

MÓNICA PATRÍCIA FERNANDES LEOTE PONTES

**A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO
PROMOTOR DA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
UMA PROPOSTA DE ANTOLOGIA**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

MÓNICA PATRÍCIA FERNANDES LEOTE PONTES

**A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO
PROMOTOR DA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
UMA PROPOSTA DE ANTOLOGIA**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo de Português e de História e Geografia
de Portugal

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Carina Infante do Carmo



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

**A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO
PROMOTOR DA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
UMA PROPOSTA DE ANTOLOGIA**

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores/as e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Mónica Patrícia Fernandes Leote Pontes)

Copyright – Mónica Patricia Fernandes Leote Pontes. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito à autora e editor respetivos.

Dedicatória

Dedico às minhas filhas e ao meu marido, pois, apesar do apoio incondicional, acabaram por perder muito tempo de convívio comigo.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Carina Infante do Carmo, por toda a paciência, conselhos, orientação e ajuda ao longo desta caminhada, bem como, pela confiança depositada em mim, motivando-me sempre a continuar, mesmo quando o caminho parecia muito sinuoso, e sabendo sempre colocar-se no meu lugar, esperando pelos documentos, pelas análises, pelos dados, respeitando os meus ritmos de concretização para a elaboração deste Relatório.

Às minhas filhas e ao meu marido, por todo o apoio que me deram, por lhes ter roubado tempo comigo, para realizar todas as tarefas do estágio, pelos momentos mais enervantes e de mau-humor, quando as tarefas eram difíceis de concretizar conjuntamente com todos os outros afazeres de uma trabalhadora-estudante com 46 anos.

Às minhas colegas, Ana Rita Caldeira e Tatiana Almeida, por todo o apoio, ânimo e suporte, nos momentos de maior angústia, bem como, pela amabilidade, disponibilidade, cooperação e partilhas.

A todas estas pessoas, agradeço do fundo do coração, e cada uma, de uma forma muito positiva, fizeram-me chegar até aqui: Obrigada.

Resumo

Este relatório tem como objetivo mostrar a potencialidade e importância da utilização de obras ou textos literários no ensino do Português Língua Não Materna (PLNM) a alunos de diferentes anos de escolaridade e com diferentes níveis de proficiência.

Estas obras/textos literários funcionam como ferramentas promotoras do ensino-aprendizagem quer em termos lexicais e gramaticais, quer no modo como se revelam fundamentais para o desenvolvimento da comunicação, das competências linguísticas, orais e escritas, quer ainda como potenciam a imaginação, a criatividade e o espírito crítico, dotando os alunos de uma maior segurança e conhecimento para expor a sua opinião e argumentarem a sua posição. Os textos literários alargam o conhecimento de diferentes factos e períodos históricos, sobre valores e tradições culturais. Logo são recursos importantes não só para o desenvolvimento da língua, como da cultura em si.

Através de uma proposta de antologia, incluindo diferentes géneros literários, pretende-se evidenciar algumas das potencialidades da adoção da literatura, na sala de aula, no desenvolvimento linguístico dos alunos, realçando igualmente a cidadania e os valores morais e sociais de uma sociedade multicultural onde o respeito e a inclusão deve ser a bandeira de todos.

A escolha de diferentes géneros literários visa desenvolver o gosto pela leitura literária e aumentar a competência e fluidez de leitura, bem como a descodificação da mensagem do que estão a ler.

Os textos escolhidos, bem como as propostas de atividade, procuram não só promover o ensino-aprendizagem da nova língua de forma mais célere, como também, tendo em conta o público-alvo, trabalhar a variante cultural e fomentar a inclusão (ideias e valores presentes em todos os textos trabalhados) de todos os alunos neste universo que é a escola. Deste modo, verificámos que não só é possível recorrer à literatura no ensino do Português a alunos nativos de outras línguas e culturas, como é imperioso que os textos literários sejam trabalhados com todos os alunos independentemente do ciclo de estudos e do grau de proficiência da língua. A literatura é muito mais do que uma ferramenta comunicacional, é uma expressão artística, é ela própria património cultural.

Palavras-chave: Literatura; Português Língua Não Materna (PLNM); Inclusão; Aprendizagem.

Abstract

The purpose of this study is to show the viability and relevance of using literary works/texts to teach portuguese as a second language to students with different levels of language proficiencies.

These literary works/texts function as tools that promote teaching-learning, both in lexical and grammatical terms, and in the way they prove to be fundamental for the development of communication, linguistic, oral and written skills, and also in how they enhance imagination, creativity and critical spirit, providing students with greater confidence and knowledge to express their opinion and argue their position. Literary texts broaden knowledge of different facts and historical periods, cultural values and traditions. Therefore, they are important resources not only for the development of the language, but also of the culture itself.

Under a proposal of an anthology, aproaching different literary genres, we would like to show some of the potential of using literary works/texts, in classroom, in the linguistic development of our students, highlighting the citizenship and shared social and moral values in a multi-cultural society, where the respect and inclusion should be a banner of all of us.

The choice of different literary genres aims to develop a taste for literary reading and increase reading competence and fluidity, as well as decoding the message of what they are reading.

The selected texts as well as the proposed activities aim not only to promote the teaching and learning of the new language faster but also, according to the target audience, to work the cultural variant and increase the inclusion (ideas and values which are presented in all of the texts we choose to explore) of all the students, in school universe, showing that it is possible to use literature to teach Portuguese to a students from different native languages and culture. How imperative it is that literary texts are worked on with all students regardless of the study cycle and level of language proficiency, as literature is much more than a communication tool, it is an artistic expression, it is itself cultural heritage.

Keywords: Literature, PLNM; Inclusion; Learning.

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de Figuras	vii
Índice de Apêndices.....	viii
Índice de Anexos	ix
Lista de Siglas e Acrónimos	x
Introdução.....	1
Capítulo I – O Agrupamento	5
1. Constituição.....	5
2. Contextualização socioeconómica e cultural.....	6
3. Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)	8
4. Missão: estratégias e objetivos do agrupamento	10
Capítulo II – Enquadramento Teórico	14
2.1. Português Língua Não Materna (PLNM)	14
2.1.1. Os vários níveis de proficiência e funcionamento.....	15
2.1.2. Princípios orientadores do Português Língua Não Materna.....	20
2.1.3. Princípios orientadores do estudo.....	22
2.2. Inclusão.....	24
2.2.1. A inclusão	24
2.2.2. A evolução da educação inclusiva em Portugal: medidas, objetivos e estratégias	25
2.3. A literatura enquanto recurso didático.....	27
2.3.1. Reflexão sobre a escolha de textos literários como recurso didático na aprendizagem do Português Língua Não Materna	35
2.3.2. Os objetivos	36
2.3.3. Estratégias.....	37
Capítulo III - Metodologia.....	40
3.1. Contextualização e objetivos do estudo	40
3.2. Natureza do estudo	43
3.3. Público-alvo: caracterização.....	44
3.4. Organização e etapas do estudo.....	45
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	47
3.6. Sigilo ético e deontológico	48
Capítulo IV – Obras literárias e atividades propostas	49
4.1. Introdução e objetivos	49
4.2. Critérios de seleção dos textos	50
4.3. Os diferentes modos literários	54
4.3.1. O texto narrativo	54
4.3.1.1. Proposta 1: Luísa Ducla Soares, “Meninos de todas as cores”	54
4.3.1.2. Atividades didáticas.....	56
4.3.1.3. Expetativas e resultados	59
4.3.2. O texto poético	60
4.3.2.1. Proposta 2, 3 e 4: Luísa Ducla Soares, “Antigamente”, “P de Porto” e “L de Lisboa”	62

4.3.2.2. Atividades didáticas.....	65
4.3.2.3. Expetativas e resultados	68
4.3.3. A fábula	71
4.3.3.1. Proposta 5: Fábulas de La Fontaine, “A raposa e a cegonha”	72
4.3.3.2. Atividades didáticas.....	73
4.3.3.3. Expetativas e resultados	74
4.3.4.1. Proposta 6: Gentil Marques, Lendas de Portugal - O Milagre das Rosas	76
4.3.4.2. Atividades didáticas.....	77
4.3.4.3. Expetativas e resultados	78
Capítulo V – Resultados obtidos	80
5.1 Estudo comparativo de abordagem qualitativa.....	91
5.2. A visão da docente: reflexão	94
Conclusões.....	97
Referências bibliográficas	102

Índice de Figuras

Figura 2. 1 - Níveis comuns de referência.....	16
Figura 2. 2 - Quadro para a autoavaliação – compreensão.....	17
Figura 2. 3 - Quadro para a autoavaliação – oralidade.....	18
Figura 2. 4 - Quadro para a autoavaliação – escrita	18
Figura 3. 1 - Registo de palavras geradas por brainstorming (foto da autoria da mestranda na 2. ^a sessão a 26/04/2024)	41
Figura 3. 2 - Atividades do manual: Tu cá, tu lá A1	41
Figura 3. 3 - Atividades do manual: Tu cá, tu lá A2	42
Figura 3. 4 - Idades dos alunos por género.....	45
Figura 4. 1 - Descritores PASEO (da autoria da mestranda).....	51
Figura 4. 2 - Meninos de todas as cores	55
Figura 4. 3 - Informação texto narrativo (da autoria da mestranda).....	56
Figura 4. 4 - Vocabulário desconhecido.....	57
Figura 4. 5 - <i>Análise do texto (da autoria da mestranda na 2.^a sessão a 26/04/2024)</i> .	58
Figura 4. 6 – Classificação das estrofes quanto ao número de versos.....	62
Figura 4. 7 – A cavalo no tempo	64
Figura 4. 8 - Estrutura texto poético – a sílaba gramatical e a sílaba métrica (da autoria da mestranda na 4. ^a sessão a 21/05/2024).....	65
Figura 4. 9 – <i>Elementos da análise do poema Antigamente (da autoria da mestranda na 4.^a sessão a 21/05/2024)</i>	67
Figura 4. 10 – Exemplificação da tarefa no quadro (da autoria da mestranda 5. ^a sessão a 23/05/2024).....	69
Figura 4. 11 – Fábulas de La Fontaine: Livro de histórias	72
Figura 4. 12 - Estrutura desta fábula (da autoria da mestranda na 7. ^a sessão a 31/05/2024).....	73
Figura 4. 13 - Lendas Religiosas (parte II).....	76
Figura 5. 1 - Atividade dos alunos de nível A1 (conto) – fotos da autoria da mestranda	81
Figura 5. 2 - Atividade dos alunos de nível A2 (conto) – fotos da autoria da mestranda	82
Figura 5. 3 - Atividade dos alunos de nível B1 (conto) – fotos da autoria da mestranda	83
Figura 5. 4 - Atividade dos alunos de nível A1 (poesia)- fotos da autoria da mestranda	84
Figura 5. 5 - Atividade dos alunos de nível A2 (poesia) – fotos da autoria da mestranda	85
Figura 5. 6 - Atividade dos alunos de nível B1 (poesia) – fotos da autoria da mestranda	86
Figura 5. 7 - Atividade dos alunos de nível A1, A2 e B1, respetivamente (fábula) – fotos da autoria da mestranda	88
Figura 5. 8 - Atividade dos alunos de nível A1 (lenda) – fotos da autoria da mestranda	89
Figura 5. 9 - Atividade dos alunos de nível A2 (lenda) – fotos da autoria da mestranda	90
Figura 5. 10 - Atividade dos alunos de nível B1 (lenda) – fotos da autoria da mestranda	90
Figura 5. 11 - Avaliação dos alunos 1.º e 2.º semestre.....	93

Índice de Apêndices

Apêndice A - Declaração de consentimento alunos	104
Apêndice B - Texto - Meninos de todas as cores	105
Apêndice C – Powerpoint: Meninos de todas as cores.....	106
Apêndice D – Poema Antigamente.....	107
Apêndice E – Poemas P de Porto e L de Lisboa.....	108
Apêndice F - Folha de registo do poema Antigamente	109
Apêndice G – Ficha de trabalho referente aos poemas P de Porto e L de Lisboa.....	110
Apêndice H – Fábula “ A raposa e a cegonha”	111
Apêndice I – Ficha de trabalho sobre a fábula	112
Apêndice J – Lenda: O milagre das rosas	113
Apêndice K – Ficha de trabalho relativa à lenda.....	116
Apêndice L - Declaração de Consentimento da docente titular	117
Apêndice M – Guião para a reflexão da docente titular de PLNM	118

Índice de Anexos

Anexo I – Reflexão da docente titular	119
Anexo II – Produção escrita com base no texto Meninos de todas as cores.....	121
Anexo III – Exploração do poema Antigamente	122
Anexo IV – Produção de texto: o antigo vs o moderno	123
Anexo V – Exploração dos poemas P de Porto e L de Lisboa.....	124
Anexo VI – Ficha de trabalho referente aos poemas P de Porto e L de Lisboa.....	125
Anexo VII – Ficha de trabalho sobre a fábula	127
Anexo VIII – Ficha de trabalho sobre a lenda.....	128

Lista de Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RI – Regulamento Interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UAARE – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento Escolar

Introdução

Este relatório constitui o documento final para a obtenção do grau de Mestre com a conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e do 2.º ciclo do Ensino Básico na variante de Português e História e Geografia de Portugal.

