. Conforme o quadro, descobre as suas semelhanças e diferenças entre as duas obras literárias.

Semelhanças:

Diferenças:

A3.3. Ficha do funcionamento de língua, “Verdade ou Mentira”.

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU | <i>FICHA DE TRABALHO</i> <i>PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – PLNM B1</i> <i>11º/12º ANO</i> <i>DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA</i> |
| | Ano letivo: 2019/2020 | <i>Unidade – Literatura popular chinesa e portuguesa</i> |

1. Lê o texto abaixo e circula a palavra que falta nos espaços assinalados com um número. Deverás escolher uma palavra para cada espaço.

Verdade ou Mentira

Será que existe, por assim (1)_____, um direito de mentir, isto é, um direito de prestar falsas (2)_____, seja como arguido, seja como parte processual ou testemunha? Deve-se mentir, omitindo desse modo factos verdadeiros, pelo dever de (3)_____ que se possa ter por um patrão, amigo ou pela família?

O direito de mentir apenas protege o arguido em processo (4)_____, onde este pode defender-se como entender. Por esse motivo lhe foi conferido o direito de não contribuir para a sua própria (5)_____, designadamente por via do exercício do direito ao silêncio.

Coisa diferente é mentir. Mentir para evitar uma condenação própria ou de outra pessoa não é (6)_____. Desvaloriza o arguido, demonstra pouca dignidade, acabando por converter o depoimento num monstro de logro (7)_____, além de devastador dos princípios.

O processo penal deve tratar as pessoas com dignidade, fornecendo-(8)_____ a liberdade de depor ou de não depor. E se pretenderem prestar declarações, então falar verdade torna-se fundamental, pois a mentira só obstrui a Justiça, que nunca se deixa (9)_____.

Jornal Opinião, Dantas Rodrigues, "Verdade e Mentira"

- | | | |
|-------------------|---------------------|-------------------|
| 1. A. dizer | B. mostrar | C. falar |
| 2. A. reclamações | B. declarações | C. manifestações |
| 3. A. lealdade | B. responsabilidade | C. igualdade |
| 4. A. policial | B. penal | C. administrativo |
| 5. A. inocência | B. crime | C. incriminação |
| 6. A. provável | B. admissível | C. admirável |
| 7. A. corrosivo | B. duvidoso | C. questionável |
| 8. A. lhes | B. os | C. as |
| 9. A. passar | B. enganar | C. esquecer |

A3.4. Texto original do autor, Dantas Rodrigues, “Verdade ou Mentira”.

DANTAS RODRIGUES

Verdade ou mentira

Falar verdade é fundamental porque a mentira só obstrui a justiça.

Dantas Rodrigues 24 de outubro de 2017 às 00:30

Tem vindo a acentuar-se um aumento significativo dos crimes de falsidade de depoimento ou de falsidade de testemunho. Nos últimos cinco anos, os números duplicaram, cifrando-se, só em 2016, em 72 denúncias. Muita gente mente aos juízes.

O Código Penal prevê para este crime penas até aos quatro anos de prisão, caso se atue com intenção lucrativa ou deles venha a resultar a condenação da pessoa sobre a qual se prestou falso testemunho.

Será que existe, por assim dizer, um direito de mentir, isto é, um direito de prestar falsas declarações, seja como arguido, seja como parte processual ou testemunha? Deve-se mentir, omitindo desse modo factos verdadeiros, pelo dever de lealdade que se possa ter por um patrão, amigo ou pela família?

O direito de mentir apenas protege o arguido em processo penal, onde este pode defender-se como entender. Por esse motivo lhe foi conferido o direito de não contribuir para a sua própria incriminação, designadamente por via do exercício do direito ao silêncio.

Coisa diferente é mentir. Mentir para evitar uma condenação própria ou de outra pessoa não é admissível. Desvaloriza o arguido, demonstra pouca dignidade, acabando por converter o depoimento num monstro de logro corrosivo, além de devastador dos princípios.

A mentira, dentro e fora de um processo, nunca se pode justificar e torna-se incontrolável, mesmo para o advogado/defensor, o qual acaba por se transformar em cúmplice dos embustes do seu próprio constituinte, a maior parte das vezes com o fito de conseguir obter um ganho na sentença.

Os juízes, que esperam que lhes forneçam uma versão coerente dos factos, sentem-se enganados.

O processo penal deve tratar as pessoas com dignidade, dando-lhes a liberdade de depor ou de não depor. E se pretenderem prestar declarações, então falar verdade torna-se fundamental, pois a mentira só obstrui a Justiça, que nunca se deixa enganar.

Secção de opinião, *Correio da Manhã*
Correio da Manhã, 24 de outubro de 2017

Retirado de: https://www.cmjornal.pt/opiniaio/detalhe/20171024_0009_verdade-ou-mentira

A3.5. Power-point da 3ª aula:

1

UNIDADE :
LITERATURA POPULAR
CHINESA E PORTUGUESA

3ª AULA DE PLNM - B1
DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA

2

ANÁLISE COMPARATIVA

vs.

3

A influência da lição de moral numa visão universal

Samurai

Harakiri

- A forma considerada mais digna e gloriosa do suicídio na cultura japonesa.
- Suicídio é uma representação da libertação dos seus pecados.
- Vestem-se em branco para simbolizar a pureza e se manter a dignidade.

