



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE PLE NO ENSINO SECUNDÁRIO
EM MACAU

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

Por

Pamela Yi Yun Liu Wu

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro, 2021



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE PLE NO ENSINO SECUNDÁRIO
EM MACAU

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

Por

Pamela Yi Yun Liu Wu

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Prof. Doutora Joana Meirim

Setembro, 2021

Ao Ensino da Língua Portuguesa em Macau.

Agradecimentos

À professora Joana Meirim, pela imediata aceitação em orientar o meu relatório e pela clara orientação sobre o tópico durante todas as reuniões que tivemos à distância numa altura pouco agradável. Obrigada por tirar as minhas dúvidas e incertezas e por ter-me encorajado durante todo o processo.

À professora cooperante Teresa Isabel Pereira de Matos Sequeira, pela disponibilidade e carinho que sempre nos mostrou durante o estágio, pelas observações e partilhas da sua experiência como professora, e pela paixão que tem pelo ensino. Nunca me esquecerei da energia que leva para as suas aulas.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, sobretudo nos momentos mais difíceis, e por todas as noites que teve de sacrificar os seus programas preferidos para manter a casa num ambiente silencioso, para que eu me pudesse concentrar. Gosto muito de ti!

Ao meu irmão, pelo apoio espiritual que me tem oferecido em todas as decisões na minha vida, especialmente a tomada de decisão por este curso. Sei tudo o que tens feito para que eu possa concluir esta etapa da minha vida.

Aos meus professores, colegas e amigos, que me têm acompanhado durante todo o processo desta formação. Por cada palavra de incentivo, ânimo e apoio. Por todas as trocas de ideias e sugestões. E, finalmente, pela amizade! O caminho é sempre mais bonito ao lado de pessoas simpáticas como todos vós.

O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE PLE NO ENSINO SECUNDÁRIO EM MACAU

PAMELA LIU

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a mais-valia do texto literário na aula de Português Língua Estrangeira no Ensino Secundário em Macau. Defender-se-á que a literatura é um excelente ponto de partida não só para o ensino e aprendizagem da língua, mas também para reforçar a capacidade de pensar dos estudantes, com autonomia e sentido crítico, através de diferentes atividades com os textos.

O Relatório começa por apresentar um enquadramento teórico, seguindo-se a descrição da prática letiva e terminando com propostas didático-pedagógicas que tentam ilustrar a pertinência da questão teórica que é colocada no primeiro capítulo. As propostas didáticas consistem essencialmente nos exercícios realizados durante o Estágio na Escola Portuguesa de Macau, com os alunos de Português Língua Não Materna, do 10.º ano, durante o segundo e terceiro períodos do ano letivo de 2019/2020.

**THE LITERARY TEXT IN A SECONDARY EDUCATION CLASS OF PSL IN
MACAU**

PAMELA LIU

ABSTRACT

This work aims to discuss the advantage of utilizing literary texts in classes of Portuguese as a Foreign Language of Secondary Education in Macao. We propose that with well-designed activities around the texts, literature is an excellent starting point not only for teaching and learning the language, but also to strengthen students' ability in critical and independent thinking.

This work begins with a presentation of a theoretical framework, followed by a description of the teaching practice, and ends with some didactic-pedagogical proposals that illustrate the relevance of the theoretical question raised in the first chapter. The didactic proposals are presented with exercises realized in my Supervised Teaching Practice with Form 4 students who studied in Portuguese as non-mother tongue subject at Escola Portuguesa de Macau, during the second and third periods of the academic year 2019/2020.

Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | II |
| Resumo | III |
| Abstract | IV |
| Índice..... | V |
| Lista de Siglas | VII |
| | |
| Introdução | 1 |
| Parte I - Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. O ensino da língua portuguesa em Macau. | 3 |
| 2. O texto literário na escola hoje. | 5 |
| 3. A literatura como treino do pensamento crítico..... | 7 |
| 4. A literatura numa aula de LE. | 9 |
| 5. O texto literário na aula de PLE no ensino secundário em Macau | 12 |
| 6. Como trabalhar o texto literário no ensino de PLE em Macau? | 13 |
| | |
| Parte II - Enquadramento institucional | 18 |
| 1. Integração na Escola Cooperante..... | 18 |
| 2. Caraterização da Escola Portuguesa de Macau..... | 20 |
| 3. Caraterização das turmas de PLNLM na EPM | 22 |
| 4. Caraterização da turma 10ABC PLNLM-B1 | 23 |
| 5. As aulas de Português da professora Teresa Sequeira | 24 |
| 6. As aulas de Português da colega Joyce Leong..... | 26 |
| | |
| Parte III - Aulas lecionadas | 28 |
| 1. “Estranhos num trem” de Bernardo Carvalho | 28 |
| 2. As aulas lecionadas com a crónica..... | 30 |
| 3. Exercícios realizados durante as aulas | 31 |
| 4. Os estereótipos | 33 |
| 5. Gramática | 35 |
| 6. Conclusões sobre as aulas lecionadas | 37 |
| | |
| Parte IV - Trabalho desenvolvido com a turma | 38 |
| Aluno A..... | 39 |
| Aluno B..... | 40 |
| Avaliação | 42 |
| Conclusão..... | 43 |

| | |
|--------------------|----|
| Bibliografia | 45 |
| Anexos | 47 |
| Anexo 1 | 48 |
| Anexo 2 | 51 |
| Anexo 3 | 52 |
| Anexo 4 | 55 |
| Anexo 5 | 58 |
| Anexo 6 | 59 |
| Anexo 7 | 60 |
| Anexo 8 | 61 |
| Anexo 9 | 62 |
| Anexo 10 | 62 |

Lista de Siglas

CC - Competência Comunicativa

EPM - Escola Portuguesa de Macau

FCH - Faculdade de Ciências Humanas

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PLE - Português Língua Estrangeira

QEQR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UCP - Universidade Católica Portuguesa

*“[...] Não há, suponho, disciplina mais formativa que a do ensino da
literatura [...]”*

Jacinto do Prado Coelho

Introdução

A oportunidade de aprender português como língua estrangeira desde o ensino secundário no Instituto Português do Oriente (IPOR) em Macau e ter continuado os meus estudos de português na licenciatura em Portugal tem-me levado a refletir sobre o progresso da minha aprendizagem em dois continentes diferentes e a tirar algumas conclusões e sugestões que gostaria de pôr em prática no futuro do ensino do português em Macau.

Dada a minha experiência, o ensino e a aprendizagem do português em Macau limita-se apenas às salas de aula. Fora da sala de aula, e mesmo em aula existe pouca interação, os alunos quase não usam o português como língua de comunicação, porque a aprendizagem muitas vezes é através de memorização das regras e exercícios gramaticais. Este tipo de prática ajuda que os aprendentes estejam preparados para fazer os exames CAPLE, para obter o certificado em que todos têm grande interesse de acrescentar nos seus currículos, mas nem sempre tal significa estar preparado para ter uma conversa no dia a dia.

A minha viagem a Portugal levou-me a conhecer ainda mais a língua portuguesa, de outra perspetiva, diferente do estilo de aprendizagem de Macau, ao qual estava muito habituada. Durante licenciatura, tive a cadeira de Literatura Portuguesa, à qual eu tinha medo de assistir, dado o pouco conhecimento da cultura e fraco domínio da língua, não me sentia confiante a ler obras literárias em português. Sob a orientação dos professores, comecei a ganhar confiança para discutir sobre vários temas proporcionados por diferentes obras literárias e, como resultado das discussões, consegui conhecer vários factos que estão atrás da língua, e dar significado a palavras que são difíceis de dar significado noutras palavras, como por exemplo, a palavra saudade.

O presente relatório descreve a minha experiência de estágio, que teve lugar no

segundo período do ano letivo de 2019/2020, na Escola Portuguesa de Macau (EPM), tendo lecionado as minhas aulas a uma turma de 10.º ano de PLNМ do Ensino Secundário.

O trabalho feito durante este estágio teve como objetivo pôr em prática a possibilidade que o título do relatório assume, a análise do texto literário na aula de PLE no ensino secundário em Macau. A introdução do texto literário na aula de PLE constitui um desafio quer para os estudantes, muitos deles com medo de trabalhar textos literários numa língua estrangeira, quer para os professores, que tendem a evitá-lo devido à sua complexidade. A par da descrição das aulas lecionadas e trabalho desenvolvido durante o segundo período como professora estagiária, problematizo o pressuposto teórico deste relatório, tentando mostrar, através de várias atividades feitas com o texto literário, a possibilidade de ele ter lugar na aula de PLE.

Proponho no relatório mostrar o máximo uso que podemos dar ao texto literário nas aulas de língua estrangeira, não esquecendo a importância que o professor tem na produção de atividades ou exercícios que pode fazer dentro de uma aula. O texto literário promove o interesse dos alunos sobre o tema do texto, permite a interação e a troca de ideias num ambiente de sala de aula que se pretende crítico e reflexivo.

O presente relatório estrutura-se em quatro capítulos: o primeiro descreve o tópico teórico, ponto de partida para o trabalho prático que desenvolvi durante o período de estágio; o segundo incide sobre o enquadramento institucional do estágio e as aulas observadas quer da professora da escola cooperante quer da minha colega de estágio; o terceiro capítulo documenta a experiência das aulas lecionadas na escola cooperante; e o quarto procede a uma análise de dois trabalhos práticos que fiz com a turma durante o estágio.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. O ensino da língua portuguesa em Macau.

A Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) é conhecida como uma cidade de vários encontros internacionais pela sua história. Desde a chegada dos portugueses no século XVI, tornou-se uma grande cidade de negócios. Macau tem convivido há mais de 400 anos com a cultura portuguesa. Nos últimos anos, há mais culturas que se encontram em Macau pelo seu reconhecimento internacional. Embora Macau tenha um profundo contacto com a cultura portuguesa, o valor cultural principal de Macau é a cultura chinesa.

Desde a dinastia Ming-Qing, trabalhar como funcionário público no Palácio Imperial era um grande sonho para todos os jovens, ser um funcionário público no Palácio era um grande motivo de orgulho para a família. A entrada para o Palácio era feita com base numa série de exames, cujos exercícios são de diferentes matérias. Todos eram avaliados, e as pessoas com as melhores qualificações conseguiam o seu posto. Este sistema de avaliação permanece até hoje. Em Macau, o desenvolvimento da indústria do jogo alargou consideravelmente a oferta de emprego no território, mas o funcionalismo público continua a ser a opção preferida por um grande número de residentes (Água-Mel, 2014: 30). Seja na China Interior, seja em Macau, todos os anos o governo abre um reduzido número de postos para que as pessoas se possam candidatar e fazer os exames públicos, e os mais bem classificados, naturalmente, obtêm um trabalho como funcionário público, que serve como um bilhete de garantia de trabalho eterno, salário estável e segurança da família.

No caso de Macau, como foi administrada pelo governo de Portugal há 400 anos, a língua portuguesa ficou estabelecida para fins oficiais e serviços administrativos. Claro que é preciso que os funcionários públicos saibam português, por isso uma das

partes do exame avalia o português dos candidatos. A preparação para esta série de exames escritos exige então que as escolas e instituições se adaptem às necessidades dos alunos, neste caso à aprendizagem da língua portuguesa. Como os exames são escritos, os professores centram-se no ensino do desenvolvimento das capacidades de leitura e produção escrita. Mas isto não significa que aprender português em Macau só com a finalidade de fazer o exame é suficiente. Como afirma Rosa Bizarro,

A formação técnica é importante, mas não esgota o desiderato da educação dos nossos dias; como tal, o docente de PLE de hoje (como o de qualquer outra língua, aliás) tem de compreender que o seu papel educativo essencial é viabilizar o desenvolvimento como pessoa e como aprendente do seu aluno, entendendo o ensino superior como um espaço e um temo de (re)construção contínua e de desenvolvimento do pensamento crítico. (Bizarro, 2018: 33)

O facto de se treinar os alunos de língua na memorização de regras gramaticais e estruturas de diferentes exercícios para passar os exames tem feito esquecer a importância da qualidade do ensino e da aprendizagem. Não se deve esquecer que a língua serve para comunicar com os outros, seja de forma escrita, seja de forma oral. As conversas entre as pessoas não podem ser calculadas ou previstas, não haverá conversa que se possa memorizar antes de que ela aconteça. Muitas vezes acontece que os alunos em Macau, depois de terem seis anos de ensino da língua portuguesa, dizem que não sabem dizer nada porque tiveram pouca oportunidade de pensar e falar na língua portuguesa. Como comenta Raul Leal Gaião,

A intensificação do ensino de Português a chineses vem evidenciar que a forma de ensinar os falantes de chinês tinha de ser problematizada, pois havia alunos que, conhecendo ou decorando toda a gramática, não conseguiam comunicar ou construir uma frase correta. Por outro lado, o tipo de erros mais frequentes, nomeadamente ligados à flexão dos morfemas em português, tornava necessária a compreensão da sua L1, que estava afastada da língua-alvo. (Gaião, 2014: 234)

O ensino da língua portuguesa em Macau tem estado, assim, mais centrado na gramática e menos na comunicação, sendo que os alunos estão mais habituados a serem treinados para os exames escritos. Os professores focam-se mais nos exercícios gramaticais do que nos exercícios que precisem de uma resposta que requeira mais do que a flexão dos verbos. Os textos são feitos para avaliar a conjugação dos tempos verbais e a aplicação correta de preposições, e os materiais, na maioria artificiais, não contribuem para uma aprendizagem mais completa e eficaz.