Assenta num trabalho/projeto através do qual, com recurso a textos literários e a propostas de atividades para exploração dos mesmos, se pretende fomentar a aprendizagem do Português com alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) de diferentes níveis de proficiência e promover a sua inclusão no espaço escolar, na comunidade envolvente e na sociedade.

A escolha do tema teve em conta dois motivos distintos. O primeiro, e tendo em conta a minha opinião, a inadequação dos métodos utilizados ou dos materiais didáticos facultados aos alunos na aprendizagem do Português, baseando-se apenas em palavras soltas, com recurso a vocabulário reduzido e, muitas vezes, sem contextualização devido, precisamente, à ausência de textos literários no ensino do PLNM. Por outro lado, o meu gosto pessoal em trabalhar com alunos que sentem dificuldade de integração, ajudando-os a derrubar as barreiras que possam sentir, neste caso, auxiliando a ultrapassar a barreira linguística.

Através da análise de manuais de PLNM é rapidamente identificável a ausência de textos literários, e até a aprendizagem em textos apelativos, sem fim didático, em favor de textos de cariz predominantemente instrutivo ou publicitário. Estes textos são, a nosso ver, igualmente importantes numa perspetiva funcional, mas, em termos da aprendizagem de uma língua para uso igualmente académico tornam-se redutores.

Saliento que, apesar destes métodos e materiais facultados aos alunos, na aprendizagem da língua, os alunos, independentemente do seu nível de proficiência ou ano de escolaridade, não têm qualquer apoio linguístico de suporte às restantes disciplinas. Logo, é importante e promotor da aprendizagem do Português o estudo de textos literários, não só pelo aumento da fluência de leitura, como pelo aumento do vocabulário, a descodificação do código linguístico, a compreensão oral e escrita do enunciado e por fim, constituem uma ferramenta de desenvolvimento da própria escrita, facto que ajudará em todas as disciplinas do plano de estudos.

O texto literário permite, através dos atos ilocutórios que contém, recriar situações quotidianas, o que permite aos alunos o contacto com situações autênticas da língua, mesmo que estes textos não tenham sido escritos com um propósito didático de

apresentar vocabulário ou regras gramaticais, mas ajudam a fazê-lo de forma contextualizada e potenciam a transmissão e questionamento de diferentes saberes culturais e valores morais.

Conversar sobre livros ou ouvir ler são tarefas pouco frequentes nas escolas, mas é algo bastante leve e muito educativo, pois permitem manifestar opiniões, criticar, comparar, descrever, confrontar, entre outros. Permite socializar:

(...) a prática do ensino torna-se socialização da leitura: ouvir os colegas e professor lerem extractos em voz alta ou falarem e manifestarem opiniões sobre os heróis e os enredos e os problemas morais ou políticos ou sociais dos livros que leram. (Mendes, 1996)

Posto isto, o objetivo deste trabalho/projeto é, com uma proposta de antologia composta por textos literários de diferentes géneros, analisar a possibilidade de introdução do texto literário numa turma de alunos de PLNM de diferentes níveis de proficiência, iniciais A1 e A2 e intermédio B1, e verificar se tal opção tem impacto na sua aprendizagem, se influencia positivamente a aprendizagem desta segunda língua. No meu caso, potenciando igualmente a inclusão e o respeito pela multiculturalidade, nunca esquecendo o propósito comunicacional.

Para isso, os textos selecionados bem como as propostas de atividades foram trabalhados em contexto de sala de aula por forma a aferir os resultados obtidos. Os textos foram introduzidos de forma gradual, em termos de extensão, de estrutura, de compreensão e até de grau de complexidade, de acordo com os objetivos a atingir: um incremento na aprendizagem da língua, quer em termos orais, quer escritos, no que diz respeito ao vocabulário, correção sintática e gramatical, bem como a promoção do gosto e competência dos alunos enquanto leitores literários.

Este trabalho/projeto é constituído por cinco capítulos, para além das considerações iniciais e finais, introdução e referências bibliográficas, bem como pelos seus anexos e apêndices que constituem a base real da implementação das atividades propostas.

O Capítulo I tem como objetivo caracterizar o agrupamento de escolas onde foi desenvolvido este projeto, em termos socioeconómicos e culturais. É igualmente importante perceber o contexto onde estes alunos estudam, que objetivos e missão se encontram definidos pela direção do agrupamento, que metas se propõem alcançar, que

projetos educativos, desportivos, ambientais ou culturais abraçam, as metodologias e estratégias defendidas para o alcance do sucesso escolar, para melhor enquadrar e elaborar atividades que se pautem pelos mesmos propósitos.

Este Agrupamento é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). É imperioso perceber as suas características e o que o diferencia dos demais. Importa ainda ajustar este projeto aos seus valores, missão e objetivos, para que em conjunto e, com base em todos os documentos estruturantes, analisada a contextualização envolvente, se trabalhe numa mesma direção com vista ao sucesso escolar dos alunos que o frequentam.

No Capítulo II encontramos os três pilares que estabelecem o enquadramento teórico deste projeto. A literatura enquanto recurso didático e a reflexão sobre a escolha de textos literários como ferramenta de trabalho no ensino do Português Língua Não Materna, uma vez que não é prática comum a adoção destes textos no ensino do Português como segunda língua em níveis iniciais de aprendizagem. Contudo, existem diversos autores, como Mendes (1996), Ramon (2022) e Costa (2018), entre outros, que corroboram a existência de evidências linguísticas no processo de aprendizagem de uma língua com base nas características inerentes ao texto literário tornando-o um excelente recurso didático no ensino-aprendizagem duma segunda língua.

Isto porque o texto literário, a par do seu prestígio simbólico, a sua estrutura e linguagem cuidada, bem como do seu significado artístico e cultural e o seu valor educacional e lúdico potencia o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas dos alunos, ao mesmo tempo que os enriquece através de conhecimentos históricos, culturais e de exploração das sensações e emoções.

Potencia igualmente o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, bem como causa um forte impacto motivacional que permite a aquisição mais célere do gosto pela leitura, dentro e fora da sala de aula.

Como segundo pilar, o PLNM: como funciona, quais os objetivos, público-alvo e estratégias de implementação face aos vários níveis de proficiência dos alunos em estudo, de modo a agilizar tarefas de exploração de uma antologia de diversos géneros literários com o propósito de promover uma aquisição e compreensão da língua mais genérica e de forma mais célere, nunca descurando as linhas orientadoras do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001).

O terceiro pilar é a inclusão, trabalhando-a no contexto escolar, para que se trespasse a fronteira escolar e se estenda à comunidade envolvente e à sociedade em

geral, pois só com base no respeito pelo outro é que se consegue formar cidadãos ativos e plenos de direitos e deveres numa sociedade multicultural, em que todos ganhamos ao adquirir conhecimentos e partilhando experiências e tradições com culturas diferentes da nossa.

O Capítulo III é dedicado à metodologia utilizada, contextualizando o estudo face à sua natureza e objetivos da investigação para um determinado público-alvo, bem como se detalha as várias fases de implementação do projeto e as técnicas e instrumentos utilizados, mantendo sempre uma ética deontológica de sigilo profissional, não mencionando qualquer dado pessoal dos intervenientes, designados por alunos.

No Capítulo IV apresentam-se as justificações para uma proposta de antologia literária, recorrendo aos textos poético e narrativo (conto, fábula e lenda), indicando para cada género o texto e atividades didáticas de exploração bem como uma breve reflexão sobre as expectativas e resultados obtidos em cada momento.

O Capítulo V refere-se à análise dos resultados obtidos com base quer no ponto de vista da mestrandia, quer na reflexão da docente supervisora, comparando o nível de vocabulário, sintaxe e semântica, em termos de produção escrita e compreensão escrita e oral dos alunos antes e após estas sessões de trabalho.

Finaliza este relatório as Conclusões que resultam da análise das evidências registadas ao longo das sessões, após a leitura da reflexão da docente de PLN e comparando com os resultados do 1.º semestre antes da implementação, quais os pontos fortes e as barreiras sentidas com as atividades didáticas previstas para realização deste projeto.

Capítulo I – O Agrupamento

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire, 1996)

1. Constituição

O Agrupamento situa-se no concelho de Lagoa e é composto por quatro escolas do 1.º CEB, cinco jardins de infância e duas escolas E.B. 2,3.

Atualmente este agrupamento é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), isto é, possui um conjunto de medidas governamentais, dado a sua localização e contextualização socioeconómica, com vista à prevenção e redução do insucesso escolar, do absentismo, da diminuição dos casos de indisciplina, bem como pretende a promoção e a inclusão de todos os alunos com o foco no alcance do sucesso educativo e ainda preparando a futura transição dos alunos de um contexto escolar para a vida ativa e a consequente integração na comunidade.

Com uma nova direção, desde 2022/2023, que prima pelo trabalho de equipa, pelo cooperativismo e espírito de entreajuda e partilha entre todos os elementos da comunidade escolar, dedicando-se a vários projetos implementados nas diversas escolas têm conseguido alcançar vários dos objetivos propostos, destacando o absentismo.

Para além deste programa governamental, a gestão deste agrupamento assenta igualmente nos seus documentos estruturantes, nomeadamente o seu Regulamento Interno, Plano Educativo e Plano Anual de Atividades, alguns dos quais remontam à anterior direção. Passamos a apresenta-los.

O Plano Anual de Atividades (PAA) que engloba todas as diversas atividades a desenvolver com a comunidade escolar, durante o ano letivo, por todos os ciclos e níveis de ensino, o qual é dinâmico e flexível, susceptível de reformulação ou adaptações sempre que seja entendido como fundamental no processo ensino-aprendizagem. As atividades propostas têm um carácter colaborativo e integrado porque reforçam a partilha inter e transdisciplinar. Pretendem ser um incentivo à participação de todos os intervenientes da Comunidade Educativa, visando uma troca de aprendizagens extracurriculares indispensáveis para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos.

Um Projeto Educativo (PE) que descreve o que essa escola tem de particular em relação a outras escolas e ainda o que há de especialmente importante para os elementos da comunidade educativa que dela fazem parte. O PE é um instrumento orientador da ação educativa, onde se explicita os valores e princípios a seguir no Agrupamento.

No PE são definidos os objetivos pedagógicos, as linhas gerais de orientação, as escolhas metodológicas e as ações concretas que as escolas do Agrupamento pretendem levar a cabo, em colaboração com todos os elementos da comunidade educativa, com vista ao sucesso dos alunos, os objetivos prioritários, os meios necessários e os indicadores que serão utilizados para avaliar a sua concretização.

No caso concreto deste agrupamento, o seu Projeto Educativo deriva da reformulação das necessidades diagnosticadas em todos os seus núcleos, no sentido de repensar, renovar e inovar as práticas e as metodologias de ensino, de modo a concretizar a função formativa da escola, nomeadamente reduzir as taxas de absentismo e insucesso escolar.

Por último, o Regulamento Interno (RI) pretende dar cumprimento à legislação em vigor, definir o regime de funcionamento de cada estabelecimento de ensino do Agrupamento e de cada um dos seus Órgãos, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, e a gestão do espaço escolar. Define ainda, de forma clara e objetiva, as regras de comportamento.

2. Contextualização socioeconómica e cultural

A Freguesia do Parchal foi criada em 20 de Junho de 1997, por desagregação da freguesia de Estômbar, mas foi extinta em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, para, em conjunto com Estômbar, formar uma nova freguesia denominada União das Freguesias de Estômbar e Parchal com a sede em Estômbar.