Nunca se rendem!!

4

A influência da lição de moral numa visão universal

Tom Hanks
Forrest Gump

★

★

ANEXO 4 – 4ª AULA

A4.1. Planificação:



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU

PLANO DE AULA

| Disciplina | Dia | Hora | Sala | Ano | Turma |
|------------|------------|-------------|------|-------------|-------|
| PLNM | 2020.06.04 | 10:15-11:00 | 308 | 11º/12º ano | B |

1. Contextualização

1.1. **Unidade Didática:** Literatura popular portuguesa e chinesa

1.2. **Objetivo(s) Principal (ais) da Aula:**
Debater o tema “Ser honesto mesmo que a verdade doa?”
Refletir sobre o dilema com os próprios argumentos
Organizar o discurso

2. Sumário

Debata do tema “Ser sempre honesto mesmo que a verdade doa?”

3. Conteúdos Programáticos:

Competências:

Produção escrita
Produção oral

4. Em foco:

Os alunos são capazes de aplicar conhecimentos de aulas anteriores no debate, apresentando também os próprios argumentos.

5. Desenvolvimento da aula

| Atividade | Duração | Estratégias | Recursos |
|--------------|----------|---|-----------|
| 1 Sumário | 0-3 mins | 1. O docente escreve o sumário da aula e os alunos registam-no nos seus cadernos. | 1. Quadro |

| | | | |
|--|-------------|--|---|
| 2 Apresentação do regulamento do debate | 3-8 mins | 2. O professor explica o processo de debate no PPT: - Como é que o debate vai ser conduzido; - Quais são os blocos que consiste num debate; - O que eles têm de fazer em cada bloco e o limite do tempo para falar em cada bloco (3 mins máximo); - Requerimentos para um bom orador de debate (Argumento com base científica/ Confiança no discurso/Ser apelativo/ Discurso claro e pontual); - Prémio para o melhor orador da aula. | 2. Slide de PPT |
| 3 Preparação do debate | 8-18 mins | 3. Os alunos vão organizar a disposição, o argumento e os responsáveis de cada bloco. O docente tem de assumir o papel de guia para ajudar os alunos nas dúvidas que tenham na organização do discurso. | |
| 4 Primeiro bloco | 18-24 mins | 4. Primeiro bloco: Exposição, pelos candidatos, de seus planos de trabalho; Enquanto o orador está a apresentar o seu argumento, o outro membro vai registar os pontos essenciais do discurso no quadro. - cada orador só fala 3 minutos, no máximo | 4. Quadro |
| 5 Segundo bloco | 24- 32 mins | 5. Segundo bloco: Debate entre os candidatos; uma pergunta para o oponente, cada grupo tem 1 minuto para desenvolver a resposta | 5. Quadro |
| 6 Terceiro bloco | 32-38 mins | 6. Terceiro bloco: Considerações finais. | 6. Quadro |
| 7 Consideração final do professor | 38-40 mins | 7. Avaliação qualitativa do debate. - Como foi o seu desempenho no debate; - Critérios ou comentários para melhoria; - Vencedor do prémio "o melhor orador da aula de PLNM 2020" | 7. Quadro 7. Prémio do melhor orador |

6. Avaliação

Organização do argumento
Apresentação do argumento
Atitude de orador

7. Contextualização da próxima aula

8. Reflexão

O Avaliador: Álvaro / Catarina Santos Data: 04 / 06 / 2020

O Avaliado: Rafael Lam Cuerva

A4.2. Ficha para a preparação do debate



| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU | <i>FICHA DE TRABALHO</i> <i>PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA – PLNM B1</i> <i>11º/12º ANO</i> <i>DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA</i> |
| | Ano letivo: 2019/2020 | <i>Unidade – Literatura popular chinesa e portuguesa</i> |

Regista os argumentos principais nos seguintes quadros.

| |
|-------------------------|
| 1º Bloco |
| |
| 2º Bloco |
| |
| “Ataque à livre” |
| |
| 3º Bloco |
| |

A4.3. Power-point da 4ª aula:

1

UNIDADE:
**LITERATURA POPULAR
CHINESA E PORTUGUESA**

4ª AULA DE PLNM - B1
DOCENTE: PROF. RAFAEL FRANCISCO LAM CUERVA

2

TÓPICO:
SER HONESTO MESMO QUE A VERDADE SE DOA



3

COMO É QUE O DEBATE VAI SER CONDUZIDO ?

- Consiste em 3 Blocos:
 - 1º Bloco:
 - Argumento Principal : ideia geral.
 - 2º Bloco:
 - Criticar o argumento principal do grupo oponente, apresenta teorias concorrentes(a partir das experiências pessoais ou exemplos científicos)
 - Roda de "Ataque à livre", uma pergunta para o oponente, cada grupo tem 1 minuto para desenvolver a resposta.
 - 3º Bloco
 - Considerações finais.
- **Atenção, PARA CADA BLOCO, o orador tem apenas 3 minutos**, como máximo, para apresentar o discurso.
- Enquanto o orador está a apresentar o seu argumento, o outro membro vai registar os pontos essenciais do discurso no quadro.

4

REQUERIMENTO PARA UM BOM ORADOR

- Argumento com base científica
- Confiança no discurso
- Ser apelativo
- Discurso claro
- Bom controle do tempo



O MELHOR orador da aula de PLNM 2020

*