Como há necessidade de obter notas altas nos exames escritos, o ensino da língua portuguesa em Macau segue sobretudo o método tradicional, aplicado também noutras disciplinas, consistindo em muita repetição, memorização e reprodução de saberes. Os alunos de língua portuguesa aprendem através da memorização de regras gramaticais, preenchimento de espaços, tradução e repetição de exercícios, no entanto a possibilidade de comunicar não é tão desenvolvida e não é ponderada nas avaliações.

2. O texto literário na escola hoje.

Antes de falar sobre o papel do texto literário numa aula de língua, é preciso falarmos primeiro do papel do texto literário na escola. Hoje em dia, os jovens são criticados por lerem pouco e por mostrarem pouco interesse na literatura. Devíamos refletir sobre quais as razões que nos levam a pensar que os jovens não gostam de ler e se sentem obrigados a ler, quando o maior contacto que os jovens têm com os textos literários é precisamente nas escolas. Uma das razões que Probst (1986) salienta é a seguinte:

Students are expected to submit to the authority of the text. Meaning resides there, on the page, to be sound, dug out, learned, and tested. They are asked to accept the judgments of texts rendered by history and the profession. Their quality and significance are predetermined, and not to be judged by students. Shakespeare is great; Guest is not. Milton

is great; McKuen is not. (Probst, 1986: 62)

Infelizmente, a razão que Probst apresenta acontece no ensino do texto literário em Macau. O papel da literatura e o uso do texto literário na escola têm-se tornado simplesmente como um material pedagógico sem significado. Os alunos são obrigados a olhar um texto de acordo com uma perspectiva já predeterminada, sem terem eles a oportunidade de olhar para um texto a partir das suas próprias perspectivas e sem terem momentos na aula para partilhar as suas opiniões sobre o texto. E, no final, os alunos têm de ser avaliados por esses conhecimentos já determinados pelas respostas dadas nos manuais dos professores, o que significa que também já são orientados pelos manuais e programas a ensinar a escrever a “resposta padrão”. Os estudantes são obrigados a escrever nos testes argumentos e ideias que já foram discutidos durante as aulas, nada disso resultando da sua experiência individual com o texto literário.

O comentário de Antoine Compagnon, a propósito da redução do espaço dado à literatura nos nossos tempos, é pertinente para o caso do ensino da literatura no ensino secundário em Macau.

[...] o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto a transição entre a leitura infantil - que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes - e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. Quando se pergunta de qual livro gostam menos, os alunos de ensino médio respondem *Madame Bovary*, o único que foram obrigados a ler. (Compagnon, 2009: 21)

As escolas em Macau já não ensinam literatura com o objetivo de ler outros mundos ou conhecer o outro, mas sim com finalidade de ler à luz de uma única interpretação. Ensinam-se textos literários com o objetivo de obrigar os estudantes a

adquirir conhecimentos sobre a obra, como por exemplo a biografia do autor, o estilo ou o contexto histórico da obra, sem que antes se tenha feito alguma interpretação individual sobre o texto, através da qual os estudantes possam expressar o que pensam sobre ele ou como se relacionam com o texto.

Além da já pouca experiência que os alunos podem ter com os textos literários nas escolas, com a aceleração digital e a mudança das aulas presenciais para as aulas à distância, que a pandemia da COVID-19 nos traz hoje em dia, a existência de vários dispositivos digitais reduz o tempo de contacto que os alunos podem ter com os livros fora das aulas. Os nossos alunos da “geração digital” optam por se distrair com diversas aplicações dos dispositivos digitais, já que a literatura requer mais tempo.

Como o texto literário está a ser substituído por textos com mais objetividade e como a ação de ler textos literários durante o tempo de lazer está a ser substituído pelo uso de máquinas, existe uma fraca motivação para que os alunos estejam mais ligados com a literatura. O pouco contacto que têm com ela é apenas por obrigação, pelas orientações da escola e para fins da avaliação escolar. E chegam só a saber dar uma única opinião sobre a obra que foram obrigados a ler na escola.

Fazer esta reflexão no início do meu trabalho tem como objetivo pensar na importância das aulas de literatura nos últimos tempos, e permite-me fazer a seguinte pergunta: será que a literatura só tem valor quando tem algum conteúdo objetivo para ser ensinado ou uma exata estrutura para ser ensinada? Desenvolverei este tema durante este primeiro capítulo, mostrando a importância da literatura nas escolas e as mais-valias que o texto literário pode ter numa aula de língua.

3. A literatura como treino do pensamento crítico.

A disciplina da literatura tem um papel fundamental na formação dos estudantes

na escola. A leitura do texto literário pode contribuir para que tenhamos mais noção do que é viver em sociedade, de conhecer o próximo, etc. A literatura transmite-nos vários saberes, que vão criando a nossa própria identidade. Ao longo da vida, lemos e temos contacto com textos literários que refletem a realidade do nosso mundo. Por meio de diferentes leituras, vamos encontrando textos com os quais nos podemos relacionar, permitindo-nos assumir uma atitude crítica em relação ao que nos acontece. Continua pertinente a observação do Abade Prévost, citada por Antoine Compagnon em *Literatura para quê?*

Cada fato que aí se traz é um grau de luz, uma instrução que substitui a experiência; cada aventura é um modelo segundo o qual podemos nos formar; só deve estar ajustado às circunstâncias em que nos encontramos. Toda a obra é um tratado moral, agradavelmente reduzido em prática. (*apud* Compagnon, 2009: 32)

Cada leitura que fazemos é uma troca de ideias. A troca de ideias ou experiências que a literatura nos oferece ajuda-nos a encarar o mundo sob várias perspetivas. Com a literatura podemos aprender mais sobre o outro, questionamos as nossas ideias feitas e as nossas crenças. Assim, quando uma pessoa lê, neste caso, quando os nossos alunos leem, eles estão a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de fazer perguntas. Como refere Roland Barthes,

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (Barthes, 1977: 8)

Ao contrário de outras disciplinas, o que a literatura nos pode oferecer não é mensurável, não dá para medir, pois a literatura ela mesma tem conhecimentos de outras

disciplinas. Seguindo o pensamento, podemos considerar que a leitura de um texto literário nos ajuda a conhecer vários saberes e valores da vida. Através dos saberes, aprendemos a questioná-los, a lidar com diferentes emoções e, sobretudo, a desenvolver a nossa capacidade de perceber a realidade que nos rodeia e a relacionarmos-nos com ela.

Sendo a literatura fundamental para a formação crítica da pessoa, proporcionando a discussão de vários temas e mobilizando diferentes estruturas (sociais, emocionais, cognitivas), a escola deve dar espaço aos alunos para falarem sobre as suas experiências resultantes da leitura do texto literário. Cada texto literário merece uma discussão durante a aula e cada aluno deve ter a oportunidade de interagir com o texto. Este deverá ser o principal objetivo de uma aula de literatura, ouvir os alunos falarem sobre o que pensam sobre o texto, dar liberdade aos alunos de pensar com o texto, permitindo os alunos fazerem comparação entre diferentes modos de ver, entre diferentes culturas. Como refere Gillian Lazar na obra, “literature may also have a wider educational function in the classroom in that it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness” (Lazar, 1993: 19). A literatura não é apenas um conteúdo didático, mas sim uma ferramenta humanizadora e transformadora. Esta difícil tarefa é acompanhada pelo professor. Cabe ao professor garantir que o aluno adquira conhecimentos sobre o contexto histórico, político, social e cultural da obra, mas não esquecendo também a sua responsabilidade em contribuir para a formação de uma personalidade e estímulo do pensamento crítico dos seus estudantes dando-lhes espaço para expressarem as suas ideias e discutirem os seus argumentos com base no texto.

4. A literatura numa aula de LE.

O objetivo do ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) prende-se

fundamentadamente com a necessidade que temos para comunicar com o outro. Quando aprendemos uma LE, desenvolvemos a nossa competência comunicativa e, nela está a nossa capacidade de compreender novos códigos linguísticos, também está a capacidade de conhecer e ter contacto com novas formas de pensar, novas regras sociais e culturais.

Note-se que há vários métodos de ensino de línguas estrangeiras, e a tendência dos últimos tempos é a do método comunicativo. Este consiste no ensino da língua com o fim de saber comunicar mensagens rápidas do dia a dia na língua-alvo, dando pouca atenção à literatura. Ora, o objetivo deste relatório é mostrar que o texto literário oferece um espaço importante para a comunicação na aula de LE, aperfeiçoando a língua e criando a possibilidade de discutir os textos e de ativar o pensamento crítico dos estudantes.

Ao aprendermos uma nova língua, é inevitável conhecer a cultura desta nova língua: a gastronomia, a história, o cinema, a música, as artes plásticas e performativas, etc. A literatura é um excelente ponto de partida para ficar a saber mais sobre a cultura e a história do país. Como Lemos & Ramon referem, “Conhecer uma literatura é conhecer a língua natural em que ela se verte, e conhecer uma língua significa conhecer a realidade a que ela dá acesso” (Lemos & Ramon, 2005, *apud* Magalhães, 2016: 21). O acesso à realidade da língua que queremos aprender pode ser feito nas aulas através do texto literário, e a partir dele aprendemos a analisar e a descodificar os significados de uma determinada língua e cultura. Como diz Paran, “The point is that literary texts are suitable because language is learned by human beings, and the interest and love of literature for its various qualities is a human characteristic” (Paran, 2008:469).

Vejamos agora as mais-valias do texto literário no contexto e uma aula de LE. Através da leitura de um texto literário na língua-alvo, os alunos têm a oportunidade de ter contacto com outra cultura e, além disso, com a orientação dos professores, os alunos

têm a oportunidade de partilhar várias interpretações sobre o texto. Duff and Maley defendem, “because literature is open to interpretation, it can serve as a basis for ‘genuine interaction’ between learners” (Duff & Maley, 1990, *apud* Sell, 2005: 87). Esta interação genuína entre os aprendentes que o texto literário nos pode oferecer durante uma aula de língua é muito enriquecedora, de modo que a literatura é uma interpretação aberta. Os estudantes, ao partilharem as suas ideias com os outros, existe uma grande oportunidade de aprendizagem cognitiva durante a aula.

Através do texto literário, os alunos também têm a oportunidade de aprender vocabulário novo e expressões idiomáticas a partir de um contexto real, ou criado por um escritor. Segundo Sell (2005:87), “literature provides examples of ‘good’ writing, linguistic diversity, expressive ranges and so on”. O texto literário serve como um modelo linguístico e autêntico para o aluno. Além do valor estético, filosófico e cultural que a literatura nos pode oferecer, o texto literário também constitui modelo linguístico numa aula de LE, permitindo que os alunos estejam em contacto com formas originais de escrita e alargando o seu repertório lexical, pois chegam aos múltiplos sentidos de palavras e expressões através do seu uso em contexto e não apenas com a mera consulta do dicionário. Como refere Bottino, “Reading is not simply understanding the meaning of words and sentences in isolation. Understanding these is important, but the effective reader has to be able to interpret the text as a whole and the relationship between sentences and paragraphs” (Bottino, 2002, *apud* Magalhães, 2016: 27) Uma leitura efetiva resulta de uma leitura onde percebemos a mensagem geral que o texto nos quer transmitir e não dependendo do significado de cada palavra individual. Quer dizer, as palavras têm o seu próprio significado, mas quando estão combinadas com outras, o seu sentido pode mudar totalmente, e para a leitura de um texto, é importante percebermos a ideia principal e não meramente o significado das palavras soltas.

Além da riqueza linguística e cultural que o texto literário nos pode trazer à aula

de LE, a literatura numa aula de LE também nos permite treinar o pensamento crítico dos estudantes. Há várias formas de praticar o exercício do pensamento crítico, no caso de uma aula de literatura em LE, os professores podem pedir leituras, comentários, debates. Através destes exercícios, os alunos refletem sobre as leituras, revelam pontos de vistas diferentes, expressam concordância ou discordância. O contacto com os textos literários numa língua estrangeira estimula o pensamento nessa língua e, a interação oral nessa língua, sendo também fundamental para a produção escrita. Os professores de LE devem encorajar os alunos a partilhar ideias durante as aulas. Estes exercícios, de que darei exemplos no capítulo dedicado às aulas lecionadas, contribuem não só para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, mas também para a capacidade de os estudantes estruturarem as suas próprias ideias.

5. O texto literário na aula de PLE no ensino secundário em Macau.

Como tenho referido, a presença dos textos literários na aula de PLE é residual e os alunos têm pouco prazer nas aulas de literatura. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa privilegia a gramática não havendo espaço para a interação oral. Os alunos em Macau estão habituados a um modo de aprendizagem pouco ativo, e isso leva a que as aulas de língua adaptem o método de aprendizagem ao modo como os alunos estão habituados, muita repetição e prática de exercícios gramaticais. O objetivo deste trabalho é trazer o texto literário para a aula de PLE como material motivador para incentivar troca de ideias e interação oral durante as aulas, tentando estimular a participação dos alunos nas aulas de PLE. Concordo com as observações de Rosa Bizarro (2018) acerca da necessidade de implementar novas práticas de ensino e de aprendizagem na RAEM e julgo que o trabalho em aula sobre o texto literário permitirá atingir os objetivos aqui enunciados.