A povoação de Parchal foi elevada à categoria de vila em 12 de Julho de 2001.

Esta vila, localizada na margem esquerda do rio Arade, serve como cidade-dormitório de Portimão, uma vez que grande parte da população laboral da cidade se afasta do centro da cidade escolhendo as terras vizinhas para habitar, sobretudo por motivos económicos, já que quer os imóveis para venda quer as rendas, no caso de aluguer, apresentam valores menores.

Outros fatores relacionam-se com facilidade de estacionamento gratuito, existência de escolas de vários níveis de ensino, muitas vezes com turmas mais reduzidas em termos de número de alunos, e estruturas de suporte às famílias, como creches, atividades tempos livres, atividades desportivas, tudo perto da residência o que facilita a movimentação das crianças e jovens a pé.

O topónimo Parchal parece derivar de Parchel ou Praxel, nome que designava o antigo convento franciscano situado na vizinha povoação do Calvário, na freguesia de Estômbar.

O vocábulo Praxel encontra-se associado à significação de lugar alagado ou alagadiço, precisamente como se encontravam as terras do Parchal nas suas origens quando invadidas pelas marés altas do rio Arade. Outra designação era Aldeia dos Cucos, numa referência popular à família Cuco, uma das primeiras a instalar-se no Parchal.

A agricultura, a pesca e a indústria conserveira foram os polos de atração para a criação de um primeiro núcleo habitacional e posteriormente surgiram diversas fábricas associadas precisamente à atividade piscatória e conserveira, que representavam emprego e atraíam cada vez mais gente ao local, sobretudo nos finais do século XIX e até aos anos 40/50 do século XX. Quando no decurso da década de 70, a indústria conserveira entrou em declínio, o Parchal era já um espaço habitacional consolidado, com forte ligação a Portimão, onde considerável parte da sua população desempenhava atividades ligadas à pesca, ao comércio e serviços.

Entretanto, a Revolução de Abril de 1974 trouxe novos ventos, novas perspetivas e exigências, de entre elas, o direito à habitação digna e de acordo com as necessidades das famílias. Em consequência disso, um grupo de Parchalenses trouxe para o Parchal, um núcleo da Cooperativa de Habitação Económica Lagoense, que viria a ter um papel fundamental no desenvolvimento urbanístico e económico que o Parchal conhece hoje.

A linha ferroviária tem uma paragem no Parchal, embora com a designação de outra freguesia vizinha, Ferragudo, perto do Centro de Saúde, vários restaurantes nas imediações, há até uma unidade hoteleira de 4 estrelas e vários espaços comerciais em toda a sua extensão.

A par de todas estas infraestruturas que servem a população, o Parchal tem ainda uma associação cultural desportiva, a ACD CHE Lagoense, que para além de diversas modalidades desportivas, das quais destacamos o Badminton devido aos diversos prémios conquistados, possui serviços de ATL e apoio escolar às famílias.

O meio socioeconómico médio e, por vezes baixo, da população escolar deste agrupamento deve-se sobretudo a um baixo nível de escolaridade, profissões por conta de outrem relacionadas com o comércio, serviços e turismo e ainda muitos profissionais do setor primário (com profissões relacionadas com o mar), habitando sobretudo nas casas da cooperativa.

A maioria dos pais dos alunos do agrupamento dedica-se a atividades por conta de outrem, nas áreas da construção civil, hotelaria e comércio, bem como atualmente por muitos profissionais liberais que habitam os lotes de moradias existentes na encosta da Bela Vista e Ferragudo que são área circundantes à sede deste agrupamento.

Esta zona transformou-se em dormitório, pois possui um grande aglomerado populacional com o bairro no coração da vila uma vez que a atividade profissional dos encarregados de educação se desenvolve, na generalidade, fora da área de residência.

Esta vila possui uma vasta oferta comercial que emprega muitos dos seus moradores. Possui uma estação de caminhos-de-ferro que juntamente com o restaurante que aí se situa atrai muitos turistas.

Atualmente muitos imigrantes residem nas proximidades o que faz com que as escolas sejam multiculturais, com um vasto leque de diferentes nacionalidades europeias e fora da Europa, o que se traduz num enorme centro de partilha e aprendizagem tornando a escola um principal ponto de partida para a inclusão destes imigrantes.

3. Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

O programa TEIP é uma iniciativa do Governo, implementada em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios desfavorecidos económica e socialmente, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar se manifestam com bastante intensidade.

O objetivo primordial é prevenir ou reduzir o abandono escolar precoce, bem como as elevadas taxas de absentismo, reduzir os casos de indisciplina e promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Por outras palavras, consiste num projeto de criar estratégias motivadoras para alunos com mais dificuldades ou em risco de abandono escolar, no sentido de munir a escola de oportunidades que tornem atrativo e equalitário o acesso ao conhecimento académico e conseqüente sucesso escolar.

Efetivamente, apesar da existência deste tipo de programas, nem sempre os objetivos são alcançados na sua plenitude em todas as escolas TEIP.

As causas são diversas, mas destacamos a falta de recursos humanos, ou falta de formação de alguns para lidar com situações mais desafiantes do ponto de vista cultural, de postura e comportamento, a inexistência de atividades extracurriculares, clubes e projetos, que motivem os alunos à frequência e sucesso escolar para frequência dos mesmos, métodos e materiais diversificados e mais apelativos ao ensino, centralização da aprendizagem no aluno e não num currículo generalista, entre outras.

A falta de formação adequada, do pessoal não docente e docente, para trabalhar com alunos oriundos de meios/culturas desfavorecidos, com outras motivações e perspectivas face ao ensino, à escolarização e ao futuro académico, acaba por desmotivar estes profissionais na busca de estratégias e materiais promotoras do sucesso escolar e inclusão destes alunos.

Face a isto, a tónica do insucesso escolar recaí exclusivamente nos alunos e nas suas famílias ou outros fatores externos, desculpabilizando, por completo, o sistema educativo e o trabalho dos professores na obtenção destes resultados.

Apesar disso, o agrupamento tem conseguido superar as suas principais barreiras, nomeadamente o insucesso, absentismo e abandono escolar, cativando os alunos para a aprendizagem, vendo a escola como um local, não só de ensino, mas de convívio entre pares, entre culturas.

Neste agrupamento, as turmas são reduzidas, os alunos são levados a sentir pertença a um espaço, a um grupo, a uma família alargada, onde podem aprender, onde são valorizados enquanto seres individuais, onde se podem manifestar em termos de crenças, valores, tradições, opiniões e sentirem-se seguros e incluídos, o que reduz o absentismo e aumenta o sucesso escolar.

A diversidade de clubes e de modalidades desportivas que a escola põe ao dispor dos alunos e a sua vontade de participar e ver reconhecidos outros valores, para além do académicos, são fatores que despoletam a motivação dos alunos em estar na escola, em atingir os objetivos delineados e a obter bons resultados escolares, com vista à participação nas atividades do seu interesse.

Assim, consideramos, a par do referido, que a comunidade escolar se preocupa e faz a diferença na vida escolar e familiar de todos, desenvolvendo iniciativas solidárias ao longo do ano e terminando num arraial no final, que funciona como um encontro de culturas, onde pais, alunos, funcionários, professores e comunidade envolvente são

convidados a participar e contribuir para o mesmo. Terminam assim, cada ano escolar num clima familiar e festivo, com música, dança e gastronomia numa mostra multicultural.

No entanto, paralelamente ao papel de promotora de aprendizagens e de equidade social há que mover outras estruturas/instituições envolventes que reforcem este trabalho sobretudo evitando fenómenos de exclusão social.

De modo a efetivar a aprendizagem e o sucesso escolar destes alunos oriundos de culturas ou meios mais desfavorecidos tem de ser feito um esforço maior e mais abrangente, pois é da responsabilidade de todos os que, direta ou indiretamente, interferem ao longo deste processo: Governo, criando medidas educativas adequadas (que devem ser monitorizadas e avaliadas durante o processo) e munindo as escolas de pessoal, equipamentos e matéria; escolas, apostando em pessoal qualificado e motivado para estas diferentes realidades; as infraestruturas envolventes, contribuindo com vagas para estágios, com palestras vocacionais motivadoras; as famílias incentivando ao estudo e à formação e aos alunos empenhando-se nas tarefas.

Atualmente o programa TEIP desenvolve-se em 146 unidades orgânicas, totalizando cerca de 18% do total dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do continente: 49 no norte, 13 no centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 20 no Alentejo e 15 no Algarve, sendo uma delas, o agrupamento onde foi implementado este projeto.

Perante a candidatura de cada agrupamento ou escola ao programa TEIP, estas são avaliadas, os dados são contabilizados e ao integrarem o programa devem colocar em prática as suas linhas orientadoras face aos problemas detetados e quais as estratégias a implementar para atingir os objetivos a que se propõem, devendo dar feedback à Direção-Geral de Educação do percurso realizado e quais as metas já alcançadas e as que falta atingirem, através de relatórios anuais.

4. Missão: estratégias e objetivos do agrupamento

O primeiro dos princípios a praticar no processo educativo deste agrupamento é o respeito mútuo pela individualidade de cada um.

Assim, de acordo com os seus diversos documentos estruturantes do agrupamento, nomeadamente o Regulamento Interno, e sendo este um Território Educativo de Intervenção Prioritária, orienta a sua ação educativa com base nos princípios da:

- Educabilidade Universal;

- Equidade;
- Inclusão: garantindo oportunidades para todos os alunos;
- Personalização: planeamento educativo centrado no aluno;
- Flexibilidade: gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares; o respeito pela vida privada e familiar dos alunos, pela sua autonomia e autodeterminação;
- Democratização da escola: envolvimento de todos os agentes educativos;
- Qualidade do ensino e aprendizagem;
- Igualdade e não discriminação;
- Articulação horizontal e vertical, valorização dos percursos individuais dos alunos;
- Cooperação e abertura ao meio envolvente.

Para obtenção destes princípios, a direção do agrupamento aposta na realização pessoal e profissional do pessoal docente e não docente e baseiam o sucesso educativo no cumprimento do definido nas Aprendizagens Essenciais (AE) de cada disciplina conforme o ano de escolaridade, bem como o disposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

No âmbito do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho e de acordo com o definido, em setembro de 2017, (consultado a 24/06/2024 no site da Direção-Geral da Educação) pelo Quadro da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o agrupamento possui estratégias para a educação para a cidadania, as quais assentam nos domínios dos direitos humanos, da igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, saúde, entre outros de carácter opcional, conforme o anexo V da Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.

Integra este agrupamento uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), constituída no âmbito do artigo 12.º do Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, posteriormente alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, a qual, em colaboração com as estruturas educativas e restantes serviços, contribui para a plena inclusão escolar e social dos alunos, sensibilizando a comunidade educativa para a educação inclusiva, propondo medidas de suporte à aprendizagem e prestando aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

A par desta equipa existe igualmente o Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional que conta com o trabalho de mais uma psicóloga, que, de acordo com o definido no Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de julho e as medidas consagradas no artigo

4.º do Decreto-lei n.º 300/97 de 31 de outubro, deve intervir a nível psicológico, psicopedagógico e na orientação e apoio aos alunos, promovendo a cooperação com professores e encarregados de educação, articulando a sua intervenção com os recursos da comunidade, entre outras tarefas.

Em termos de recursos humanos, este agrupamento conta também com o serviço de uma Educadora Social que colabora na Promoção e Proteção de Crianças e Jovens, na Promoção do Sucesso Educativo e no desenvolvimento de estratégias concertantes de apoio às famílias, fazendo a articulação entre os membros da comunidade escolar e os parceiros sociais.

Assim, apesar dos recursos humanos serem, muitas vezes considerados insuficientes, neste agrupamento, percebemos que existem vários técnicos que intervêm na ajuda aos professores, famílias e demais comunidade, de modo a alcançar o sucesso escolar dos alunos e derrubar as barreiras socioeconómicas ou outras que se manifestem. Foi perceptível no terreno, durante a realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que esta intervenção é real e num contexto direto com alunos e famílias e não apenas técnicos “fechados” num gabinete à espera que alguém os procure.

Comparativamente com outras escolas, TEIP ou não, penso que, em termos de técnicos este agrupamento tem uma equipa bastante completa e coesa, que atua efetivamente em todas as áreas para as quais foram designados e o seu trabalho é bastante positivo e reconhecido pelos resultados escolares obtidos.

O agrupamento tem ainda a funcionar um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) que é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola com o objetivo de complementar o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula com a turma, apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar bem como ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

Sem prejuízo de todas as estruturas orgânicas existentes que colaboram para se alcançar o sucesso escolar de todos os alunos, o agrupamento possui e participa em diversos projetos e atividades que promovem o enriquecimento curricular dos alunos, bem como possui um ativo núcleo de Desporto Escolar com uma oferta vasta e diversificada de modalidades, existindo até uma Unidade de Apoio ao Alto Rendimento

Escolar (UAARE) com o objetivo de dar suporte estrutural à conciliação da carreira de aluno/atleta de alto rendimento, integrados nas seleções nacionais.

Dos vários projetos e clubes destaco o Projeto Cultural das Artes, pois a cultura também assenta em manifestações artísticas: dança, música, entre outras; o projeto Aprender + em que os alunos têm um apoio mais personalizado na área da Matemática e em que os professores acompanham as diferenças nas progressões da aprendizagem, interesses e capacidades dos alunos através de apoios presenciais ou à distância, definindo trabalhos e metas a atingir de acordo com a sua disponibilidade escolar e desportiva, no caso dos alunos que beneficiam da UAARE.

Destacamos igualmente o projeto Eco-escolas para a sustentabilidade e proteção ambiental e o + Turma, + Sucesso que funciona para as disciplinas de Português e Matemática no 2.º, 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade em que os alunos das turmas, nessas disciplinas, são divididos em grupos menores, mais homogêneos, que permita um apoio individualizado com o objetivo de melhorar o ritmo de trabalho, potenciar facilidades e superar dificuldades.

Finalizando, à semelhança de outros agrupamentos ou escolas, este agrupamento distingue os alunos com excelentes resultados académicos através do seu Quadro de Excelência que premeia alunos a partir do 3.º ano de escolaridade com média igual ou superior a 4. No entanto, assinalo-se uma das suas mais-valias: na minha opinião, atendendo às suas características peculiares e multiculturalidade, são igualmente distinguidos, através do Quadro de Valor, alunos que se destacam pela sua capacidade de interajuda, defesa dos Direitos Humanos, respeito pelas diferenças e minorias, solidariedade, sensibilidade ambiental, entre outras, o que se revela muito positivo e potencia a partilha, o respeito e a inclusão.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1. Português Língua Não Materna (PLNM)

Perante o aumento exponencial de alunos de nacionalidades e culturas diversas que integram o sistema de ensino em Portugal, num mundo cada vez mais globalizante, é pertinente pensar em estratégias de promoção da aprendizagem da língua receptora, neste caso o Português de uma forma mais facilitada e rápida, com o objetivo fundamental da comunicação e da realidade quotidiana, de modo a facilitar a inclusão escolar e social das famílias migrantes.

Este apoio é pertinente e revela-se indispensável devido ao fraco domínio da língua portuguesa por parte de um número elevado de alunos estrangeiros, já que ela é usada em quase todas as aprendizagens escolares, sob pena de pôr em causa o sucesso da escolarização destes alunos, e de prejudicar a sua inclusão escolar, social e cultural.

Assim, após um fluxo imigratório maior nos finais dos anos 1990 e ano 2000, e repetido nos últimos anos, o Governo Português passou a prever, através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, (art.º 8.º) a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) destinada a alunos cujo idioma materno não fosse o português. O PLNM tornou-se uma disciplina oficial no Ensino Básico e no Ensino Secundário através dos Despachos Normativos n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, e n.º 30/2007, de 10 de agosto, respetivamente.

O PLNM é, para estes alunos, uma disciplina equivalente à de Português, sendo que após a avaliação realizada, é atribuído um grau de proficiência conforme os resultados obtidos: iniciação (A1, A2), intermédio (B1) e avançado (B2, C1), embora os alunos deste nível tenham passado a frequentar a disciplina de Português após o Despacho normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto. Acresce salientar que os níveis comuns de referência de acordo com o Quadro Europeu Comum (2001) são seis: dois de utilizadores elementares, dois independentes e dois proficientes.

Esta avaliação é feita através da realização de diversos testes diagnósticos consoante o nível de ensino, disponibilizados online na página da Direção Geral de Educação. Um teste para alunos do 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, um outro para os alunos desde o 3.º ano do 1.º ciclo ao 6.º ano do 2.º ciclo do ensino básico e, por fim, um terceiro destinado aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Perante este facto pensamos que os testes podem não espelhar corretamente o nível de conhecimentos de um aluno, pois o vocabulário de um aluno do 7.º ano é diferente de um do 11.º, tal como um aluno de 3.º ano não apresenta o mesmo conhecimento que um de 6.º ano.

Para que a avaliação fosse efetivamente rigorosa, apesar da consciência do desconhecimento linguístico dos alunos, estes deveriam ser mais diferenciados tendo em conta o ano de escolaridade que irão frequentar, bem como a sua faixa etária. Ao ser tão abrangente acabará por se revelar facilitador para uns e difícil ou mais desafiante para outros.

2.1.1. Os vários níveis de proficiência e funcionamento

Os programas de PLNM são elaborados com base no definido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), 2001, quer em termos da formação de grupos por grau de proficiência, quer pelo foco na competência comunicativa.

Entende-se a competência comunicativa, de um modo geral, como a capacidade que cada um apresenta para se comportar de forma eficaz e adequada numa sociedade, desempenhando corretamente todos os seus papéis inerentes. Isso implica respeitar um conjunto de regras quer gramático-lexicais quer de uso da língua conforme o contexto sociocultural em que se insere.

Nas palavras de Hymes (1972, p. 277), a competência comunicativa representa saberes como “*when to speak, when not, what to talk about with whom, when, where, in what manner*”, isto é ter conhecimento para estabelecer uma comunicação eficaz através de um uso correto da língua e aceite pela sociedade.

Assim, temos como níveis de iniciação os níveis A1 e A2, dois níveis intermédios B1 e B2 e os níveis avançados, C1 e C2 (Figura 2.1.).

Figura 2. 1 - Níveis comuns de referência

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (consultado a 10/07/2024)

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Após a avaliação é formado um grupo de acordo com o grau de proficiência em que os alunos se inserem e não com base no ano de escolaridade. Este grupo deve funcionar com um número mínimo de 10 alunos podendo integrar diferentes anos de escolaridade e graus de proficiência.

Também para esta fase, o referencial, que nos é dado pelo Quadro Europeu Comum (2001), permite aos alunos aferirem o seu nível de proficiência numa dada língua. Permite também aos docentes uma melhor avaliação e inclusão de cada aluno no nível correto de proficiência, independentemente do seu país de origem, analisando três domínios: o compreender, o falar e o escrever (Figuras 2.2., 2.3. e 2.4., respetivamente).

Figura 2. 2 - Quadro para a autoavaliação – compreensão
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (consultado a 10/07/2024)

Compreender		
	Compreensão do oral	Leitura
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Figura 2. 3 - Quadro para a autoavaliação – oralidade
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (consultado a 10/07/2024)

Falar		
	Interacção oral	Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
C2	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Figura 2. 4 - Quadro para a autoavaliação – escrita
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (consultado a 10/07/2024)

Escrever	
	Escrita
A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.

Os alunos de PLNM devem seguir as Aprendizagens Essenciais definidas para o seu nível de proficiência de PLNM e não o estipulado nas AE estipuladas para a disciplina de Português em cada ano de escolaridade. Assim sendo, devem fazer-se as devidas adequações à sua faixa etária no que diz respeito ao processo de ensino, aprendizagem, escolha de materiais e avaliação.

Face à informação contida nas figuras 2.1. a 2.4., é bastante desafiante a introdução do estudo de textos literários a alunos dos níveis de proficiência A1, A2 e B1, uma vez que ainda não possuem suficientes conhecimentos linguísticos para a sua decifração. Daí, aliás, o texto literário, só ser mencionado a partir do nível B2 no que diz respeito à compreensão da leitura:

B2 Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.

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

Para se fazer uma avaliação rigorosa dos alunos que não têm o Português como língua materna, ou não foi esta a sua língua de instrução nos seus países de origem (como o caso de alguns alunos chegados dos PALOP) existe uma tabela com os níveis comuns de referência. Estes estão divididos em três grupos: utilizador elementar (A1 e A2), utilizador independente (B1 e B2) e utilizador proficiente (C1 e C2).

Perante o definido neste referencial (Figura 2.1.) os alunos são posteriormente avaliados em termos das suas capacidades de compreensão do oral e da leitura (Figura 2.2.), de oralidade em termos de interação e produção (Figura 2.3.) e de escrita (Figura 2.4.) e integrados no nível de proficiência associado aos resultados obtidos.

Ora, nas nossas escolas, equivale a dizer que os alunos estrangeiros cujo nível de língua se situa entre B2 e C2 integram já a disciplina de Português junto dos outros alunos da turma e não a turma de PLNM.

Apesar de desafiante, é possível e emergente trabalhar o texto literário, em diversos géneros, como recurso didático para a aprendizagem do Português dada a sua riqueza

linguística e cultural. Essa é a base de argumentação do presente trabalho, conforme fundamentação presente no ponto 2.3.

2.1.2. Princípios orientadores do Português Língua Não Materna

A oferta de PLNM no currículo dos ensinos básico e secundário encontra-se prevista nos artigos 12.º e 11.º das Portarias n.os 223-A/2018, de 3 de agosto, na sua atual redação, e 226-A/2018, de 7 de agosto, na sua atual redação, respetivamente. A par destas portarias está em vigor o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que veio estabelecer as normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português.

De acordo com este normativo os alunos de PLNM dos níveis de iniciação e intermédio devem usufruir de estratégias adequadas ao seu nível de proficiência linguística. Para tal, deve ser elaborado um plano de acompanhamento pedagógico que vise o desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades no âmbito do Português, enquanto objeto de estudo e língua de escolarização.

Conforme o nível de proficiência demonstrado pelos alunos, após a realização da avaliação inerente através de uma bateria de testes, assim serão as medidas e estratégias a utilizar, com vista à equidade e igualdade de oportunidades, que facilitem o acesso ao currículo, e funcionem como suporte à aprendizagem e à inclusão, sobretudo dos alunos posicionados nos níveis iniciais (A1 e A2)¹.

No fundo, respeita-se, deste modo, o espírito de um dos pilares definidos no QECRL (2001) defendidos no Conselho de Ministros do Conselho da Europa e basilar para a presente investigação:

(...) o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à

¹ De modo a promover o contacto real com a língua em termos relacionais, a escola deve proporcionar aos alunos atividades diversas de âmbito desportivo, ou sob a forma de clubes, tendo em conta os interesses manifestados pelos alunos e que, para além dessa imersão linguística promovam o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença.

comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos.

Em termos de avaliações externas os alunos de PLNM dos níveis de iniciação (A1, A2) ou intermédio (B1) realizam, no 9.º ano de escolaridade, a prova final de PLNM, e, no 12.º ano, o exame final nacional de PLNM, quer frequentem a disciplina de PLNM, quer frequentem a aula de Português, com os seus colegas de turma.

No caso de alunos do nível avançado (B2/C1/C2), estes realizam a/o prova/exame final nacional da disciplina de Português como os alunos nativos de português.

Na avaliação dos alunos à disciplina de PLNM, conforme disposto no ponto 11 do Despacho n.º 20244/2022, de 16 de fevereiro, deve considerar-se a mobilização, sempre que necessário, de instrumentos de posicionamento e ou transição de nível, visando a frequência sequencial dos níveis de proficiência linguística A1, A2, B1 e B2.

No caso de alunos provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) não lhes era permitido frequentar as aulas de PLNM em virtude de o Português ser a língua oficial, o que era uma lacuna legislativa, já que a sua língua materna e a língua oficial do seu país na qual foram escolarizados pode não ser a mesma.