A sociedade multicultural que caracteriza a RAEM necessita de práticas de ensino e de aprendizagem interculturais, que levem o aprendente a refletir sobre o Outro, mas também sobre si próprio, numa dialética que promova o respeito mútuo e a compreensão interpessoal, preparando-o para um futuro em que o diálogo (nem sempre fácil, mas sempre construtivo) seja constante. (Bizarro, 2018:33)

Assim sendo, o texto literário pode proporcionar diálogos numa aula de língua, é um bom ponto de partida para conversar, treinando a competência da oralidade, trocar ideias, treinando o pensamento crítico do aluno, numa etapa crucial da formação da sua identidade. O estudante do Ensino Secundário encontra-se numa fase em que tem mais curiosidade sobre o mundo desconhecido e sobre a sociedade, numa altura em que está preparado para novas experiências. É particularmente nesta fase que considero que o texto literário deve ter lugar de destaque na aula de língua estrangeira, contribuindo assim para o desenvolvimento da formação linguística e sociocultural do aluno, ajudando-o a conhecer mais o mundo de fora e a perceber o lugar que nele pode ocupar.

O aluno deixa assim de aprender a língua através da memorização de regras e do preenchimento de espaços em branco; ele mesmo adquire conhecimentos sobre a língua, quando está a ler e a analisar, a leitura do texto literário oferece-nos vários exemplos de usos da língua que estamos a aprender. No ensino da língua portuguesa em Macau, já que nos apercebemos que existe essa necessidade de aprender a língua através da sua cultura, e dando mais oportunidades aos aprendentes para falarem, é necessário que comecemos a dar mais importância à capacidade de expressão oral dos alunos, sem estar atrás dos seus erros de gramática, e para tal o texto literário é um excelente meio para despertar a vontade de falar sobre qualquer assunto.

6. Como trabalhar o texto literário no ensino de PLE em Macau?

Tenho estado a assinalar as mais-valias do texto literário na aula de PLE, indo ao

encontro de alguns dos benefícios já apontados por outros autores que defendem o ensino da literatura na sala de aula de LE. Entre outras razões, destaco aquelas que tentei promover, de forma mais acurada, na minha prática de ensino, e que são assinaladas no artigo de Jonathan P.A. Sell, “Why teach literature in the foreign language classroom?”:

- **a promoção da interação oral:** através da variedade de temas e do enriquecimento cultural que o texto nos traz à aula, os alunos “abrem-se” para falar noutra língua, e isto leva a que a necessidade de mais vocabulário aumente, o vocabulário dos estudantes cresce naturalmente;
- **o estímulo do pensamento crítico:** através de diferentes interpretações, os alunos analisam as suas ideias e refletem sobre os seus pontos de vista e também sobre o dos outros;
- **o uso de material motivador:** através da história dos autores, os alunos sentem-se comprometidos ou curiosos por aquilo que está a acontecer, e isso motiva a leitura dos textos.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QCER), são três categorias que um aluno deve desenvolver na aprendizagem de uma língua estrangeira: compreender, falar e escrever. É a partir destas três categorias que o aprendente de uma LE é posteriormente avaliado pela proficiência na língua-alvo.

Neste subcapítulo, vou referir algumas atividades que podem ajudar o professor a desenvolver a leitura do texto literário em sala de aula, focando-nos mais em ficção breve e em poema, e quais são os aspetos que o professor de língua deve ter em conta durante a planificação das aulas. De acordo com as propostas de Lazar (1993), há várias atividades que se podem realizar quando trabalhamos com textos curtos, estas atividades estão separadas em três grupos principais: pre-reading (pré-leitura), while-

reading (durante-leitura) e post-reading (pós-leitura).

6.1. Pré-leitura

As propostas para a pré-leitura de textos curtos, de acordo com Lazar (1993), pretendem chamar a atenção dos alunos para o ambiente cultural em que se encontra o texto, estimulando o seu interesse e explorando novo vocabulário. Muitas vezes, o vocabulário e as expressões dos textos são complexos. Por isso, os professores devem fazer uma preparação com os alunos antes de fazer uma leitura do texto. Para esse fim, o professor faz uma série de atividades, onde o professor pode apresentar informações sobre o autor, a sociedade em que o autor se situava, o estilo do autor, e os temas presentes do texto. O professor terá assim os seus alunos mais envolvidos e interessados durante as aulas e facilitará a compreensão da leitura do texto.

6.2. Durante a leitura

As propostas para esta fase, de acordo com Lazar (1993), servem para ajudar aos alunos a compreenderem a história do texto, os protagonistas, os acontecimentos, também ajuda os alunos a descodificarem vocabulário que antes não conheciam, e no fim, os alunos também podem explorar o estilo e a linguagem utilizados no texto. Nesta parte, os professores focam-se no sentido global do texto, os alunos não devem saber o significado de cada palavra, mas devem compreender a ideia principal do texto, com a ajuda de discussão incentivada pelo professor durante a aula.

6.3. Depois da leitura

Esta fase é composta por atividades que orientam os alunos na interpretação do texto e através delas o professor pode verificar se os alunos conseguiram acompanhar

a ideia global do texto. Esta parte é muito produtiva e significativa, pois os alunos fazem uma reflexão sobre o texto que estão a ler, tendo total liberdade de apresentar diferentes interpretações, justificando as suas perspetivas com base no texto e estruturando os seus pontos de vista já na língua língua-alvo.

As atividades destas três fases mostram que o texto literário pode tornar a aula de PLE mais estimulante, visto que o material é autêntico, quer dizer, o texto leva em si usos da língua, leva a cultura da língua, e proporciona temas diferentes para discussões. Para que o texto literário possa ser adequadamente aproveitado durante as aulas de PLE, é importante planear a aula: “when you start working on the design of your own materials, you need, first, to try to pinpoint any problems you think your students may have when reading and studying the story” (Lazar, 1993: 86). O professor pode criar argumentos relacionados com o tema do texto, incentivando debates contra e a favor da questão aí retratada e criando um ambiente de discussão onde os alunos se sentem confortáveis para participar, de acordo com o seu nível de língua.

Sendo assim, o professor que se propõe a trabalhar com o texto literário nas aulas de PLE, seja com ficção breve ou poemas, deve fazer um plano das suas aulas, tendo em conta não só o enriquecimento linguístico e cultural dos estudantes, mas também a criação de momentos que desenvolvem a perspetiva crítica dos alunos sobre os tópicos abordados nos textos.

6.4. Planificação das aulas com textos literários curtos.

As propostas de Lazar, utilizando textos curtos, foram o modelo de inspiração para a planificação das minhas aulas de prática. A utilização de textos curtos é um bom ponto de partida para fazer leituras durante uma aula de PLE, por um lado, o professor pode ter a certeza de que os alunos têm o tempo suficiente para ler o texto e por outro

lado, os textos curtos podem encorajar ainda mais leituras de outros textos, uma vez que os alunos começam a sentir gradualmente mais vontade de ler e poderão procurar textos mais longos.

Como sabemos, a língua portuguesa é uma língua pluricêntrica, ela é falada em muitos sítios e a sua riqueza varia nos seus diferentes territórios. Além da vantagem da dimensão reduzida do texto, a escolha de textos curtos deu-me a oportunidade de fazer uma breve introdução à segunda variante da língua portuguesa nas aulas que lecionei, o português do Brasil. Embora não tenha tido a oportunidade de trabalhar com todos os textos que escolhi na planificação das minhas aulas, achei interessante escolher textos curtos de ambas as variantes da língua portuguesa (cf. anexos 1, 4 e 8), para que os alunos pudessem ter contacto com a língua de diferentes formas e com eles fazer diferentes atividades (cf. anexos 2, 5, 7 e 8), de acordo com as propostas de Lazar.

Parte II - Enquadramento institucional

1. Integração na Escola Cooperante

Em meados do mês de dezembro de 2019, a Diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São José, a Professora Ana Correia, fez uma pequena reunião com os alunos do 2.º ano do Mestrado em PLE-LS, para distribuir-nos pelas quatro escolas cooperantes onde íamos fazer o nosso estágio. Cinco mestrandos ficaram na Escola Portuguesa de Macau (EPM), sendo os mesmos cinco orientados pelo professor Custódio Martins, supervisor da Universidade de São José. Fomos informados de que o estágio nas escolas começava depois das férias de Natal, porque as escolas começavam um novo período.

No dia 17 de janeiro, eu e a minha colega Joyce Leong soubemos pelo professor Custódio Martins que tínhamos ficado com a mesma professora cooperante da EPM e que íamos fazer o estágio juntas. Nesse mesmo dia, tivemos o nosso primeiro encontro com a professora Teresa Sequeira, que nos falou sobre as turmas com que ela trabalhava e indicou-nos a turma principal com que íamos trabalhar durante o estágio. Também nos disponibilizou vários materiais com que a turma estava a trabalhar, deu-nos a planificação anual, os últimos testes que os alunos fizeram, várias fichas de avaliação que a professora usa durante a avaliação dos alunos, o calendário da escola e o calendário das aulas da própria professora. Sugeriu-nos que víssemos os materiais para ter uma ideia do nível em que estavam e quais as necessidades dos estudantes.

No dia 21 de janeiro, começámos oficialmente o nosso estágio na escola. A professora Teresa Sequeira tem no total cinco turmas de português: 7.ºA, 7.ºC, 7.ºPLNM-A2, 10.ºPLNM-B1 e 11.ºBC. Após termos pedido autorização à escola e à universidade, tivemos a permissão para sermos uma espécie de *work shadowing*, ou seja, podemos acompanhar todas as aulas e trabalho da professora cooperante durante

o tempo em que estamos na escola, e assim aprendermos através da experiência de observação. Além de observarmos as aulas da nossa turma principal, que era a turma 10.ºPLNM-B1, também pudemos observar outras aulas e ganhar mais ideias através da observação que fazíamos nessas aulas. Conhecemos nessa semana todas as turmas, e em especial o grupo de alunos a quem íamos dar aulas. Tivemos uma ideia do nível em que estavam e do que era preciso lecionar nas nossas futuras aulas assistidas.

No dia 24 de janeiro, o último dia de aulas antes das férias do Ano Novo Chinês, a Direção dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ) anunciou que as aulas depois das férias iam ser suspensas até novas indicações, por causa da pandemia da COVID-19. Infelizmente, o nosso estágio foi interrompido uma semana depois de ter começado. Durante a interrupção, as aulas tornaram-se aulas à distância, mas a professora Teresa Sequeira manteve-nos informadas e ofereceu-nos vários trabalhos de formação. Além disso, sugeriu-nos que aproveitássemos o tempo para planificar e procurar materiais para as nossas futuras aulas assistidas.

No final do mês de abril, a pandemia estava já mais controlada em Macau, e a DSEJ anunciou que as aulas do ensino secundário podiam começar a partir do dia 4 de maio. Soubemos depois pela escola que os estagiários só podiam voltar à escola no dia 11 de maio, medidas que foram tomadas pela segurança sanitária dos alunos. Antes disso, tivemos que ir fazer o teste de Ácido Nucleico e esperar novas indicações.

Finalmente, no dia 11 de maio, recomeçámos o nosso estágio com as aulas presencias na escola. Houve novas medidas na escola, seja nos horários, seja no movimento na escola. As aulas na escola foram concentradas na parte da manhã, e de tarde já não havia aulas. Além disso, cada pessoa tinha que mostrar uma declaração eletrónica de saúde, chamada Código Sanitário de Macau, antes de entrar na escola, podendo essa declaração ser feita no telemóvel todos os dias.

Tendo em conta o pouco tempo que sobrava do terceiro período, a professora

Teresa reuniu connosco e decidiu logo as datas para darmos as nossas aulas assistidas, já que tínhamos preparado as nossas aulas durante o tempo do confinamento. Decidimos que na primeira semana seria a minha colega Joyce a dar quatro aulas assistidas e na seguinte seria eu a dar as minhas quatro aulas.

2. Caraterização da Escola Portuguesa de Macau

A Escola Portuguesa de Macau foi fundada em 1998. É herdeira de três instituições de ensino em língua portuguesa: a Escola Primária Oficial, a Escola Comercial e o Liceu de Macau. É agora a única escola de Macau que oferece todas as disciplinas em português aos alunos do primeiro ano até ao 12.º ano de escolaridade, seguindo o sistema educativo de Portugal. É uma escola privada e cofinanciada pelo governo de Macau. Tem o seu próprio hino, chamado Hino da EPM.

A Escola Portuguesa de Macau situa-se no centro de Macau, na Avenida do Infante D. Henrique, uma zona comercial e turística, acessível ao nível dos transportes, ao lado do Hotel Lisboa e da Direção dos Serviços de Educação e Juventude. É uma escola que tem 3 edifícios principais: um edifício de três andares para a escola primária, um de cinco andares para a escola secundária e um edifício que é o ginásio, um sítio espaçoso onde têm lugar as grandes cerimónias da escola. Dentro dos três edifícios estão instaladas a biblioteca, as salas de informática, laboratórios de química, de física e de biologia. A escola também tem um pátio que está no meio dos edifícios, um espaço muito agradável para sair nos intervalos, e ao lado do pátio está a cantina da escola. Em cada andar das instalações há casas de banho e uma outra sala, onde são guardadas cadeiras e mesas ou materiais necessários nas aulas.

A Direção da Escola Portuguesa de Macau é composta pelo Dr. Manuel Peres Machado (Presidente) e pela Dr.^a Zélia de Oliveira Baptista (Vice-Presidente). Tem

cerca de 620 alunos, distribuídos por 32 turmas: cerca de 320 alunos são da nacionalidade portuguesa, e os outros de outras nacionalidades, sendo a maioria deles de nacionalidade chinesa. O corpo docente é constituído por cerca de 65 professores integrando os diversos grupos disciplinares: Departamento de Línguas, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e Departamento de Expressões. Tem cerca de 30 funcionários, dedicados aos Serviços de Administração Escolar e assistentes de limpeza e segurança. Também tem dois psicólogos profissionais e um Serviço de Psicologia e Orientação aos alunos com necessidades educativas especiais e um serviço de saúde com um médico responsável.

As reuniões de conselhos na escola estão divididas pelos Conselho de Departamento, Conselho de Coordenador e Conselho de Turma. As reuniões de cada Conselho são feitas pelo menos duas vezes por mês, mas infelizmente não tivemos a oportunidade de participar em nenhuma. Devido à pandemia, o tempo de permanência na escola tinha de ser reduzido. Pela informação que a nossa supervisora nos deu, várias reuniões foram feitas à distância.

Durante a pandemia, a EPM esteve sempre em boas condições e tomou boas medidas para o melhor da escola. Além de ter que mostrar a declaração de saúde à entrada da escola, foi instalada uma máquina para medir a temperatura, e ao lado da máquina estavam dois aparelhos que produziam álcool gel para desinfetar as mãos e havia marcas de um metro no chão para que as pessoas pudessem manter a distância uns dos outros. A cafeteria e o ginásio ficaram fechados. Nas salas, também mudaram a disposição das mesas com distância de um metro cada uma, e na secretária do professor, estava sempre uma garrafa de gel desinfetante disponível para o uso dos alunos e professores.

Uma coisa em que a EPM se diferencia bastante das escolas chinesas é no

uniforme: os alunos da primária usam uniforme amarelo e o uniforme do secundário é azul. Os alunos a partir do sétimo ano (ensino secundário) podem sair da escola durante os intervalos, que são de 10 ou 20 minutos. Com a declaração de autorização que os pais dão à escola, os alunos levam registada essa informação no cartão, que têm de mostrar à entrada e saída à escola. Devido à pandemia, os intervalos passaram a ser só de cinco minutos, por isso os alunos passaram a ficar na escola durante os intervalos, e só podiam sair quando as aulas acabassem.

3. Caracterização das turmas de PLNM na EPM

Sendo uma escola que segue o sistema educativo de Portugal, os alunos têm de fazer os exames nacionais portugueses. Como a EPM é uma escola portuguesa situada num continente asiático, vários dos alunos não dominam totalmente a língua portuguesa, por isso a disciplina obrigatória de português está dividida em português como língua materna (PLM), que é para os alunos cuja língua materna é o português; e o português como língua não materna (PLNM), que é para os alunos que antes de entrarem na escola fizeram um teste de aferição de nível da língua portuguesa e foram depois distribuídos por turmas, de acordo com o seu grau de proficiência. Estes alunos fazem o exame nacional de PLNM.

Após falarmos com o professor Pedro Pisco, que é o funcionário de apoio da direção, obtivemos a informação de que 75% dos alunos do ensino básico têm que assistir às aulas de PLNM, e que em todos os níveis escolares há uma turma de PLNM, ou seja, os alunos das turmas A, B e C assistem à mesma aula de PLNM do seu ano. Os níveis das aulas de PLNM estão divididos de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR) nos níveis A2 e B1. Todos os anos, os alunos são avaliados quanto ao nível de língua. Se os alunos passarem no exame de B1, e os

professores estiverem de acordo, o aluno pode passar a assistir às aulas de Português como língua materna. No entanto, os alunos preferem normalmente continuar a ter aulas de PLNM, porque o conteúdo das aulas de PLM já é muito mais complexo e implica bastante tempo para trabalhar com várias obras literárias estudadas durante o ano letivo e, de uma maneira geral, os alunos não se sentem ainda preparados.

4. Caracterização da turma 10ABC PLNM-B1

Das cinco turmas que a nossa professora cooperante tinha, duas delas eram turmas de PLNM, sendo adequadas ao nosso estágio. Depois de algumas considerações sobre os horários e as unidades didáticas a lecionar, a professora decidiu que trabalhássemos principalmente com a turma do 10.º ano, que era uma turma do nível B1.

Esta turma tinha sete alunos: Chloe, Katherine, Bosco, Pedro, Ronaldo, Rafael e Bruno. Quatro deles são de nacionalidade chinesa, com pais chineses, ou um pai chinês, e os outros são de nacionalidade filipina, portuguesa e francesa. Isto significa que, além do português, falam outras línguas fora da escola, e a língua comum entre eles é o inglês, todos eles dominando-o perfeitamente. Quanto ao nível de português que eles apresentavam, havia alunos que mostravam um nível mais avançado da língua do que outros, dependendo da oportunidade que tinham fora da escola para ter contato com a língua. Para os alunos cuja língua materna é o chinês, há mais dificuldades na aprendizagem da gramática da língua portuguesa.

Durante as aulas, a turma mostrou sempre grande interesse de aprender, a participação deles nas atividades da aula era muito ativa, criavam um ambiente de aprendizagem muito positivo, e a comunicação deles durante as discussões era sempre muito enriquecedora.

O ensino de Macau está dividido em quatro etapas: ensino pré-escolar (infantil),

ensino primário (1.º até 6.º ano), ensino secundário geral (7.º até 9.º ano) e ensino secundário complementar (10.º até 12.º ano). Esta turma aprendia português desde o 7.º ano, e curiosamente tem tido aulas de PLNМ com a professora Teresa Sequeira desde então, o que significa que já estão a ter o quarto ano de PLNМ com a mesma professora. Durante as aulas pudemos ver que os alunos tinham grande confiança na professora e existia um ambiente de aprendizagem muito positivo. A professora conhecia bem as características da turma e os alunos estão habituados ao ensino da professora, o que me levou a estar muito atenta nas aulas observadas para tentar adaptar as minhas planificações de aulas ao ritmo a que a turma estava já habituada.

Além de terem a vantagem de serem acompanhados pela mesma professora há 4 anos, também tiveram a mais-valia de estarem numa turma reduzida, na qual conseguimos observar que os alunos tinham mais oportunidades para falar e para receber um acompanhamento individual. Cada vez que um aluno não percebia bem alguma coisa, a professora conseguia facilmente detetar a dificuldade do aluno em causa e tentar resolvê-la de imediato.

Na preparação das aulas que lecionámos, a professora disse-nos que, embora a turma fosse do nível B1, lhes dava, por vezes, exercícios e materiais próprios do nível B2, desafiando-os assim para que aprendessem mais do que o esperado.

5. As aulas de Português da professora Teresa Sequeira

Inicialmente, as aulas observadas da professora Teresa Sequeira iam decorrer durante todo o segundo período, mas por causa da suspensão das aulas, só tivemos duas semanas de observação de aulas presenciais. Uma semana foi no início do estágio, e a outra foi no regresso às aulas presenciais, quase no final do terceiro período. O tempo da nossa experiência das aulas observadas foi mais reduzido do que era esperado,

devido à pandemia da COVID. Apesar de poucas, a observação das aulas foi muito preciosa. Como observadoras e com pouca experiência no ensino, aproveitámos tudo o que podíamos aprender durante as aulas da professora, desde a forma como a professora começa as suas aulas, a interação com os alunos até à gestão do tempo da aula. Estive sempre atenta para perceber como poderia utilizar a observação das aulas na minha prática letiva.

Como já tinha referido anteriormente, a professora Teresa trabalha com a turma há 4 anos, o que significa que os alunos estão habituados ao ritmo de aulas da professora, e já há um ambiente de confiança e respeito entre a professora e os alunos. Uma coisa que me surpreendeu durante as aulas foi quando a professora pediu para que lessem um texto por turnos em voz alta. A professora não tinha que chamar um aluno em específico, pois naturalmente um dos alunos começa a leitura em voz alta e outro continua depois até a professora pedir para parar.

Durante a leitura em voz alta, a professora fica atenta à entoação da leitura dos alunos, e se a entoação não for boa a professora pede para repetir. Observámos que há muitos alunos que não sabem qual é o sítio onde podem fazer pausas numa frase, ou quanto tempo parar numa vírgula ou ponto final. Achei este exercício muito interessante para a aprendizagem de uma língua estrangeira, no qual se põe em prática o treino da pronúncia e entoação.

Um dos aspetos de que a professora Teresa nos esteve sempre a lembrar e a dizer desde o início do estágio fora e dentro das aulas foi: “Numa aula de língua têm que ser desenvolvidas as quatro competências: ouvir, falar, escrever e gramática”. Durante as suas aulas, apesar de serem de 45 minutos, pudemos ver que a professora pôs sempre isto em prática, desde exercícios de audição, discussão durante as aulas, trabalhos de escrita e tempo dedicado para a gramática. A professora planificava as aulas de acordo com cada competência e preparava diferentes exercícios para cada uma delas. Esta

prática influenciou a planificação das minhas quatro aulas e foi também importante para o desenvolvimento do tema do meu relatório.

6. As aulas de Português da colega Joyce Leong

Além de ter observado as aulas da professora Teresa Sequeira, também tive a oportunidade de observar as quatro aulas lecionadas pela minha colega Joyce Leong, que desde o início do estágio me acompanhou partilhando a mesma turma. Fomos colegas desde o primeiro ano que entrámos na faculdade, por isso os vários encontros e trabalhos a pares foram sempre uma experiência muito positiva.

Como a minha colega Joyce decidiu dar as suas aulas uma semana antes do que eu, pude aproveitar para observar a reação dos alunos perante uma nova professora de português e tomar nota das coisas que não deveria esquecer durante as minhas aulas. Um dos grandes desafios foi o tempo dedicado para cada exercício, porque a gestão do tempo durante as aulas foi um desafio muito grande para nós.

Para o plano das nossas aulas, tivemos a máxima liberdade de escolher temas e conteúdos, desde que fosse para uma turma de PLNM B1. A minha colega Joyce decidiu trabalhar com um tema diferente durante as suas quatro aulas. Os quatro temas foram: “Entrevista que retrata a sociedade portuguesa”, “Consumismo”, “Ecologia/ reciclagem” e “Reflexão sobre a vida”. A variedade de materiais (entrevistas, vídeos, imagens, músicas, poemas) que a minha colega usou durante as aulas para introduzir os temas e fazer exercícios foi muito interessante e os alunos mostraram muito entusiasmo nas aulas da minha colega.

Um dos exercícios de que gostei mais foi o da escrita, composição de um poema. Na última aula, cujo tema era “Reflexão sobre a vida”, a minha colega Joyce mostrou um texto de Madre Teresa de Calcutá. Após ter feito uma leitura em voz alta e ter

refletido um pouco sobre o texto, a professora pediu que os alunos tirassem do poema o começo de oito versos e depois completassem a frase com o que eles quisessem. Durante o tempo que a professora lhes deu para escrever, estive a observar os alunos e vi que todos estavam muito calmos e tranquilos a refletir e a pensar nas suas respostas. Sinto que foi um momento muito positivo. No final da aula, a professora pediu para que alguns deles lessem os seus poemas e foi este aquele de que mais gostei:

A Coisa Mais Fácil -- Discordar
A Coisa Mais Difícil -- Aceitar
A Pior Derrota -- Não Saber Perder
A Melhor Vitória -- Saber Perder
O Presente Mais Belo -- Empatia
A Melhor Sensação -- O Respeito
O Maior Erro -- Ignorar
O Poder Mais Poderoso do Mundo -- Saber Ouvir

O resultado da escolha do poema e o exercício foram muito positivos numa aula de língua. Por um lado, os alunos tiveram contacto com um outro género literário numa outra língua e, por outro lado, foi criado um espaço para ativar a escrita criativa dos alunos, não esquecendo o momento em que os alunos podem pensar e refletir sobre as suas experiências. No poema que escolhi, o aluno em causa mostrou a sua maneira de ver as coisas, podendo expressar numa outra língua os seus pensamentos.

Como se viu nesta aula, o texto literário pode ter lugar numa aula de língua. Não é apenas na aula de *literatura* que se ensina um texto literário. Este pode existir em várias aulas, de diferentes formas, e traz-nos certamente uma variedade de tópicos que nos permite falar sobre as nossas experiências. Nesta aula, os estudantes aprenderam a refletir sobre a sua forma de ser, da forma como encaram a vida, do que gostam, do que não gostam, e tudo isto numa língua estrangeira, o português.

Parte III - Aulas lecionadas

Embora o tempo das aulas observadas tenha sido pouco, e o tempo do último período estivesse quase a acabar, o essencial do estágio, que é darmos as nossas aulas e sermos observados foi cumprido plenamente. De início, as nossas aulas deviam ser observadas por dois supervisores, um da faculdade, que no nosso caso era o Professor Custódio Martins, e outro pelo professor da escola cooperante, que era a Professora Teresa Sequeira. Devido às novas regras sanitárias, exigidas pela situação pandémica, a entrada nas escolas passou a ser muito limitada. O Professor Custódio Martins não pôde assistir às nossas aulas, o que nos levou a ter que filmá-las e depois enviá-las para o professor avaliar.