Face a esta realidade linguística tão complexa e às dificuldades sentidas no terreno, por parte dos professores de Português, houve a necessidade de dar autonomia às escolas para traçarem o perfil sociolinguístico destes alunos. Com base nesse perfil é possível determinar se se trata de um aluno a incluir na turma de PLNM (ou na disciplina de Português) e qual o seu nível de proficiência linguística.²

E graças a essa flexibilização tornou-se possível integrar em turmas de PLNM alunos dos PALOP, mas não alunos de nacionalidade brasileira cuja língua materna é o Português.

² Durante a implementação das nossas sessões ocorreu isso mesmo. Chegou um aluno oriundo de Cabo Verde e foi, inicialmente, colocado na turma de Português, mas devido às dificuldades detetadas, sobretudo em termos de compreensão e expressão escritas, foi avaliado e integrou a 10 de maio de 2024 a turma de PLNM. Ressalvo que o aluno só chegou à escola após a interrupção letiva da Páscoa.

2.1.3. Princípios orientadores do estudo

O foco do ensino de uma língua estrangeira é formar indivíduos independentes e capazes de atuar em vários contextos, de modo a promover a sua inclusão numa nova escola, realidade e, muitas vezes, cultura diferente.

Este objetivo de ensino de uma língua estrangeira realça a necessidade emergente de os alunos adquirirem competências linguísticas diversificadas devido ao acelerado processo de globalização, para que, mantendo a sua língua e identidade culturais, possam conhecimentos comunicacionais funcionais em diversas línguas. Tal conhecimento facilitará por certo a comunicação, transformando-os em cidadãos do mundo, podendo utilizá-lo esse conhecimento/aprendizagem no quotidiano, para viajar ou até para trabalhar.

A este propósito, não devemos esquecer a seguinte formulação de acordo com o QECRL:

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

A União Europeia e o Conselho da Europa recomendam a utilização de estratégias que favoreçam a utilização da língua através da sua aprendizagem de forma interdisciplinar, sobretudo porque, apesar do conhecimento inicial ou intermédio da língua de chegada, em muitos locais, não existe nenhum outro suporte nas restantes disciplinas. Isto é, os alunos frequentam o PLNM, mas as restantes disciplinas que

componham o seu plano curricular não possuem nenhum tipo de apoio que promova aprendizagem desses conteúdos.

Assim, na nossa opinião, e pelo sentido no terreno, a par de todos os materiais, métodos e estratégias que os professores de PLNM possam utilizar como promotores da aprendizagem da língua, a escola deveria providenciar apoio nas outras disciplinas.

Este apoio poderia ser realizado de diversas formas, seja através de documentos traduzidos, na língua de origem ou na língua franca, o inglês, seja através de aulas de apoio com tutores que pudessem trabalhar com estes alunos, explicando-lhes conteúdos de cada disciplina de forma faseada, com recursos visuais, traduções ou outros recursos.

Na maioria das escolas, tal como no agrupamento onde decorreu o nosso estudo, este tipo de apoio nas restantes disciplinas não existe, o que constitui ser uma lacuna, pois têm a disciplina de PLNM, mas restringe-se essa inclusão e aprendizagem ao contexto de sala de aula, conforme os tempos letivos frequentados por semana.

Estamos portanto longe de uma verdadeira imersão na língua de chegada, neste caso o Português, que a escola, de acordo com o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro deveria:

- promover a familiarização com o espaço escolar, fomentando a utilização de espaços comuns;
- incentivar o contacto com falantes nativos de português, do mesmo grupo etário;
- valorizar o conhecimento da realidade e história da comunidade local, assim como o contacto com as suas instituições;
- valorizar a língua materna e a cultura do aluno;
- fomentar a participação dos alunos e o sentido de pertença à comunidade;
- valorizar a diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar, desenvolvendo o conhecimento da língua e cultura portuguesas e as ligações com os aspetos culturais dos países de origem dos alunos;
- promover o envolvimento dos pais ou encarregados de educação.

2.2. Inclusão

2.2.1. A inclusão

Entenda-se por inclusão a igualdade entre diferentes indivíduos permitindo que todos tenham o direito de integrar e participar nas várias dimensões do seu ambiente, pessoal, profissional e social, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Compete à sociedade permitir e desenvolver a sua comunidade e consciencializar os seus cidadãos da noção importantíssima de desenvolvimento comunitário envolvendo todos os setores e todas as pessoas. Deve-se mobilizar recursos humanos, materiais e instituições a participar ativamente nos projetos, nos estudos e planeamentos de modo a promover e desenvolver a sociedade e comunidade com vista à obtenção de uma vida melhor.

A sociedade como um todo é muito melhor e mais poderosa do que peça a peça.

No caso escolar, num universo de turmas multiculturais encontramos alunos de diferentes géneros, etnias, nacionalidades e culturas, aos quais devemos garantir a igualdade de acesso, de frequência e de aquisição das aprendizagens essenciais e do perfil esperado à saída da escolaridade obrigatória.

Independentemente dos facilitadores e barreiras detetados compete a cada professor desconstruir os modelos generalistas e centrar o foco do ensino nos alunos que tem consigo, através de uma metodologia diferenciada e centralizada em cada um deles, de modo a que de igual forma obtenham sucesso escolar e, em particular no caso de alunos de PLNM ou alunos com Necessidades Específicas, se sintam incluídos.

O princípio inclusão deixou de ter um foco médico para passar a ter várias diretrizes que comprometem a participação e a aprendizagem, seja de forma permanente seja durante um período de tempo, pois aqui englobam-se também fatores pessoais, familiares, emocionais, inclusão de alunos estrangeiros, entre outros.

É necessário, por conseguinte, que a educação inclusiva ponha o seu foco nas potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos de forma individualizada e não como um todo.

A criação de escolas inclusivas implica considerar todas as suas dimensões: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que a fundamentam; a dimensão relativa à implementação de medidas de políticas educativas adequadas e a dimensão respeitante às práticas educativas propriamente ditas.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que eles desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação da aprendizagem e efetivação do conhecimento.

Para isso, há que valorizar não só os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

Com a definição de uma “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, 2017, que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento, conseguimos alcançar a inclusão de todos os alunos na escola independentemente da sua origem.

2.2.2. A evolução da educação inclusiva em Portugal: medidas, objetivos e estratégias

Até 1980, a inclusão era pouco abordada em Portugal. Em 1994, surge a Declaração de Salamanca com vista à promoção de uma educação para todos e à construção de uma escola para todos. Abandona-se a perspetiva meramente médica, em favor da individualidade.

Em 2008, surge então o decreto-lei n.º 3, para muitos, um passo atrás na inclusão já que volta a resumir e a categorizar os alunos perante perturbações de carácter permanente associadas ao preenchimento de checklists: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A inclusão volta a estar em destaque em 2015 no objetivo 4 da agenda do desenvolvimento sustentável como um objetivo a alcançar e com a definição do perfil

dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e em 2016 como uma estratégia para a cidadania.

Por fim, em 2018, surgem dois novos normativos, os decretos-lei n.º 54 e 55.

O Decreto-lei n.º 54/2018 aposta numa escola inclusiva onde cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontra respostas que lhe possibilita a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, de acordo com as suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade.

O Decreto-lei n.º 55/2018 assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, a igualdade de oportunidades. O currículo deve ser equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no PASEO e adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Atualmente, a inclusão ocupa um lugar central e de destaque nas políticas educativas em Portugal e no mundo já que a multiculturalidade é uma realidade nas escolas.

De acordo com o público-alvo do nosso estudo e o papel da importância de uma inclusão efetiva e de respeito pela diferença, estes dois normativos, a par da opinião de alguns teóricos e investigadores, como Margarida Vieira Mendes (1997) são fundamentais para que se encare o ensino da língua numa vertente da educação artística, neste caso, literária. Por vezes, os currículos desadequados limitam o desenvolvimento das competências de leitura, do prazer da leitura e dos potenciais que a literatura tem no desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da própria estética. O valor de cada palavra, a aguçada curiosidade que é promovida pela leitura tornam os leitores ativos e com opinião acerca do que leem, para além de uma suposta intenção comunicativa ou direcionada própria de textos não literários.

Através da literatura é possível ensinar uma língua, utilizando não só a sua dimensão linguística como artística.

2.3. A literatura enquanto recurso didático

Há que ensinar a quem não domina o Português da escola a falar com correção linguística e adequação pragmática e a ler textos escritos com uma sintaxe e vocabulário mais ricos e vastos, que diferem da oralidade do quotidiano.

No contexto português, a contenda entre Literatura e Linguística no que toca ao Ensino do Português ficou mais visível no início séc. XXI, o que se traduziu em mudanças curriculares no Ensino Secundário em 2004. Evoluiu-se para a valorização do lado utilitário do uso linguístico, dando ênfase à competência comunicativa, em detrimento de outras dimensões linguísticas e a atividades cognitivas, lúdico-afetivas e artísticas ligadas à língua.

Não obstante, e de acordo com Mendes (1996) o ensino da língua enquanto educação artística traduz-se no alargamento da perspetiva comunicacional para um enraizamento do entendimento desta como arte, como património, como cultura. Este enquadramento da aprendizagem da literatura enquanto manifestação artística abandona o paradigma da literatura apenas como educadora e formadora. Mantendo, no entanto, as suas qualidades pedagógicas, a literatura é muito mais do que a mera forma de ensinar a comunicar. Através das nossas leituras enriquecemos com a mestria com que esta chega até nós, independentemente de ser em prosa ou verso, dá-nos sempre a conhecer a história, os lugares, as gentes. Permite-nos pensar sobre o real e sonhar sobre o imaginário e fantasioso, logo a literatura permite-nos sentir, permite-nos viver.

No entanto, muitos docentes continuam a fazer da frase a unidade a analisar, quer em termos morfosintáticos quer gramaticais, o que nos parece desajustado, já que a competência comunicativa é também, por si só, uma competência textual. Assim, a frase enquanto unidade de estudo, limita-a, o que pode facilmente ser ultrapassado com a adoção de textos enquanto unidades de análise.

“Um texto não é qualquer conjunto de frases, como sabemos. Não é o resultado da soma de palavras, frases ou de outros textos, mas de um projeto de dizer constituído numa dada situação comunicativa, para alguém, com certa finalidade e de determinado modo”. (Koch & Elias, 2006)

Assim sendo o uso da literatura como recurso didático faz todo o sentido já que cada objeto de análise é um todo, é analisado como uma unidade, estejamos perante um conto, uma fábula, um poema ou outro. Só com o recurso à unidade textual no seu todo

é possível desenvolver a competência da compreensão, que falha através de palavras, expressões ou frases soltas e descontextualizadas.

Por isso várias vezes estamos perante alunos que revelam alguma competência ortográfica e sintática mas sem capacidade de compreender um texto e muito menos de escrever um corretamente.

Não obstante, na busca, cada vez maior, de modelos de ensino assentes na comunicação, favorecendo os textos instrucionais através de abordagens por tarefas a realizar, o texto literário voltou a ganhar centralidade, sobretudo com revisão de 2015 dos programas de Português do Ensino Secundário. Esta oscilação é menos forte nas alterações curriculares dos programas de Português no Ensino Básico (1991, 2009, 2015). No entanto, deve readquirir importância e ser um recurso primordial, dado a sua natureza autêntica e real, e como tal, é algo indispensável em qualquer sala de aula independentemente do ano de escolaridade.

O texto literário merece ter, na nossa opinião, um lugar privilegiado na aula de língua materna não apenas a nível do secundário, mas também do Básico, e do Pré-escolar ou mesmo antes de se iniciar qualquer escolarização formal por parte da criança. (Duarte, 2008)

Compete ao professor dar a conhecer não apenas o uso literário da língua como também o seu uso quotidiano. Deste modo, não é necessária uma escolarização para ter contacto com a literatura. Há que valorizar e promover a capacidade da criança para brincar com a linguagem aproximando este carácter lúdico ao texto literário.

Os textos literários não só apelam à sensibilidade e gosto como educam os valores éticos e estéticos promovendo a capacidade de ler por prazer. Os textos literários são construídos com base na língua, logo são um excelente recurso para a aprender.

A valorização da literatura tem tido defensores que enaltecem o seu prestígio simbólico, a sua estrutura e linguagem cuidada, bem como o seu significado artístico e cultural e o seu valor educacional e lúdico, nomeadamente a originalidade e complexidade, a sua potencialidade para desenvolver as competências linguísticas e cognitivas dos alunos, ao mesmo tempo que os enriquece através de conhecimentos históricos, culturais e de exploração das sensações e emoções. Acrescem outros argumentos como o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, bem como

causa um forte impacto motivacional que permite a aquisição mais célere do gosto pela leitura, dentro e fora da sala de aula.