Como foi referido anteriormente, a professora Teresa Sequeira deu-nos a maior liberdade na escolha de temas e na criação dos materiais das nossas aulas. A preparação das minhas aulas assistidas baseou-se em escolhas pessoais, mas de acordo com o nível de língua dos estudantes. De modo que os alunos não sentissem grandes diferenças na aprendizagem, decidi trabalhar uma crónica como uma unidade didática, a partir dela criei vários exercícios que treinavam as diferentes competências: ouvir, falar, escrever e gramática.

1. “Estranhos num trem” de Bernardo Carvalho

O ponto de partida para a construção da unidade didática das minhas aulas assistidas foi a leitura de uma crónica jornalística do escritor brasileiro Bernardo Carvalho, “Estranhos num trem” (cf. anexo 4). Originalmente publicada no volume de crónicas *O mundo fora dos eixos*, foi no livro *Histórias de bolso* que o encontrei. Este livro de Gonçalo Duarte é uma antologia de ficção breve, acompanhada de sugestões didáticas e destinada a aprendentes da língua portuguesa de nível B2/C1. As suas

propostas apresentam vários exercícios de como trabalhar com cada texto nas aulas de PLE. Os textos e exercícios são interessantes e sugerem ainda momentos de interação oral sobre temas presentes nos textos literários.

A crónica caracteriza-se por ser um género que trata de assuntos do quotidiano, utilizando muitas vezes uma linguagem simples e objetiva. A crónica jornalística aparece muitas vezes nos jornais ou revistas, e por isso as crónicas jornalísticas têm um poder de captar um público curioso que está à espera de uma história completa, mas com uma forma breve. Considerei a escolha desta crónica uma boa forma de levar o texto literário para a aula de PLE, começando primeiro com textos breves, cujos temas possam estimular o interesse dos alunos.

Na crónica “Estranhos num trem”, o escritor brasileiro descreve uma viagem de comboio que fez no Japão, e na qual conheceu uma mulher com quem teve uma conversa durante a viagem, tendo no final marcado um encontro na sua casa. O escritor foi à casa da mulher japonesa, mas reparou que a casa não era como a casa típica japonesa que os livros do escritor Junichiro Tanizaki descreviam. Além disso, o ambiente da casa assustou-o e pensou até em cenas de terror. Tudo isto acontece devido a preconceitos que a personagem da crónica tinha sobre os japoneses, com base nas obras que tinha lido anteriormente.

A crónica permite que o escritor possa exagerar ou fantasiar factos ou acontecimentos nos seus textos para expressar os seus sentimentos sobre o tema principal que aborda. Nesta crónica, o escritor não revela explicitamente o tema do preconceito, mas da leitura do texto percebemos que o autor está sempre à espera de coisas que já tinha imaginado na sua mente, mas que na realidade não são assim: “Fui levado à sala de jantar que, ao contrário do que eu imaginava da minha típica casa japonesa, não tinha tatames nem portas de correr, estava decorada com cristaleiras e espelhos nas paredes. A atmosfera era soturna, entre o gótico e o art nouveau” (Duarte,

2016: 9-10).

2. As aulas lecionadas com a crónica

Em primeiro lugar, sendo uma crónica jornalística de um escritor brasileiro, tive de começar por explicar desde logo o título, que tem vocabulário do português do Brasil, a palavra “trem”. Perguntei aos alunos se sabiam o significado do título, mas rapidamente fizeram-me perceber que não tinham tido muito contacto com palavras do português do Brasil.

Seguindo a proposta de Lazar (1993: 71-89), antes de pedir aos alunos para fazerem uma leitura silenciosa do texto, decidi fazer uma atividade de pré-leitura com eles. Consegui encontrar um vídeo curto, onde um grupo de adolescentes iam a casa de uma senhora desconhecida, e depois uma série de coisas estava por acontecer, mas o que os esperava, não se sabia. A intenção desta atividade era dar uma noção aos alunos do que vão ler e ter uma discussão antes da leitura. A partir das respostas que obtive depois de eles verem o vídeo, percebi que os alunos ficaram curiosos, e esse era o ponto ao qual eu queria chegar, incentivar o interesse dos alunos pelo texto que iriam ler. Perguntei aos alunos se iriam a casa de uma pessoa que conheceram pela primeira vez, e vários deles disseram que não. Também perguntei se já podiam adivinhar o que ia acontecer de seguida, e um aluno respondeu logo que todos iam morrer. Desde o início todos mostraram o preconceito de que acontecem coisas más com desconhecidos.

Depois da discussão, pedi aos alunos para fazerem uma leitura silenciosa e individualmente. Por causa da extensão do texto, e pela concentração que vários momentos do texto requerem, achei que uma leitura silenciosa seria melhor. O texto era de três páginas, um pouco mais comprido do que os textos que estão habituados a ler nos manuais de língua, mas em comparação com outros contos era mais curto. Dei 15

minutos para que os alunos fizessem a leitura e sublinhassem as palavras cujo significado não sabiam e as palavras que achassem que eram do português do Brasil, mas todos acabaram a leitura em cerca de dez minutos. Este aspeto foi muito positivo, porque os alunos mostraram interesse e curiosidade durante a leitura do texto.

Após a leitura, fizemos em seguida um breve exercício de verdadeiro e falso que já tinha preparado na ficha, com a intenção de saber se os alunos compreenderam o texto em geral. Dos quatro exercícios de verdadeiro e falso, todos falharam um, e a razão era por não saberem o significado da palavra “fluido”. Uma vez que apareceu uma palavra desconhecida, pedi aos alunos para que dissessem as palavras que não conheciam, e juntos descobrimos o seu significado. Todos começaram a tomar nota dos sentidos das palavras na ficha. Acabaram por dizer o vocabulário que não conheciam, mas não chegaram a perguntar o significado da palavra “satânica”. Perguntei-lhes se conheciam e os alunos ficaram calados, a olhar uns para os outros, tentaram dizer que era uma palavra negativa, mas não chegaram a dizer o significado por palavras deles. Foi aí que perguntei porque é que achavam a palavra negativa, e eles disseram que pelo contexto onde a palavra aparecia, estava num contexto de horror.

A aula acabou com a explicação do vocabulário desconhecido do texto. Possivelmente houve vocabulário que não foi discutido na aula, mas isso não foi um problema para a compreensão do texto pelos alunos. Como no exemplo da palavra “satânica”, podemos ver mais uma vez que o contexto ajuda a compreender o significado de uma palavra. Mesmo sem saber todas as palavras, os alunos ficaram contentes por perceber, de uma maneira geral, o texto.

3. Exercícios realizados durante as aulas

Após uma breve introdução e rápida leitura na primeira aula, continuei na

segunda aula a fazer uma análise mais profunda com os alunos. Nesta aula, o objetivo era procurar com os alunos o tema “escondido” no texto - os preconceitos e os estereótipos, fazendo em primeiro lugar, três exercícios de interpretação.

Na ficha de trabalho (cf. anexo 5) que lhes distribuí estava uma breve informação sobre o escritor brasileiro e o exercício de interpretação. Logo no início da aula, pedi a um aluno para que lesse a informação sobre o escritor. O texto apresentava uma breve informação sobre o género de texto literário, que neste caso era a crónica. Os alunos mostraram-me um certo conhecimento sobre a diferença entre uma crónica e uma notícia, e também disseram que gostavam de ler crónicas curtas sobre temas interessantes. Também fiz a sugestão aos alunos para que procurassem mais textos semelhantes do mesmo autor ou de outros para lerem em casa.

Depois de eles já terem mostrado que não tinham problema com o vocabulário do texto, comecei a falar com eles sobre o texto, tentando aprofundar a interpretação que os alunos tinham sobre o mesmo, e também tentando fazer com que os alunos recontassem o texto por palavras suas. Foram estas as frases da crónica que orientaram a discussão.

- 1) Recusar seria jogar fora uma oportunidade única.
- 2) Foi quando tive certeza de ter caído numa armadilha.
- 3) Eu me senti na pele da vítima inocente de uma cerimônia macabra.

Li todas as frases em voz alta uma só vez e fiquei logo à espera da participação dos alunos. O Bruno começou por ser o primeiro a dar a sua resposta à primeira pergunta: “não podemos desperdiçar as oportunidades”, disse. Uma resposta que não estava errada, mas não estava completa. De seguida percebi que os outros colegas concordaram com a sua resposta, então tive de explicar que nos exercícios de interpretação eles deviam dar respostas mais completas sobre o texto, deviam fazer mais

perguntas ao texto, qual era a oportunidade única que o escritor tinha? Porque não podia “jogar fora” essa oportunidade? A expressão “jogar fora” é do português do Brasil, em português europeu é “deitar fora”.

Fazer a paráfrase do texto é uma forma de os alunos revelarem também a sua interpretação do texto. Depois das perguntas que eu fiz, os alunos, um por um, começaram a recontar a história, ajudando-se entre eles a completar a história e a responder a cada uma das questões dos exercícios. Uma vez que orientei os alunos com perguntas mais específicas para que conseguissem completar as respostas, dei o tempo restante da aula para que escrevessem, não esquecendo de dizer que deviam escrever com frases mais completas e justificando as suas respostas de acordo com o texto. Em anexo, podemos ver a ficha de um aluno que durante a aula teve uma participação muito positiva, o que revelou também no exercício de escrita (cf. anexo 6).

4. Os estereótipos

Antes de a segunda aula acabar, no final de termos analisado o texto, fiz uma última pergunta: quais foram os motivos para o escritor achar ter caído numa armadilha e sentir-se uma vítima inocente? Quais os motivos que levam o escritor a pensar dessa forma? Os alunos disseram que o tema do texto era o preconceito que o escritor tinha em relação à cultura japonesa e a influência dos filmes no pensamento do escritor. Fiquei muito satisfeita por termos conseguido juntos escolher aquela que nos pareceu ser a questão central do texto.

No dia seguinte, continuando com a planificação da minha terceira aula (cf. anexo 3), levei para a aula dois vídeos sobre os estereótipos. Fiz com eles um exercício de audição e com o outro motivei os alunos a discutirem sobre o tema. Para uma aula de língua, acho que os dois vídeos foram trabalhados com muito sucesso, uma vez que

durante a aula falámos sobre o significado dos estereótipos, uma palavra que os alunos ainda não conheciam. Também conseguimos identificar os estereótipos que se encontravam no texto, o que levou os alunos a fazerem nova leitura do texto.

O texto foi um ponto de partida muito útil para a aula, porque no exercício que fiz com os alunos, depois da audição, pedi-lhes para fazerem uma lista sobre as ideias preconcebidas que tinham sobre os japoneses e sobre os brasileiros. Todos disseram uma característica e notou-se que os alunos estiveram a pensar atentamente e a ouvir o que os outros colegas já tinham dito e tentavam explicar a razão de pensarem assim sobre outros povos e culturas. Foi um exercício em que houve uma discussão muito positiva entre os alunos e troca de ideias. Um aspeto também muito positivo na aula foi motivar os alunos a falarem de certos temas na língua estrangeira. Depois de eles terem feito uma lista de estereótipos sobre as duas culturas, pedi também para que encontrassem na crónica em estudo ideias preconcebidas das duas culturas que se encontravam no texto. No final escrevi no quadro uma lista de estereótipos das duas culturas, a japonesa e a brasileira, com duas colunas em cada lado: estereótipos do ponto de vista dos alunos e do escritor em geral, e características que descreveram realmente os protagonistas desta crónica (cf. anexo 9). Pedi para que os alunos olhassem para as duas colunas e fizessem uma comparação entre elas. Chegámos à conclusão de que os protagonistas do texto não tinham as características mencionadas pelos alunos. Estes disseram que, em geral, os japoneses são muito fechados e são muito magros, mas sabemos pelo texto que os dois protagonistas japoneses não eram nem fechados nem magros, pelo contrário foram abertos ao receber o escritor em sua casa, e o marido até era gordo.

A intenção de fazer esta lista com os alunos era para que eles pudessem pensar eles próprios sobre os estereótipos culturais, e também discutir e partilhar na aula as suas ideias. No final, os alunos concluíram que os estereótipos não podem definir por

completo uma pessoa. Fiquei muito contente ao ver que os alunos estiveram sempre a participar na discussão e a tentar procurar juntos uma mensagem a partir do tema do texto. Mesmo sendo uma aula de uma língua estrangeira para todos, os alunos esforçaram-se para expressar as suas ideias e partilhá-las com a turma em português.

O segundo vídeo que partilhei serviu para reforçar a mensagem do texto, incentivando a interação e conversa durante a aula. Além disso, como o vídeo original estava em inglês, aproveitei a mensagem principal que o vídeo transmitia, *labels are for cans, not for people*, para que os alunos fizessem uma rápida tradução da frase. Rapidamente, os alunos entusiasmados traduziram a frase em português: “etiquetas são para as latas, não para as pessoas”.

Durante a aula, os alunos estiveram sempre muito participativos e tiveram vontade de expressar as suas ideias, a interação foi dinâmica, tendo tido a oportunidade de conhecer mais um pouco do que eles pensam. Nesta aula, a troca de ideias numa língua estrangeira foi muito mais estimulante do que esperava, permitiu perceber a diferença de pensamentos entre os estudantes, o que é um aspeto muito positivo numa aula de língua.

5. Gramática

A última aula da minha unidade didática foi especialmente dedicada ao estudo do imperfeito do conjuntivo, tempo verbal que vários alunos de PLNM de Macau acham difícil de perceber, e para esta turma também não foi uma exceção. Quis desafiar-me e tentar fazer um reforço do uso do imperfeito do conjuntivo com os alunos, já que o texto tinha várias frases que podiam servir de exemplo para a prática. A professora Teresa já me tinha contado que os alunos sabem as regras corretamente e a conjugação dos verbos no conjuntivo, mas, no momento em que se requiere que os alunos o usem,

muitas vezes falham. Para estudantes que têm o chinês como língua materna, é muito difícil de perceber em que situação deve ser usado o conjuntivo. Este é descrito tradicionalmente nos manuais como o modo que expressa eventualidade, hipótese, possibilidade, dúvida, vontade e ordem. É um modo que é utilizado depois da oração principal, numa oração subordinada.

Tirei do texto, como exemplo, a frase “os dois se entreolhavam, como se houvesse um plano secreto”, e escrevi-a no quadro. Logo que os alunos leram a frase em voz alta, pedi para que os alunos identificassem o tempo verbal da oração principal e o tempo verbal da oração subordinada. Rapidamente todos identificaram os dois tempos verbais: imperfeito do indicativo e imperfeito do conjuntivo. Depois pedi novamente para que interpretassem a frase como o exercício que fizemos nas aulas anteriores. Os alunos conseguiram entender a ideia de possibilidade e de incerteza que estava implícita na frase. De seguida pedi que os alunos procurassem e escrevessem as oito frases que estavam no imperfeito do conjuntivo no texto. No quadro, identifiquei junto com a turma cada tempo verbal e interpretei cada frase com eles (cf. anexo 10). Chegámos assim à conclusão de que o imperfeito do conjuntivo vem sempre do perfeito ou do imperfeito do indicativo da oração precedente, e que há incerteza sobre o que se disse. Nos primeiros dois exemplos que tentei mostrar aos alunos, foi vago e difícil, mas pouco a pouco, com todos os exemplos que vimos, os alunos começaram a perceber uma certa regularidade nos exemplos e conseguiram acompanhar a aula. Além disso, interpretaram bem cada frase, depois de já terem feito pelos menos três leituras do texto durante a unidade didática que lecionei.

Antes de acabar a aula, fiz com os alunos mais uma ficha (cf. anexo 7) com uns exercícios para completar espaços em branco com o pretérito perfeito/imperfeito do indicativo e imperfeito do conjuntivo, seguindo as instruções das imagens. Corrigimos rapidamente em conjunto e, pelos poucos erros que fizeram, acredito que os alunos

praticaram mais um pouco o imperfeito do conjuntivo.

6. Conclusões sobre as aulas lecionadas

Nas minhas quatro aulas, procurei trabalhar com o texto literário, que é o tópico principal do meu relatório, tentando pôr em prática nas aulas a ideia que defendo, a de que o texto literário é um importante contributo para uma aula de língua estrangeira. Criei oportunidades várias para desenvolver as quatro competências que a professora cooperante indicou desde o início do estágio. Podemos ver que no final as quatro competências foram desenvolvidas a partir da leitura e da análise de um texto literário.

Durante toda a unidade mostrou-se a riqueza do tema que a crónica nos ofereceu numa aula de língua, desde aspetos culturais até à possibilidade de discutir os diferentes pontos de vista dos estudantes. A crónica serviu como um ponto de partida para discussão e troca de ideias na aula de PLN, mostrando que todos os alunos têm uma visão crítica diferente, o que resulta também da forma como cada um se relaciona com o texto.

Além disso, o texto literário, neste caso, a crónica, também permitiu que se criassem vários exercícios de gramática a partir de um texto autêntico, não sendo as frases “fabricadas” para o ensino de um determinado conteúdo linguístico. Este tipo de texto oferece-nos situações reais e o uso real de um escritor cuja língua materna é o português.

Parte IV - Trabalho desenvolvido com a turma

Durante o período das aulas à distância, o único contacto que tivemos com os alunos foi na correção dos trabalhos escritos dos alunos. Como a professora Teresa achou que era uma boa oportunidade para treinarmos na correção de exercícios feitos pelos alunos, reencaminhou-nos vários textos escritos por eles e nós fizemos a nossa correção e avaliação. Depois de alguma experiência, deixou-nos também produzir uma tarefa para os alunos fazerem. Logo que pude, aproveitei a oportunidade para fazer um exercício de análise de um texto poético, assim podia ter uma ideia sobre a interpretação que fazem os alunos com textos que requerem mais concentração e leitura mais atenta.

Acabei por escolher o poema “Guardar” (cf. anexo 8), do poeta brasileiro António Cícero, um poema em que o poeta descreve o que é para si a ação de guardar e a razão de o fazer. Nos exercícios que pedi que os alunos fizessem, houve dois de interpretação e um de opinião pessoal. O que me importava era como é que eles entendiam o poema, e que outras ideias ou pensamentos lhes surgiam depois da leitura do poema.

Os resultados foram surpreendentes: houve alunos que escreveram mais do que outros e até conseguiram justificar de forma detalhada. Também houve alunos que tiveram dificuldade de interpretar o texto e evitaram responder diretamente à pergunta, escrevendo respostas vagas ou pouco completas. No final, perante uma pergunta de opinião, todos acabaram por escrever mais do que nas outras perguntas.

De seguida apresento dois trabalhos feitos por dois alunos, referidos como aluno A e aluno B:

Aluno A

2. Interprete os seguintes versos: “Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro / Do que um pássaro sem voos”.

Este verso: “Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro / Do que um pássaro sem voos” significa que é melhor termos um interesse em que praticamos e esforçamo-nos do que experimentar inúmeras coisas mas chegar por não obter nenhum. Sendo o “voo” como o interesse e “pássaro” como a sua evolução.

3. Explique a segunda estrofe, sobretudo a última frase.

Na última frase da segunda estrofe, pretende dizer que temos de inspira-la.

4. Se tivesse de propor uma divisão do texto em partes, o que diria? Justifique a sua decisão usando o texto e os seus referentes.

Se eu tivesse de dividir o poema em estrofes eu faria separá-la a mesma do que o original pois tem um certo sentido como está dividido e não aleatoriamente.

5. Para si, o que significa “guardar”? Que coisas gosta de guardar? Porquê?

Guardar, para mim, significa, ter algo que vai ficar e permanecer comigo ou a volta de mim. Eu gostaria de “guardar” as línguas que falo e as minhas obras de arte, por exemplo, porque tem um significado pessoal para mim.

Aluno B

2. Interprete os seguintes versos: “Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro / Do que um pássaro sem voos”.

Os versos transcritos parece-me uma metáfora, que o voo do pássaro é algo abstrato que pode significar muitas coisas, as coisas que não dão pra ver fisicamente, pode simbolizar a liberdade, felicidade entre outros. Acho que estes versos tem o mesmo sentido de dizer, mais vale a ver o pássaro a voar livremente, do que vê-lo trancado dentro numa gaiola, a querer voar.

3. Explique a segunda estrofe, sobretudo a última frase.

A segunda estrofe parece-me que o poeta pretende revelar que para guardar uma coisa, antes disso, tem de saber conhecê-la, observá-la, admirá-la, tem de ver os bens e os defeitos dela. A parte em que se diz “iluminá-la ou ser por ela iluminado”, na minha opinião, o poeta pretende dizer que ou a pessoa que guardou a coisa a aprecia-la ou a pessoa vai ser apreciado pela coisa apreciada.

4. Se tivesse de propor uma divisão do texto em partes, o que diria? Justifique a sua decisão usando o texto e os seus referentes.

Em relação à divisão do poema, eu diria que o poema está dividido em duas partes, a primeira parte é da primeira estrofe a terceira, e a outra parte é o resto da poema. A razão pela qual divido o poema dessa forma, é que me parecia nas primeiras três estrofes o poeta está a explicar como é guardar uma coisa e como se pode ver, os estrofes iniciam-se com a palavra “Guardar”. Seguidamente, a outra parte do poema teve uma mutação na iniciação de estrofes. O poeta usou “ Por isso”, isto parecia-me que está a fazer uma conclusão da primeira parte do poema.

5. Para si, o que significa “guardar”? Que coisas gosta de guardar? Porquê?

Para mim, a significação de “guardar” é algo perplexo, na medida em que guardar pode ser meramente, guardar dinheiro, comidas entre outros. Porém pode ser, guardar algo abstrato, que não se vê fisicamente como felicidade, juventude. E pra mim por vezes, pretendo guardar algo que ao longo do tempo, acho que já não o consigo ter de volta, como por exemplo a inocência e a coragem, que tinha quando era miúda de primeiro ano. A inocência e a coragem são umas coisas poderosas para mim, são algo que traz felicidade e que não me ponha em stress. Pois quando fico mais crescida, cada vez perco a coragem, porque já não sou como antigamente, que não tinha medo de nada.

A partir destes dois trabalhos, podemos ver claramente como cada aluno interpreta de forma diferente o texto e como apresenta a sua justificação de forma diversa. Nos dois exercícios de interpretação, podemos ver que o aluno B mostrou sempre ideias claras para justificar a sua resposta, explicando os versos por suas palavras. Enquanto o aluno A não chega a mostrar, de forma clara, a sua ideia, e parece não ter compreendido a segunda estrofe.

No último exercício, decidi fazer uma pergunta de opinião, pois penso que depois de lermos um texto, um poema, um romance ou um conto, é natural querer refletir sobre isso. Ler esse texto noutra língua que não a materna é um desafio acrescido, claro, mas é também uma forma de os alunos lerem o ponto de vista de um escritor dessa língua, podendo fazer comparações entre as suas ideias e as de outras culturas. Podem olhar o mundo a partir de outros ângulos, não esquecendo as suas realidades.

Nas respostas destes dois alunos, ficou clara a grande vontade de partilha. Até podemos ver que estas duas respostas foram as de maior extensão. Ambos os alunos mostraram dois diferentes entendimentos do que, para eles, é guardar. Para um, guardar é manter com ele as capacidades que tem, por exemplo, as línguas que fala. Para o outro aluno, guardar é não só a ação de conservar objetos físicos, mas também de conservar as memórias, os sentimentos, nomeadamente alguns dos sentimentos da juventude.

Embora este exercício tenha sido apenas um trabalho de casa, sem ter sido discutido na aula com os alunos, os resultados foram muito positivos. A ideia de trazer para as aulas de língua o texto literário é também uma forma de proporcionar momentos em que os alunos, mesmo sozinhos, possam tirar proveito da experiência com o texto literário e a partir dele refletir sobre as suas experiências.

Avaliação

Sabemos que a avaliação é um processo inevitável nas escolas. Embora o departamento de educação de Macau já tivesse dito que os alunos não iam ser avaliados durante o segundo período escolar, como parte do meu estágio, eu tive de fazer os meus próprios critérios de avaliação.

Como vários dos meus trabalhos foram exercícios de interpretação e exercícios escritos, dei mais importância às ideias e à justificação dada pelos alunos. A avaliação que dei a estes dois alunos foram 12 e 18 respetivamente. Acho que para uma aula de língua, o interesse devia ser encorajar os alunos a escreverem e a falarem na língua-alvo, deixando-os expressar as suas ideias, não avaliando o conhecimento que têm sobre o estilo da obra ou sobre a biografia do escritor ou até por alguns desvios linguísticos (evito dizer erros) e uso de vocabulário inapropriado no contexto. Aproveitei alguns exemplos linguísticos produzidos pelos alunos para discutir durante as aulas, incentivando-os a fazerem uma autocorreção dos seus pequenos desvios e dando a oportunidade de aprenderem novas estruturas.

Conclusão

Este trabalho deu conta do trabalho de formação que fiz durante o período de estágio, desde as reflexões que fiz durante as aulas de observação com a professora da escola cooperante até às aulas que lecionei. A experiência do estágio deu-me novos conhecimentos que, acredito, me ajudarão na minha carreira futura.

No presente relatório, descrevi algumas das atividades mais significativas, tendo em conta o tema do mesmo, “O texto literário na aula de PLE no ensino secundário em Macau”. Tentei procurar formas de introduzir o texto literário nas aulas de PLE, fazendo com que os alunos tivessem interesse e vontade de falar e escrever sobre o tema suscitado pelo texto e procurando eles próprios um sentido plausível para o que leram. Através dessas atividades, tentei mostrar que a literatura é um meio motivador para a aprendizagem de uma língua estrangeira, despertando o interesse dos alunos durante as atividades da aula e trabalhando e discutindo os temas dos textos, quer seja uma crónica, quer seja um poema. Como refere Lazar,

Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. A good novel or short story may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unravelling the plot. This involvement may be more absorbing for students than the pseudo-narratives frequently found in course books. A play may engage students in complicated adult dilemmas. A poem may elicit a powerful emotional response from students. If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives. (Lazar, 1993: 15)

Tendo em conta a mais-valia que o texto literário tem como material pedagógico nas aulas de PLE, a variedade de exercícios que se podem produzir a partir dele e as atividades que podem ser feitas nas aulas, tentei sobretudo dar atenção ao treino da leitura e interpretação, à prática de pôr aos alunos a lerem mais do que se vê nas palavras e a associar experiências da sua vida com as experiências que os autores dos textos nos

apresentam, sempre em jeito de partilha com a turma e criando um ambiente em que há espaço para a troca de ideias.

As aulas que tive oportunidade de lecionar durante o estágio mostraram-me positivamente que é possível usar e estudar com êxito o texto literário para as aulas de PLE do Ensino Secundário de Macau. Espero que no futuro possa haver um passo maior no ensino de PLNM em Macau, dando mais importância aos usos da língua, no qual a literatura dever ter lugar privilegiado, e não se centrando exclusivamente nos exames.