Segundo o professor Jacinto de Prado Coelho, citado por Duarte (2008), “a literatura não se fez para ensinar; é a reflexão sobre a literatura que nos ensina”. Isto mostra-nos que a leitura literária nos ensina, igualmente, atitudes capacidades e valores, para além da sua vertente linguística, já que ler ensina a pensar. A literatura forma-nos não apenas linguisticamente como também enquanto cidadãos livres. Ler ajuda a perceber que a linguagem é mais do que comunicar, já que interiormente nos faz pensar e refletir em objetos (mesmo na sua ausência) ou em comportamentos com os quais contactamos através dos textos literários.

Segundo Duarte (2007), o texto é o lugar por excelência do cruzamento das abordagens literária e linguística, uma vez esta faculta instrumentos teóricos para compreender melhor os textos.

Se por um lado a linguística se encarrega do estudo da língua, falada e escrita, a literatura explora de forma criativa as virtualidades da língua. Assim, a linguística dá-nos competências comunicativas, mas para as quais necessitamos conhecimentos sobre a língua em que nos expressamos. Mas, a literatura enriquece-nos com atividades cognitivas e lúdico-afetivas ligadas à língua, considerando em qualquer texto literário a explorar não só a dimensão textual como também a social.

Perante os argumentos acima expostos, fica bem fundamentada a ideia de que a literatura deve fazer parte integrante do currículo, das Aprendizagens Essenciais e das metas curriculares a alcançar no ensino do Português, desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário. Ela deve estar mesmo no centro, pois a partir de um qualquer texto literário é possível trabalhar todos os domínios, e não ser vista como uma área desta disciplina. Claro que a par desta plasticidade temos de encarar o ensino da língua literária como um ensino artístico e não apenas com o propósito de aprendizagem. Tal afirmação não implica a exclusividade dos textos literários no ensino da língua, mas todo o género de textos de modo a que seja uma oferta diversificada e enriquecedora tanto quanto possível.

Esta oportunidade de alcançar todos os domínios não se restringe à plasticidade que os textos literários permitem, mas sobretudo devido ao ensino da língua literária enquanto ensino artístico.

Quanto ao PLNM tem sido ainda mais forte a defesa da aprendizagem da língua assente na dimensão comunicativa, virada para o quotidiano.

Segundo Ramon (2022), citando Ogando González, a renitência no uso do texto literário com alunos de PLNM deve-se ao seu grau de dificuldade devido ao “recurso a linguagem metafórica, ao estabelecimento de relações de intertextualidade com outros textos verbais e não-verbais, à copresença de múltiplos registos de língua, de variedades socioletais, de desvios face à norma padrão, de referências histórico-culturais não partilhadas”.

De acordo com a autora, os aprendentes iniciais de uma língua não possuem conhecimentos suficientes para compreender e analisar estes textos o que é corroborado por Duarte (2008), que defende que, no ensino do Português, temos de considerar a educação linguística básica, baseada no domínio do Português-padrão e na aquisição de competências sólidas de produção (escrever e falar) e receção da língua (ouvir e ler) e ainda adquirir conhecimentos gramaticais.

Para muitos, a literatura não é considerada uma ferramenta útil para trabalhar com alunos com um baixo grau de conhecimento da língua, sob pena de levar à desmotivação dos alunos por dificuldades na sua compreensão. Tais objeções têm a sua razão de ser se a convocação da literatura no contexto do PLNM exigisse um estudo especializado de textos literários quer do ponto de vista histórico-cultural e estético quer do nível de proficiência linguística. Nesse caso inegavelmente seria efetivamente desadequado para a aprendizagem nos seus estádios iniciais da língua portuguesa por parte de jovens estudantes estrangeiros.

A defesa da literatura no ensino do Português parte do pressuposto de que ela explora potencialidades para a linguagem, inventa e expande possibilidades do seu uso. Não implica necessariamente uma linguagem própria (os neologismos são uma realidade restrita) e menos ainda uma espécie de apêndice. Em contrapartida, não se pode ignorar que a literatura não usa uma linguagem ornamental em cima da língua-padrão. Ela expande as possibilidades da linguagem, Um poema ou um romance pode até apropriar-se da fala corrente das ruas, das formas textuais da carta ou de uma receita de cozinha e com isso recriar artisticamente a língua.

Segundo Ramon (2022), o texto literário afigura-se como um recurso bastante útil no ensino de PLNM na medida em que permite um contato direto e natural com as vicissitudes e diversidade da língua. Se no plano linguístico permite dar a conhecer variedades do Português (apesar de na nossa proposta apenas tivéssemos escolhido textos escritos em Português de Portugal), no plano cultural amplia os conhecimentos

sobre si, os outros e o mundo que os rodeia, permitindo a reflexão e rejeitando o etnocentrismo.

O uso de textos literários é fundamental na aprendizagem da língua dado a sua simbologia, o seu significado artístico e cultural e o seu valor lúdico e educacional. Permitem-nos melhorar as nossas competências linguísticas e cognitivas desenvolvendo em simultâneo o nosso conhecimento cultural e sensibilidade. Com esta capacitação, também o nosso pensamento crítico é incrementado e com ele o nosso lado emocional e motivacional é igualmente ativado.

Os textos literários encerram em si muito mais que um caráter didático. São objetos artísticos cuja matéria-prima é a língua, logo, enquanto arte estimula as sensações e emoções, as quais diferem de pessoa para pessoa e permitem interpretações e opiniões diversas, devendo cada uma ser igualmente respeitada. Como qualquer obra de arte, são livres na sua estrutura e não obedecem aos padrões rígidos da construção frásica e textual dos textos meramente instrutivos ou didáticos. Só assim se torna rico em termos de estrutura e conteúdo onde reina a harmonia entre a originalidade, a criatividade e a perspicácia cognitiva.

Deste modo, os textos literários devem fazer parte de qualquer sala de aula no ensino da língua desde que o professor adeque o texto ao contexto que pretende trabalhar, escolhendo-o de acordo com o destinatário, em que momento o deve utilizar, como o deve fazer e qual o seu objetivo ao fazê-lo.

A escrita literária contempla um vasto número de atos de fala de acordo com a imaginação ou realidade sociocultural do seu autor, convidando o leitor a fazer parte, a se identificar com essa realidade, participando, através da leitura e compreensão nessas dinâmicas. Com maior precisão diremos com Reis que, ao contrário das ações linguísticas que realizamos no dia a dia, o:

(...) discurso literário não enuncia verdadeiras asserções; num romance ou num poema, a voz do narrador ou a do sujeito poético apenas imitam o ato de produzir essas asserções, solicitando ao leitor a competência e a disponibilidade para participar nesse jogo discursivo, com a consciência de que disso mesmo se trata: de um jogo discursivo. (2008: 116)

No contexto de PLNM não é a literatura que se torna difícil de ser entendida como uma ferramenta didática, mas sim a seleção dos textos e do grau de exigência linguística (lexical, sintático e pragmático) e também a forma como os docentes responsáveis pelo ensino da nova língua os abordam na apreciação da forma, na descodificação e contextualização da sua mensagem.

Segundo Duarte (2007), “o estudo dos textos, que são produtos linguísticos, ajuda o aluno a usar mais competentemente a língua”.

Quanto mais variada, em termos de género, literário ou não, for esta análise maior será o *input* linguístico que os alunos obterão.

É precisamente a diversidade de géneros literários que permite uma maior adequação e um crescendo de complexidade de modo a potenciar a aprendizagem, visto que desperta emoções, permite diversas interpretações, favorece reflexões e partilha informações, o que tudo reunido desenvolve o conhecimento não só da língua, como de fatores históricos e culturais que a determinam.

Através de diferentes géneros é possível aumentar o vocabulário e os conhecimentos semânticos e sintáticos da língua. E, claro, trabalhando textos que promovem o espírito crítico, recusam o etnocentrismo e favorecem o respeito e conhecimento pela multiculturalidade existente numa sala de aula de PLNM, estamos a trabalhar cultura e inclusão.

Os textos literários são fontes de informação abundante quer em termos linguísticos, quer culturais, são unidades de comunicação que consolidam, por um lado um carácter único e artístico e, por outro lado, a possibilidade de utilização instrumental, como ferramenta potenciadora da aprendizagem de uma nova língua, neste caso, do Português, como defende Duarte (2007):

Os textos literários afinam a sensibilidade e o gosto, mas educam também os valores estéticos e éticos e dão aos alunos a possibilidade de se virem a tornar cidadãos de pleno direito, com capacidade de ler por prazer e necessidade interior e assim conhecer outros mundos e escaparem às contingências que são as suas.

Inspirada por Italo Calvino, Margarida Vieira Mendes (1996), identifica na literatura seis qualidades específicas especialmente relevantes no ensino da literatura, nas quais também nos baseamos para a nossa reflexão e aplicação didática no contexto da disciplina de PLNM no Ensino Básico. Fazemo-lo, não obstante o artigo de Mendes se concentrar no ensino de Português enquanto língua materna. As seis qualidades são a leveza e a liberdade, a rapidez, a exatidão e visibilidade, a multiplicidade e consistência.

Só com uma diversidade de géneros textuais, associada a uma regularidade nesta exposição, se implementa o gosto pela leitura e se desenvolve a aprendizagem da língua. Segundo palavras da docente de PLNM da turma, na sua reflexão sobre este estudo, o único ponto “negativo” foi o facto de não ter sido implementado ao longo de todo o ano letivo e apenas no segundo semestre (Anexo I).

Os textos literários são recursos muito úteis no processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto língua estrangeira. O seu potencial reside no facto, como já referimos, de permitirem o contacto natural e direto com todas as vicissitudes da língua, quer em termos vocabulares, quer culturais.

A literatura e a língua constituem pilares identificadores de uma cultura. Os textos literários, em particular, são recursos fundamentais para esta perceção já que se constituem e se desenvolvem ao longo da história de uma comunidade. Para além da descrição, da análise, da interpretação do seu conteúdo são igualmente um importante veículo de transmissão de evoluções da própria língua, de factos históricos, de períodos literários e contextos histórico-sociais.

Numa turma multicultural, a questão da consciência cultural que nos é passada através da literatura e que não faz parte dos textos não literários, é muito pertinente, já que a língua faz parte da identidade cultural. Assim, não só estamos a trabalhar os aspetos linguísticos, escritos e orais, como a trabalhar num processo de aculturação, descrevendo espaços, episódios históricos, manifestações culturais, entre outros, favorecendo a inclusão destes alunos não só na escola, como na sociedade.

A escrita literária contempla um vasto número de atos de fala de acordo com a imaginação ou realidade sociocultural do seu autor, convidando o leitor a fazer parte, a se identificar com essa realidade, participando, através da leitura e compreensão nessas dinâmicas.

Posto isto, verifica-se que, recorrendo à literatura como recurso didático para o ensino do Português destinado a alunos de outra língua materna, fomentamos o desenvolvimento linguístico, comunicacional e vocabular ao pôr ao seu dispor uma grande variedade de representações da vida quotidiana, bem como, aumentamos os seus conhecimentos históricos e culturais acerca da sociedade onde estão incluídos.

Bottino (1999: 211) defende a existência de três modelos para justificar o uso da literatura no ensino de alunos de PLNM: o modelo cultural, o modelo de linguagem, e o modelo de crescimento pessoal. Explicaremos de seguida cada um deles.

O modelo cultural evidencia o texto literário como veículo transmissor de crenças e valores de uma dada cultura, através do qual o leitor aprende acerca de épocas, espaços e tradições para si desconhecidos, e que lhe podem levar a refletir sobre a sua cultura, o seu sistema de valores e as suas práticas. Embora, na nossa opinião, se deva sempre ressaltar o respeito por todas as culturas do mundo, e todas as diferentes culturas presentes na sala de aula, sem julgar nenhuma como superior ou inferior em relação às restantes, sem generalizar, discriminar ou estereotipar.

O modelo da linguagem que permite o ensino de vocabulário, sintaxe e semântica através da sua leitura e interpretação deve ser feito através de uma exploração controlada com a ajuda do docente. Este deve ter sempre em consideração o público-alvo e selecionar os textos que melhor se adequem ao que pretende trabalhar e explorar, conjuntamente com os alunos, o seu conteúdo através de linhas orientadoras que conduzam à aprendizagem da língua.

O modelo do crescimento pessoal passa pelo desejo de fomentar o gosto pela leitura, não só em contexto de sala de aula, como fora da mesma. Entendendo assim a leitura literária não como uma obrigação escolar, mas como uma atividade prazerosa, motivada pela dimensão lúdica, criativa, simbólica e até pela sua estética. Ler alimenta-nos a mente logo enriquece-nos e promove o nosso crescimento pessoal.

Apesar de estes três modelos assentarem em ações distintas, os mesmos interligam-se e podem funcionar como um todo, revelando a mais-valia do uso da literatura no ensino do Português a alunos de PLNM e a todos os alunos em geral, já agora.

2.3.1. Reflexão sobre a escolha de textos literários como recurso didático na aprendizagem do Português Língua Não Materna

Qualquer o gênero escolhido para ser trabalhado, seja na disciplina de Português, seja como recurso didático potenciador da aprendizagem no ensino de alunos de PLN, os textos devem ser adequados ao desenvolvimento linguístico, psicológico, cultural e estético dos alunos, sem comprometer o rigor e qualidade literários que os definirão como um bom recurso didático.

Conjuntamente com a exploração do texto em termos da sua estrutura, vocabulário, semântica e sintaxe, o professor deve igualmente selecionar textos com uma linha cultural, ou temática de acordo com valores, ou temas que pretenda desenvolver. Assim sucede no caso do presente trabalho de investigação, que tem por base uma turma multilinguística e multicultural. Daí a razão de todos os textos escolhidos abordarem questões culturais, tradições e o respeito pela diferença, por forma a promover igualmente a inclusão e fomentar o sentimento de pertença dos alunos.

A leitura e interpretação de textos literários devem funcionar como uma viagem realizada pelos alunos e guiada pelo professor, feita com segurança. Não obstante ser realizada de forma discreta, delicada e rigorosa, para que, cada um adquira uma identidade própria. Isto é, que cada um possa ter a sua maneira de pensar, de idealizar, de imaginar e criar memórias com base nas suas experiências ao longo da vida, os seus conhecimentos, a sua personalidade, gostos, virtudes, defeitos, emoções. Só assim se consegue por de parte a leitura generalizada, com base em grelhas ou guiões de leitura e análise impessoais, que não têm em conta a natureza singular de cada leitor, castrando-o nesse processo de aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento.

Não podemos dissociar as emoções do conhecimento da vida, do mundo e de nós próprios. A própria literatura transmite-nos essas emoções e afetos, tal como, as opiniões, os valores e as crenças exploradas e trabalhadas que permitem o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade para diversas temáticas.

Como referido por Aguiar e Silva em “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português” (1998/99, p.215), “este processo interativo da razão e das emoções, mediado pelas formas linguístico-textuais, constitui uma das mais valiosas contribuições das Humanidades para a educação da criança, do jovem e do adolescente”.

Os textos literários são uma parte da cultura de um povo, fazem parte da sua identidade cultural na medida em que, pela maneira como utilizam a língua, como a reinventam, como a elevam, pelos conteúdos que narram, descrevem ou transmitem nos avivam memórias passadas, momentos históricos, ou nos lançam à aventura, fomentam a nossa criatividade e espírito crítico. Assim, é possível, através da sua leitura e análise conhecer e perceber outros povos, terras ou culturas.

É de todo pertinente o contacto dos alunos com situações reais, do uso da língua no quotidiano de modo a prepará-los para as situações dialógicas que possam surgir ou outras em que haja a necessidade de intervir via oral ou escrita.

A estrutura e a dimensão estética presente na literatura, sobretudo na poesia, o cuidado na escolha das palavras, o sentido dado às mesmas, a sua possibilidade de imaginação, criatividade e polissemia torna-os bastante enriquecedores, pondo em alerta o conhecimento e a aprendizagem da língua e também despertando as emoções. Apesar de os textos literários serem, muitas vezes, ficcionais, remetendo para a imaginação, para o conotativo, a verdade é que os factos relatados se revestem sempre de alguma base real.

Quanto maior for a exposição dos alunos à nova língua através de diversas formas, mais facilmente a aprendem e é neste sentido que o uso da literatura em sala de aula é uma ferramenta muito importante.

2.3.2. Os objetivos

Como o próprio título deste trabalho indica, o objetivo fulcral desta investigação é mostrar que a literatura potencia e promove o desenvolvimento linguístico, acelera a aprendizagem da língua, neste caso, do Português, por parte de alunos oriundos de outras línguas maternas.

Através de uma seleção de textos literários a trabalhar e explorar com esses alunos, pretendemos não só desenvolver as capacidades linguísticas, de sintaxe, gramática e semântica da língua, como aumentar o vocabulário desses alunos, desenvolver as suas capacidades de produção textual oral ou escrita, como também, formar leitores, que adquiram o gosto pela leitura, dentro e fora do contexto escolar.

Assim, para além do seu desenvolvimento a nível académico, linguístico, comunicacional e cultural, com a exploração de diversos géneros literários, os alunos adquirem igualmente conhecimentos, exploram emoções e descobrem prazeres que ficarão para a vida e que lhes poderão ser úteis no futuro não só enquanto estudantes, como também como atores sociais, seres ativos e pertencentes a uma sociedade.

Numa turma multicultural, esta questão de consciência cultural que nos é passada através da literatura, que não é visível em textos não literários.

2.3.3. Estratégias

Os textos literários suscitam diferentes ritmos de leitura e apresentam diferentes estruturas, consoante o género a trabalhar. Há textos, como os narrativos, as fábulas, as lendas, entre outros, em que é possível fazer uma leitura conjunta, contando com a colaboração de todos os alunos. Nas composições poéticas, estas devem ser lidas apenas por um, para evitar quebras de ritmos, de entoação e se perca não só a musicalidade inerente, bem como, se dissipe a mensagem.

Posto isto, tudo é importante e valorativo, para a compreensão de um texto literário, que só consegue ser conhecido, percecionado e apreciado como um todo. É fundamental adequar as estratégias ao género de texto a trabalhar, o que nesta investigação ocorreu sempre, tendo sido a leitura sempre feita pelos alunos, com exceção dos textos poéticos trabalhados, a qual foi realizada pela mestrandia, e que, numa turma de PLNM, poderá ser realizada pela docente da turma, ou por um aluno com um maior grau de proficiência.

Não nos podemos esquecer que, cada vez mais, o cenário nas nossas escolas é de turmas multiculturais, de diversas línguas, culturas e estratos sociais, alguns deles bastante desfavorecidos. Assim, a escola deve ser um lugar seguro e de respeito para acolher todas as culturas. Daí que, o foco de uma proposta de antologia contemple uma escolha de textos literários de diferentes géneros, com um conteúdo comum em termos de exploração das diferentes culturas, enriquecedor do conhecimento e a promotor de valores de partilha e respeito uns pelos outros.

De entre os vários géneros literários, foram escolhidos, um texto narrativo, três textos poéticos, uma fábula e uma lenda, tendo sempre em consideração os níveis de proficiência existentes na turma. Recaiu a escolha em textos que exigissem menos

inferências, evitando sentidos mais subtis ou conotações e com vocabulário simples, que pudessem constituir um facilitador da aprendizagem e não uma barreira.

Por esta ordem, e num complexo crescente de dificuldade foi possível aos alunos desenvolverem a sua leitura, a interpretação, através da exposição oral de vocabulário ou das ideias principais do texto. Além disso puderam desenvolver a criatividade, a produção escrita, o pensamento crítico, a liberdade de expressão e o reconhecimento de diversas culturas, todas elas coexistindo sem necessidade de conflito e sem que nenhuma se sobreponha à outra.

É possível e importante fazer, por vezes, uma retextualização das obras literárias para que estas sejam mais facilmente compreendidas pelos alunos de níveis de proficiência menores, como A1, A2 ou até B1.

Segundo Costa (2018), essa retextualização permite que se reduza a complexidade linguística do texto a trabalhar mantendo o sentido original do mesmo e simplificando a aprendizagem destes alunos:

Com a retextualização de obras literárias para o nível A1 será possível dar mais um passo e proporcionar aos alunos de PLE momentos de leitura extensiva e autonomia de aprendizagem, sem negligenciar que, em termos de prática de leitura, o encontro com um texto compreensível promove tanto a capacidade de leitura, como a consciencialização de padrões gramaticais em contexto. (Costa, 2018)

Apesar de não ter sido utilizada na nossa prática pedagógica, a retextualização é igualmente uma estratégia para desenvolver a aprendizagem de uma nova língua. Este método, visa uma compreensão adequada e mais facilitada e permite uma aquisição maior do vocabulário e do conhecimento das estruturas da língua. Não se trata de um resumo do texto sob pena de se perder o fulcral por se tornar bastante minimalista.

Outra estratégia complementar à compreensão do texto literário, retextualização ou excerto a trabalhar é o suporte verbal do mesmo, bem como o suporte visual, para mais facilmente ser compreendida a mensagem.

Enquanto suporte verbal refiro contextualizações, explicações ou questões realizadas por parte do professor. Pequenos vídeos, imagens, fotografias ou desenhos podem e devem igualmente ser utilizados, como ferramentas de leitura e compreensão textuais.

Luscher (2009) e Puren (2020), definem a necessidade de trabalhar esses recursos por etapas de modo a tirar a máxima rentabilidade.

Segundo estes autores, podemos definir três etapas: a primeira que se prende com a escolha do texto, com o seu potencial motivacional para os alunos em causa, a sua relevância em termos temáticos, culturais e linguísticos e a compreensão mais ou menos facilitada que os alunos conseguirão fazer.

A segunda etapa é a integração do texto numa sequência didática, trabalhando todos os domínios, bem como competências a nível cultural e intercultural. Por último, a terceira etapa consiste na exploração do texto por partes, definindo atividades a realizar antes da leitura, para aferir os conhecimentos prévios, a fase da leitura e o pós-leitura com a realização de atividades em que os alunos, face à compreensão feita do texto, sejam capazes de dar a sua opinião ou tomar uma determinada posição.

Em suma, é possível, importante, motivador e enriquecedor trabalhar textos literários com alunos do PLN, independentemente do seu nível de proficiência, já que estes fazem parte da nossa identidade cultural e constituem um recurso promotor e facilitador da aprendizagem do Português. Todas estas estratégias, que o professor trace, na sua sala de aula e face ao público-alvo, são importantes na busca pelo sucesso dessa aprendizagem, partindo da escolha dos textos, do género literário, da dimensão, do autor, do conteúdo, entre outros.

Já no que diz respeito à implementação na sala de aula é importante haver momentos de leitura por parte dos alunos, de mediação por parte do professor para que os alunos o compreendam, explicação do vocabulário desconhecido, exposição oral por parte dos alunos, expressando as suas opiniões e espírito crítico, bem como momentos de produção escrita. Tudo isto, realizado individualmente, a pares ou pequenos grupos, o que, por si só, permitirá trabalhar igualmente a inclusão e o respeito por todas as opiniões e culturas.

Capítulo III - Metodologia

3.1. Contextualização e objetivos do estudo

Este estudo foi realizado num agrupamento do concelho de Lagoa, com uma turma de PLNM, englobando alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, para concretização do Mestrado juntamente com as Práticas de Ensino Supervisionado (PES) realizadas no 1.º e 2.º Ciclos, no mesmo agrupamento.

Para realizar a investigação para este trabalho, foram agendadas dez sessões de trabalho com a turma, que decorreram ao longo do segundo semestre do ano letivo 2023/2024, mais concretamente, entre o dia 22 de março e o dia 7 de junho, enquanto a PES decorreu de 8 de janeiro a 16 de maio.