Tive muita pena por não poder explorar textos de diferentes géneros literários com os alunos por causa do tempo limitado e dos acontecimentos imprevisíveis por que passámos este ano. No entanto, acabo este mestrado com a sensação de que um professor tem o poder de despertar ou até aumentar o interesse dos alunos pela aprendizagem. E a forma de incentivá-los é criando diferentes atividades na aula para que os alunos possam participar nelas e encorajando-os a partilhar e a aprender entre eles.

Como futura professora, tenho a missão de continuar a aprender sempre com os alunos e procurar aprender ainda mais, porque uma língua nunca tem fim.

Bibliografia

Água-Mel, Cristina (2014), “O ensino do Português em Macau: Por que razão aprender só a escrever não chega?”, Grosso, Maria José e Cleto, Ana Paula, *O Português na China: Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel, pp: 22-40.

Barthes, Roland (1977), *Aula*, tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix.

Bizarro, Rosa (2018), “O Professor de Português Língua Estrangeira do Ensino Superior: Uma Visão a Partir da RAEM”, Grosso, Maria José e Zhang, Jing, *A Promoção do Português em Macau e no Interior da China*. Macau: Universidade de Macau e Lidel, pp: 28-35.

Carvalho, Bernardo (2016), “Estranhos num trem”, Duarte, Gonçalo, *Histórias de bolso*. Lisboa: Lidel, pp: 9-16.

Compagnon, Antoine (2009), *Literatura para quê?*, tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.

Gaião, Raul Leal (2014), “Ensino de português a falantes de língua materna chinesa: textos complementares”, Grosso, Maria José e Cleto, Ana Paula, *O Português na China: Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel, pp: 234-356.

Larsen-Freeman, Diane (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lazar, Gillian (1993), *Literature and Language Teaching: a Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Magalhães, Catarina Gomes Monteiro (2016), *Um lugar para o texto literário na aula de PLE*. Relatório de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Paran, Amos (2008), “The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-Based Survey”. *Language Teaching*, 41, pp. 465-496.

Probst, Robert E. (1986), “Three Relationships in the Teaching of Literature”. *English Journal*, v.75, n.1, pp. 60-68.

Sell, Jonathan P.A. (2005), “Why teach literature in the English Classroom?”, *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas*. Universidade de Alcalá.

ANEXOS

Anexo 1

Leia o texto.

O sabor da felicidade

05 A minha mãe faz hoje oitenta anos. Quando fala do seu nascimento refere que a Segunda Guerra Mundial começou nesse ano e eu sinto-me tentada a reconhecer nessa coincidência um sinal dos muitos tumultos por que a sua vida passou, mas a minha mãe, bastante mais capaz do que eu para tratar sofrimentos, não se detém em comparações despropositadas. O importante é seguir em frente, garante, desembaraçada do passado. E eu sempre tão enrodilhada nele.

10 Por infelizes desacertos entre compromissos, em vez de ir ter com a minha mãe, vou num avião a caminho da Colômbia. Lá em baixo, vertiginoso, o Atlântico desterra-me. Quatro horas de voo passadas, faltam seis para chegar à cidade das pitaias. Foi em Bogotá que saboreei pela primeira vez pitaias. Nunca tinha dado conta delas, já lhes teria ouvido o nome, já vira, por certo, aqueles corpos estranhos numa banca de fruta, mas só nos encontramos verdadeiramente há três anos. Como se só então estivéssemos, elas e eu, no sítio certo. Pitaias. Aconteceram-me tantas coisas em Bogotá, conheci pessoas extraordinárias, descobri belezas improváveis, dancei na Calendaria como se fosse outra vez jovem, fiz amigos de que a distância me desencontra, mas, de entre tantos momentos registados, aquele que a minha memória invariavelmente escolhe quando a cidade é convocada é o da manhã, numa enorme e quase vazia sala de pequeno-almoço de um hotel, em que eu trouxe da cesta da fruta para a minha mesa o que me pareceu uma requintada escultura. O prazer que tive ao saborear a doce polpa branca tingida de sementinhas fez-me indescritivelmente feliz. Talvez essa sensação tão pacífica e plena tenha condensado as muitas felicidades dispersas que a cidade me ofereceu, conseguindo imitar também, do outro lado do mundo, essa outra de a minha mãe a comer os figos do quintal e a oferecer-mos cuidadosamente protegidos nas folhas da figueira.

15

20

Ao longo destes quase cinquenta e cinco anos em que existo na vida da minha mãe, já passámos alguns dos seus aniversários separadas. A primeira vez que isso quase aconteceu foi em 1978, o John Travolta dançava o *Stayin' Alive* e eu sabia de cor as canções da telenovela *O Casarão*, "Só louco, quis o bem que eu

quis...”. A minha irmã estava a estudar em Coimbra e os meus pais deslocavam-se várias vezes a Trás-os-
25 Montes para tratar dos pedaços de terra que os meus avós maternos nos haviam deixado e que iam
ajudando a remediar-nos, pelo que, apesar dos meus treze anos, eu ficava sozinha em casa ao vago cuidado
das vizinhas. Na maior parte dos dias, acordava a horas para ir à escola e não me deixava ficar na rua depois
de anoitecer, como combinado com os meus pais, não comia muitas guloseimas nem me deixava
adormecer à frente da mira técnica da televisão. Noutros, fazia isso tudo e corria perigos absurdos como
30 escolher regressar do liceu pelo paredão, um caminho que era nessa altura mais frequentado por
traficantes e perversos do que por pescadores e românticos entristecidos pelo mal de amor, ou como
andar na parte da frente do comboio da linha de Cascais em apostas tresloucadas com outros inadaptados
como eu.

Daquela vez, se tudo corresse bem, os meus pais regressariam a casa no dia do trigésimo nono
35 aniversário da minha mãe. Eu era uma adolescente dada a planos mirabolantes como o de tirar um curso
de dactilografia para ser escritora ou o de frequentar o clube dos amigos dos óvnis para me encontrar com
criaturas verdes de cabeça triangular. Fazer um bolo de aniversário para a minha mãe pareceu-me tarefa
não muito ambiciosa, apesar de até então nunca ter feito nenhum. Escolhi o bolo da capa da revista
TeleCulinária, três rodela de massa de amêndoa, recheio a doce de ovos e cobertura a creme de manteiga
40 com torneados de saco de pasteleiro, flores de açúcar de várias cores e uma folha de hóstia a dizer
Parabéns, seria lá eu capaz de celebrar o aniversário da minha mãe com um bolo banal. A compra da revista
foi o primeiro rombo no meu modesto orçamento. Copiei depois para a folha de um caderno todos os
ingredientes de que necessitava. Constatando que o dinheiro não chegava para tudo, fui fazendo
substituições que só uma grande pasteleira se permitiria. Tal como diz a minha mãe, a ignorância é
45 atrevida. Assim, não podendo faltar o naperon de papel nem as velas, o recheio foi substituído por uma
compota barata de morango e prescindindo da essência de baunilha, de meia dúzia ovos e das amêndoas.
Estive horas na minúscula kitchenette do exíguo T1 do J. Pimenta, sujei a louça toda para criar a massa
mais peganhenta que alguma vez vi. Por tudo isto ou por ter aberto tantas vezes a porta do forno para ver
se o bolo já estava cozido, a massa manteve-se encruada e nem um centímetro cresceu até começar a

50 queimar nas bordas. Apesar disso, eu estava convencida de que o bolo ficaria igualzinho ao da revista, ainda que não soubesse o que era saco de pasteleiro e que o creme de manteiga tivesse levado um bom copo de vinho tinto para compensar o pequeno cálice de Porto de que a receita falava. Recheei o desastre com a compota e enfeitei-o com o creme que conseguira argamassar a custo. Na ausência das flores de açúcar, deitei mão a duas miniaturas de pássaros em vidro que uma amiga da minha irmã trouxera do
55 Brasil, colocando-as ao lado das velas. Escrevi *Parabéns* num retângulo de papel, deixei o bolo sozinho no centro da mesa com a toalha de festa posta e sentei-me a vigiá-lo, esperando ansiosamente pelos meus pais e por que o meu olhar compusesse o que, inábeis, as minhas mãos não haviam sabido criar. Estive horas naquilo, até ouvir chegar o velho camião Hino. Era já noite. Esperei que o elevador fosse chamado, apaguei as luzes, acendi as velas e, quando senti a chave na porta, comecei a cantar os parabéns como se
60 fosse uma enorme festa surpresa.

A minha mãe deve-me ter abraçado durante muito tempo, só me lembro vagamente de nós os três, a minha mãe, o meu pai e eu, à volta da mesa, na penumbra da sala, mas nunca me esqueço do doce salgado que me ficou na boca.

A felicidade sabe às lágrimas comovidas da minha mãe.

65 Parabéns, mãe.

Dulce Maria Cardoso

(Crónica publicada na VISÃO 1366 de 9 de maio de 2019)

Anexo 2

Guião de perguntas que o professor pode utilizar.

Pré-leitura

- 1) Como define a felicidade? O que a define?
- 2) A que sabor compararia a felicidade? Dê um exemplo de uma comida.

Nesta parte, o professor pode falar sobre diferentes emoções e fazer uma descrição dos sabores com os alunos.

Durante a leitura

- 1) Onde está a escritora?
- 2) Porque é que ela fez um bolo?

Nesta parte, o professor garante que os alunos estão a perceber o sentido global do texto.

Depois da leitura

- 1) O que pode significar a passagem “o doce salgado que me ficou na boca” (l. 62)?
- 2) Explique por palavras suas o sentido da frase “A felicidade sabe às lágrimas comovidas da minha mãe”. (l. 64)

Nesta parte, o professor faz perguntas para os estudantes poderem refletir sobre as passagens específicas do texto, promovendo a troca de ideias com base num texto comum a todos.

Anexo 3



2020/ Estágio pedagógico na EPM/ cooperação com a USJ

PLANO DE AULA 3

| Disciplina | Dia | Hora | Sala | Ano | Turma |
|------------|------------|-------|------|-----|-------|
| PLNM B1 | 27/05/2020 | 11:30 | 308 | 10º | A/B/C |

1. Contextualização

1.1. **Unidade Didática:**

Leitura da crónica jornalística “Estranhos num trem” de Bernardo de Carvalho.

1.2. **Objetivo(s) Principal (ais) da aula:**

- Fazer um exercício de compreensão oral;
- Identificar ideias do texto;
- Mostrar opiniões críticas.

2. Sumário

- Exercício de compreensão oral;
- Exercício de interpretação de vídeo;
- Discussão sobre o tema do exercício.

3. Conteúdos Programáticos: crónica sobre temas da atualidade.

4. **Em foco:**

- Compreensão oral;
- Discussão sobre o tema suscitado.

| 5. Desenvolvimento da aula | | | |
|-------------------------------------|---------|---|--------------------------------|
| Atividade | Duração | Estratégias | Recursos |
| Entrar e escrever sumário | 5 mins | - Entrar na sala, preparar o material que tenho que usar no computador para a aula. - Escrever o sumário com os alunos. | |
| Exercício de audição | 7 mins | - Pôr, no projetor, um vídeo sobre "os estereótipos", a partir do vídeo, eles irão fazer o exercício de compreensão oral na página 5 da ficha. - Ouvir duas vezes. | - vídeo - Ficha de trabalho |
| Correção do exercício | 3 mins | - Fazer a correção junto com os alunos. | - Ficha de trabalho |
| Discussão | 5 mins | - Quais são os estereótipos que vocês acham do Brasil e Japão? - Escrever no quadro. | Ficha de trabalho |
| Procurar os estereótipos do texto | 7 mins | - Quais estão apresentados na crônica? - Os alunos deverão procurar, de acordo com o conto, os estereótipos dos brasileiros e japoneses, e terão de preencher a tabela na ficha de trabalho. Faço com eles ao mesmo tempo. - Qual era o preconceito de tipo de casa que ele ia encontrar? - Qual foi o tipo de casa que encontrou? | Ficha de trabalho |
| Exercício de interpretação de vídeo | 10 mins | - Mostrar o vídeo <i>Remove labels</i> . - Discussão sobre o tema do vídeo. - Quais são os estereótipos das personagens? São contraditórios? | vídeo |
| | 8 mins | - É possível combater os preconceitos? - Como? | |

6. Avaliação

Formativa:
Presencial;
Exercício de compreensão oral;
Ficha de trabalho;
Discussão na aula.

7. Contextualização da próxima aula

- Continuação de exercícios com o texto.
- Gramática.

8. Reflexão/ observações decorrentes da aplicação do plano de aula

O Avaliador: _____ Data: 27 / 05 / 2020

O Avaliado: Pamela Yi Yun Liu Wu

Anexo 4

Ficha de trabalho 1 - PLNM B1

nome: _____

Estranhos num trem

05 Há duas semanas, uma mulher se sentou ao meu lado num trem entre Tóquio e Kyoto. Por alguma razão da qual já não me lembro, começamos a conversar. Conversar é modo de dizer, já que não falo japonês e ela mal compreendia o inglês. É provável que tenha se sentido encorajada ao me ver lendo um clássico da literatura japonesa, o monumental *As Irmãs Makioka* (*Sasameyuki*), de Junichiro Tanizaki (1886-1965), que deve sair em breve no Brasil.

Dada a precariedade do diálogo, cujos silêncios eram superados por gestos e sorrisos impotentes, até que nos entendemos bem. Entendi que ela dava aulas de canto kabuki e que era esse o motivo da sua ida a Nagóia naquela manhã. E ela entendeu que eu estava no Japão fazendo uma pesquisa sobre Tanizaki.

10 Ela me disse que eu não podia deixar de ir à casa da mulher do escritor. A única casa que eu pretendia visitar (e que tinha servido de inspiração para o cenário principal de *As Irmãs Makioka*) ficava em Ashiya, entre Osaka e Kobe. Ela falava de outra, mas não conseguia me fazer entender onde ficava. Antes de descer em Nagóia, perguntou o nome do meu hotel em Tóquio, para onde eu devia voltar em uma semana.

15 Por uma curiosa coincidência, o jantar que eu tinha marcado para o dia da minha volta a Tóquio foi cancelado na última hora. Quando cheguei ao hotel, já me esperava um fax do marido da mulher do trem, me convidando para jantar naquela noite. Recusar seria jogar fora uma oportunidade única. Os japoneses não costumam convidar para jantar em casa, muito menos um estranho encontrado num trem. Se fosse em qualquer outro lugar do mundo, provavelmente eu não teria aceitado, mas o Japão é um país absolutamente seguro, ainda mais para um brasileiro acostumado à ameaça diária dos assaltos. Tentei sublimar a suspeita de que pudessem ser demasiado excêntricos. Decidi ir, incitado pela curiosidade
20 antropológica, nem que fosse só para conhecer a intimidade de uma família japonesa.

O marido me esperava na estação de metrô. Era gordinho, simpático e tinha um lábio leporino. O apartamento ficava perto da universidade. Ele era professor de microbiologia. Tinha estudado em Toronto, falava inglês. Ao entrarmos no edifício, tive a impressão de que ele tentava evitar que o porteiro me visse.

25 Eu procurava achar tudo normal.

A mulher nos recebeu na porta do apartamento e pediu que eu tirasse os sapatos. Foi quando tive certeza de ter caído numa armadilha. Não eram os sapatos; era o interior do apartamento, que estava na penumbra, iluminado apenas por velas. Para completar, um cartaz na entrada fazia, se não me engano, referência aos mortos. Enquanto eu tirava os sapatos, disfarçando o pavor, os dois se entreolhavam. Eu

30 estava perdido.

Fui levado à sala de jantar que, ao contrário do que eu imaginava da minha típica casa japonesa, não tinha tatames nem portas de correr, estava decorada com cristaleiras e espelhos nas paredes. A atmosfera era soturna, entre o gótico e o *art nouveau*.

Enquanto a mulher preparava o jantar, o marido conversava comigo. Tinha conhecido um outro

35 Bernardo, também brasileiro, na universidade em Toronto. "Uma história triste. Morreu de repente. O enterro foi espetacular." Eu me senti na pele da vítima inocente de uma cerimônia macabra.

A mulher veio da cozinha. "Não sabíamos qual era a sua religião, se era muçulmano, então achamos que frango era melhor", disse o marido. A única coisa que me vinha à cabeça era um pequeno romance de horror, de Ian McEwan, *The Comfort of Strangers* ("Ao Deus-Dará", em português), em que dois jovens

40 ingleses se tornam vítimas nas mãos de um casal de anfitriões que acabaram de conhecer em Veneza.

A súbita suposição de que pudesse ter me associado às obsessões sexuais dos livros de Tanizaki por pouco não me fez perder o controle. Comecei a falar pelos cotovelos. Comia o mínimo. Queria evitar o envenenamento. Os dois se entreolhavam, como se houvesse um plano secreto, que eu desconhecia. O

45 estranho era que também falassem de literatura, de cinema (ela gostava de Rohmer e ele, de filmes-
catástrofe). Passavam as férias em Borgonha. Não se encaixavam na caricatura que eu fazia dos membros
de uma seita satânica.

O marido perguntou se eu era casado e disse que eu precisava arrumar uma mulher japonesa. Achei
que era piada. Não era. Em *As Irmãs Makioka*, não há as obsessões sexuais que costumam marcar os livros
de Tanizaki. Em compensação, durante mais de 500 páginas, a família não pensa em outra coisa além de
50 arrumar um marido para uma das irmãs enalhada.

Nem acreditei quando por fim consegui escapar do apartamento. É provável que tudo não tenha
passado de um mal-entendido de estereótipos: eu estava atrás de uma "típica casa japonesa"; eles só
queriam falar inglês, conversar com um estrangeiro e resolveram me propiciar um "típico jantar ocidental",
à luz de velas. Também é possível que tivessem decidido seguir ao pé da letra os preceitos de Tanizaki em
55 seu *Elogio da Sombra* e me mostrar a quintessência do Japão, ao deixar o apartamento nas trevas. Não sei
o que devem ter pensado de mim. Desde que voltei para o Brasil, todos os meus sonhos têm sido
japoneses. E, de vez em quando, ainda me aflijo com a possibilidade de estar sob o efeito de algum tipo
de encantamento.

Bernardo Carvalho, "Estranhos num trem" in *Histórias de bolso*

Lidel, 2016

Verdadeiro ou falso?

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Dadas as limitações linguísticas, o diálogo foi fluido. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. O casal convidou o estrangeiro para um jantar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Noutras circunstâncias, ele definitivamente iria jantar a casa de desconhecidos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. O casal não sabia qual era a religião do estrangeiro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Agora ele já tem a certeza de que não correu perigo nenhum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo 5

Ficha de trabalho 2 - PLNM B1

nome: _____

Sobre o autor...

Bernardo Teixeira de Carvalho (Rio de Janeiro, 1960). Romancista, contista, jornalista e tradutor. Em 1983, forma-se jornalista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Na década de 1980, radica-se na cidade de São Paulo e, a partir de 1986, começa a trabalhar na Folha de S.Paulo, em que exerce função de diretor do suplemento de ensaios "Folhetim". Atua como correspondente internacional em Paris e Nova York e, entre 1998 e 2008, colunista fixo do caderno de cultura "Ilustrada". Com dissertação a respeito da obra do diretor alemão Wim Wenders (1945), obtém grau de mestre em cinema pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) em 1993. Neste ano, lança a coletânea de contos *Aberração*, que marca a estreia na literatura. Seu primeiro romance, *Onze*, é de 1995 e, desde então, tem publicado traduções e exercido a função de crítico literário. Seu mais recente romance, *O Filho da Mãe*, é de 2009.

in Enciclopédia Itaú Cultural

Exercícios de interpretação

De acordo com o texto, tente explicar o que o narrador quer dizer nas seguintes frases:

1. *Recusar seria jogar uma oportunidade única.* (linha 15)

2. *Foi quando tive certeza de ter caído numa armadilha.* (linha 26)

3. *Eu me senti na pele da vítima inocente de uma cerimônia macabra.* (linha 36)

Anexo 6

Ficha de trabalho 2 - PLNM B1

nome: Bernardo Guim

Sobre o autor...

Bernardo Teixeira de Carvalho (Rio de Janeiro, 1960). Romancista, contista, jornalista e tradutor. Em 1983, forma-se jornalista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Na década de 1980, radica-se na cidade de São Paulo e, a partir de 1986, começa a trabalhar na Folha de S. Paulo, em que exerce função de diretor do suplemento de ensaios "Folhetim". Atua como correspondente internacional em Paris e Nova York e, entre 1998 e 2008, colunista fixo do caderno de cultura "Ilustrada". Com dissertação a respeito da obra do diretor alemão Wim Wenders (1945), obtém grau de mestre em cinema pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) em 1993. Neste ano, lança a coletânea de contos Aberração, que marca a estreia na literatura. Seu primeiro romance, Onze, é de 1995 e, desde então, tem publicado traduções e exercido a função de crítico literário. Seu mais recente romance, O Filho da Mãe, é de 2009.

in Enciclopédia Itaú Cultural

Exercícios de interpretação

De acordo com o texto, tente explicar o que o narrador quer dizer nas seguintes frases:

1. ^{Por} Recusar seria jogar uma oportunidade única. (linha 15)

O autor não quer recusar este convite porque os japoneses não costumam convidar aos outros para jantar em casa, sendo por isso o autor é um estrangeiro, precisando de um convite. Assim, se o autor recusar, não deve ter mais uma oportunidade de jantar numa casa japonesa.

2. Foi quando tive certeza de ter caído numa armadilha. (linha 26)

O autor acha que tem caído numa armadilha porque o interior do apartamento do casal não lhe dá uma boa impressão, a casa era escura, iluminada apenas por velas e a atmosfera era sombria e na entrada até tinha um cartaz que faz referência aos mortos.

3. Eu me senti na pele da vítima inocente de uma cerimônia macabra. (linha 36)

O autor é uma pessoa supersticiosa, ele acha que as coisas que acontecem nos filmes vão acontecer na realidade também. Neste caso, ele acha que o que aconteceu no filme "The Combat of Strangers" vai acontecer nele também. Além disso, o marido disse-lhe que havia um Bernardo, que era também brasileiro, tinha morrido, o que fez com que o autor tenha este pensamento.

Anexo 7

Ficha de trabalho 4 - PLNM B1

nome: _____

Gramática

Complete as seguintes frases com o imperfeito do conjuntivo.



1. Os dois se entreolhavam, como se _____ (conhecer-se).
2. Ela imaginou que talvez ele _____ (ser) o seu anjo da guarda.



3. Em algum momento, ela pensou, que se _____ (ficar) com a carteira, a sua vida teria solução.
4. Ela queria que a sua mãe não _____ (estar) tão triste.



5. Por mais horas que _____ (trabalhar), não conseguia pagar os medicamentos do seu pai.
6. Com as dívidas que tinha, era difícil que _____ (poder) comprar o vestido.



7. Era possível que ela não _____ (devolver) a carteira, mas ela o fez.
8. Talvez _____ (ganhar) melhor nessa empresa.

Anexo 8

EPM, ano letivo de 2019/2020

PLNM B1- Exercício de Análise de texto poético

(estagiária Pamela Liu)

1. Leia o seguinte poema, da autoria de um poeta brasileiro.

Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro

Do que um pássaro sem voos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.

António Cícero

in http://www.releituras.com/antoniocicero_menu.asp

2. Interprete os seguintes versos: “Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro /

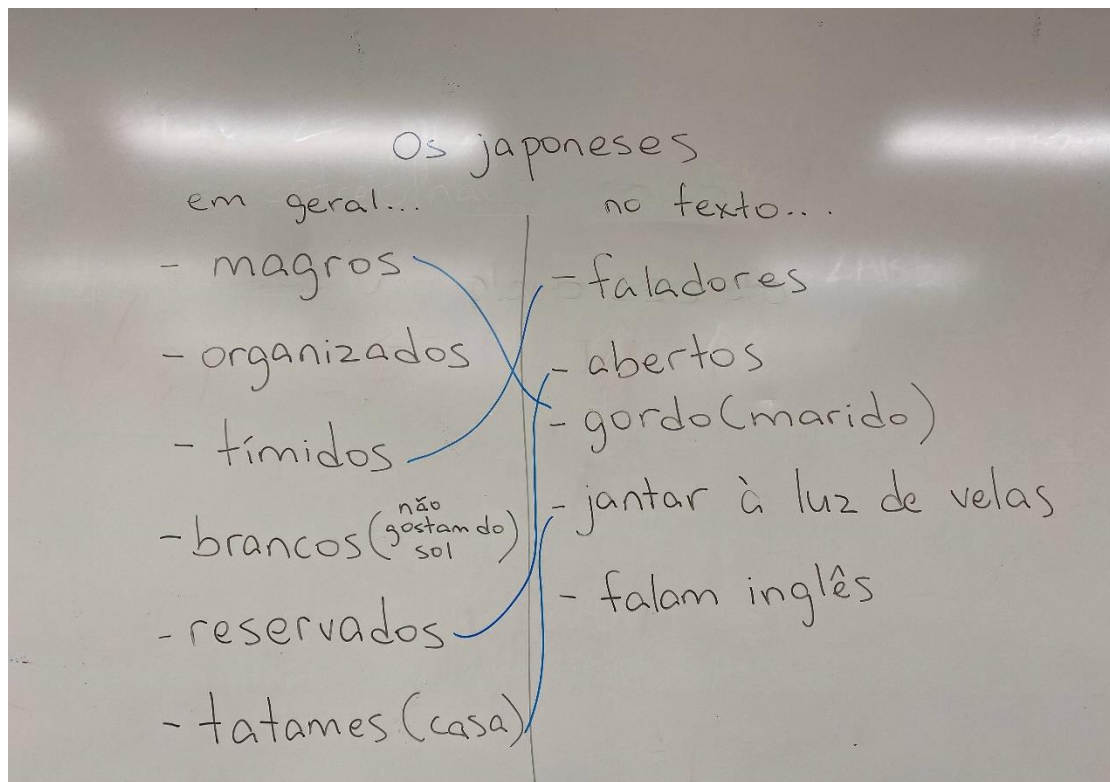
Do que um pássaro sem voos”.

3. Explique a segunda estrofe, sobretudo a última frase.

4. Se tivesse de propor uma divisão do texto em partes, o que diria? Justifique a sua decisão usando o texto e os seus referentes.

5. Para si, o que significa “guardar”? Que coisas gosta de guardar? Porquê?

Anexo 9



Anexo 10