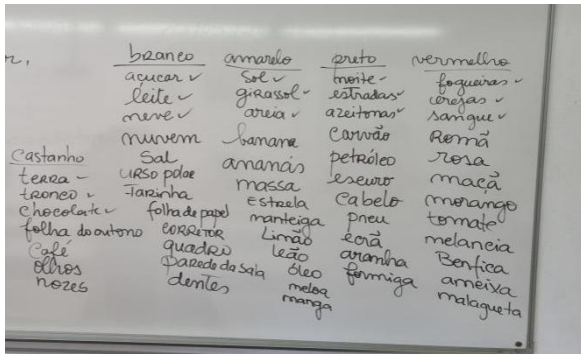
Com este estudo pretendemos mostrar a importância que a utilização de textos literários tem no ensino do Português a alunos de outras línguas maternas, enquanto ferramentas promotoras da aprendizagem e de inclusão dos alunos

Em termos de objetivos gerais pretendemos promover a utilização de textos literários com alunos de PLNM, independentemente do seu nível de proficiência, através da escolha de textos de diversos géneros literários, que desenvolvessem a capacidade linguística dos alunos nos seus variados domínios: compreensão e expressão, quer oral quer escrita e gramática.

Como objetivos específicos adotámos estratégias de leitura por parágrafos, sendo a sua extensão escolhida em conformidade com o nível de capacidade do aluno que era solicitado para ler.

Potenciamos o desenvolvimento de vocabulário, explicando todas as palavras desconhecidas no final da leitura de cada parágrafo, realizámos exercícios de *brainstorming* com registo no quadro e no caderno de diversas palavras no decurso da realização de algumas tarefas (Figura 3.1.).

Figura 3. 1 - Registo de palavras geradas por brainstorming (foto da autoria da mestranda na 2.ª sessão a 26/04/2024)



Promovemos e trabalhamos a inclusão e o respeito pelo outro e pelas diferentes culturas, em cada um dos textos trabalhados, desenvolvemos atividades individuais e a pares de modo a diversificar estratégias e a ensinar a importância da partilha no trabalho colaborativo.

Sendo uma turma composta por diversos anos de escolaridade, idades e culturas diferentes, e atendendo à forma redutora, na nossa opinião, com que os manuais de PLNM estão elaborados, com o foco central na comunicação, consideramos importante expor estes alunos a estes novos recursos (Figuras 3.2. e 3.3.).

Figura 3. 2 - Atividades do manual: Tu cá, tu lá A1



Figura 3. 3 - Atividades do manual: Tu cá, tu lá A2



Através da análise das imagens que compõem as figuras 3.2. e 3.3 verificamos que ambos os manuais para os níveis de iniciação são bastante apelativos em termos de cor e mancha gráfica, mas muito pobres no que diz respeito à literatura, a textos, como base das atividades propostas. As tarefas são sobretudo de associação, de lacunas, de sopa de letras, enfim, muito relacionado com o lúdico. Em termos de conteúdos são todos muito genéricos e associados à comunicação quotidiana, o que nos parece bastante redutor no ensino de uma língua.

Fizemo-lo com o objetivo principal de desenvolver não só a aprendizagem linguística e comunicacional, como a adquirirem o gosto pela leitura e respeitarem todas as tradições e manifestações culturais com que se deparam.

Para isso, as ferramentas escolhidas, os textos literários, de vários géneros, permitiram o cumprimento desses objetivos, uma vez que a literatura é um vasto recurso didático que, apesar do nível de proficiência dos seus aprendentes, pode e deve ser utilizado na aprendizagem do PLN, desde que os textos selecionados sejam trabalhados de forma gradual de complexidade.

Deste modo, desenvolvem a leitura, a compreensão e a interpretação num grau crescente, para que, após uma regular exposição a textos literários, as barreiras linguísticas possam ser atenuadas e seja cada vez mais fácil decodificar mensagens e significados literais, metafóricos ou simbólicos.

A par da leitura e exploração de textos literários é igualmente importante que os alunos produzam diferentes textos, beneficiando do contacto com os diversos géneros literários, de forma regular e não apenas esporádica.

3.2. Natureza do estudo

Para a realização deste trabalho, que aconteceu em contexto educativo, foi necessário seguir os pontos fulcrais de uma investigação educativa realizada em três níveis: (1) continuar linhas de investigação existentes (por exemplo, adicionar novos dados; reforçar orientações; consolidar paradigmas); (2) romper abordagens tradicionais dos problemas (novas metodologias; novas dimensões/perspetivas); (3) definir novas linhas de investigação.” (Martins, 2010, p. 22).

De acordo com os objetivos a atingir com este estudo tivemos em consideração estudos anteriores que corroboram a importância dos textos literários enquanto recursos didáticos no ensino de PLN.

Costa (2015), “pressupõe-se que o acesso a um conjunto de enunciados é suficiente para que o aprendente possa inferir, a partir deles”, enquanto em 2018 volta a defender a utilização dos textos literários como “(...) sendo pertinente a sua presença ao longo da aprendizagem de uma língua, contrariando o frequente adiamento para os últimos níveis de proficiência, em termos linguísticos”. Já Ramon (2022) reconhece “que se trata de uma fonte de informação particularmente abundante, tanto a nível linguístico (léxico-gramatical e pragmático-discursivo), como cultural”.

Assim sendo, para dar início ao mesmo optamos por seguir uma metodologia de investigação-ação, por ser participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e permitir uma autoavaliação “[n]uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” Coutinho et al. (2009, p. 362-363).

Por fim, para verificar o cumprimento dos objetivos através dos resultados obtidos, analisamos o conteúdo das produções escritas realizadas pelos alunos ao longo das sessões, adotando uma metodologia de análise de conteúdo de carácter qualitativo.

Daymon e Holloway (2011) valorizam este método de pesquisa como fundamental para se obter conhecimento, para realizar pesquisas, para estruturar disciplinas académicas e promover práticas profissionais mais robustas e éticas.

Os métodos de análise de conteúdo são importantes na medida em que permitem tratar de informações e testemunho obtidos, independentemente do seu grau de complexidade, de forma metódica.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), os métodos de análise de conteúdo são bastante vantajosos, sobretudo em estudos como este que apresentamos. Adequam-se eles ao estudo de dados/informações implícitas e permitem que o investigador se distancie da espontaneidade das interpretações que possam ocorrer. Além disso, apresentam reproduções de materiais que permitem uma análise posterior por parte do investigador e ainda permitem a criatividade nas implementações que aquele pretenda fazer na sua ação didática.

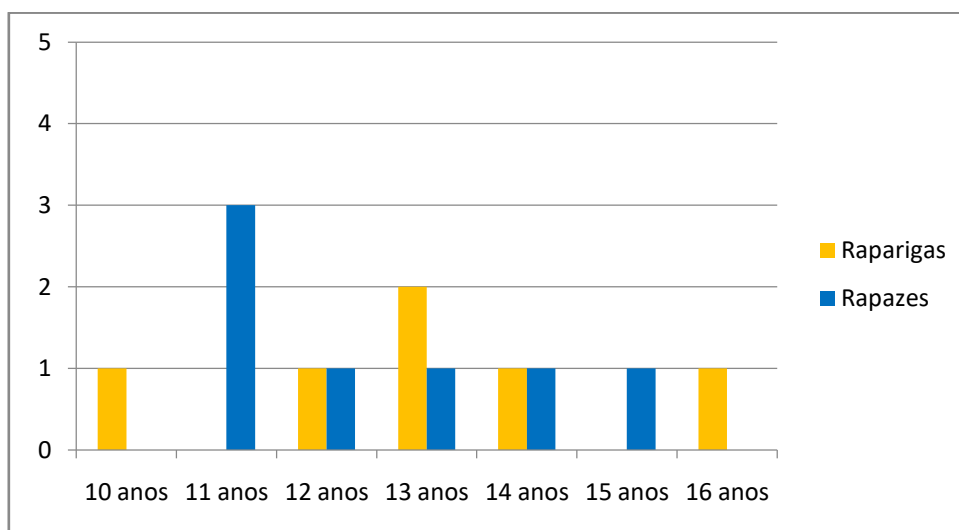
3.3. Público-alvo: caracterização

Quando foi feita a seleção dos textos literários a trabalhar com os alunos da turma de PLNM, foi pertinente delimitar não só o seu grau de proficiência, o seu ano de escolaridade, a sua naturalidade, como também saber há quanto tempo vivem em Portugal e que interações têm tido com a língua em contexto extraescolar.

Assim, o público-alvo deste estudo foi uma turma composta por treze alunos de nove nacionalidades diferentes, inclusive um deles que apenas integrou a turma a 10 de maio - Cabo Verde (dois alunos), Irão (dois alunos), EUA (um aluno), França (dois alunos), Venezuela (um aluno), Índia (um aluno), Ucrânia (dois alunos), Paquistão (um aluno) e Holanda (um aluno) - e com graus de proficiência entre os níveis A1 (três alunos), A2 (cinco alunos) e B1 (cinco alunos).

Esta turma era composta por seis raparigas e sete rapazes. Os treze alunos frequentavam diferentes anos de escolaridade, entre o 5.º e o 9.º ano e tinham idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos (Figura 3.4.).

Figura 3. 4 - Idades dos alunos por género



Neste sentido, sendo que frequentavam anos de escolaridade e turmas diferentes, apenas estavam juntos enquanto unidade, turma, na disciplina de PLNМ. Esta situação provocou, por vezes, constrangimentos sobretudo nas participações orais dos alunos, o que se foi desvanecendo ao longo das sessões, permitindo progressivamente a aquisição do sentimento de inclusão e de pertença.

3.4. Organização e etapas do estudo

Podemos dividir este estudo em cinco etapas no que diz respeito à sua implementação no terreno.

A primeira etapa consistiu na entrega, aos alunos, das declarações de consentimento informado (Apêndice A) para que estes as trouxessem assinadas pelos respetivos encarregados de educação dando autorização aos seus educandos para participarem neste estudo: *A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna – uma proposta de antologia.*

Depois da recolha destas declarações, devidamente assinadas, avançámos para as aulas propriamente ditas, pois foi-nos dado consentimento para realizar esse projeto de investigação com os seus educandos.

Seguimos para a segunda etapa, delineando as sessões que iríamos realizar, datas, materiais a utilizar e agendámos a sessão do dia 22 de março para fazer uma prévia análise da turma através da observação direta de uma aula de PLNМ.

Após esta observação direta, em que houve igualmente espaço para uma apresentação entre a mestranda e os alunos e para a explicação do estudo, das sessões e dos objetivos pretendidos, foi possível pensar na intervenção pedagógica a implementar.

Estas ações tiveram sempre em consideração o objetivo do estudo, bem como as características dos estudantes: o seu grau de proficiência, as suas necessidades e interesses, as idades e nacionalidades e o seu contexto sociocultural.

Os dados foram recolhidos através dessa sessão de observação, do diálogo com os alunos, de informações partilhadas pela docente de PLNM, bem como nas notas que a mestranda foi tirando.

A terceira etapa visou o uso didático dos materiais escolhidos, através de estratégias diversificadas, para a recolha dos dados necessários para a realização deste estudo.

Para isso, realizaram-se mais nove sessões, em que foram trabalhados textos literários: um texto narrativo, o conto “Meninos de todas as cores”, em duas sessões (26 de abril e 3 de maio de 2024), três poemas em três sessões (nos dias 21, 23 e 28 de maio de 2024), uma fábula numa sessão (31 de maio de 2024) e uma lenda em três sessões (nos dias 4, 6 e 7 de junho).

De referir que as sessões tiveram o tempo letivo da aula de PLNM. Às terças-feiras de 90 minutos, às quintas e sextas-feiras de 45 minutos.

Uma outra etapa consistiu na reflexão da docente de PLNM sobre o decurso das sessões, em particular sobre a postura perante a turma, sobre os textos escolhidos, a dinâmica das aulas, as estratégias adotadas e o alcance dos objetivos traçados para este estudo. O conteúdo da reflexão permitiu dar resposta à nossa pergunta de partida, a qual dá título a este relatório, aferindo que a literatura é um recurso didático muito importante para a promoção da inclusão e aprendizagem do Português por parte de alunos de língua materna diferente.

Por fim, a quinta etapa correspondeu à análise dos resultados.

Segundo Miles e Huberman (1994, como mencionado por Aires, 2015, p. 43) a “análise da informação constitui um aspeto-chave e também problemático do processo de investigação”, já que “o investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico” e requer, posteriormente, “uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida”. (Aires,2015, p.43).

Neste sentido, foi possível responder à pergunta de partida para esta investigação, com base nas notas de campo (e na reflexão delas resultante) que fomos escrevendo ao

longo das sessões sobre a participação oral e as produções escritas dos alunos realizadas a partir dos textos literários propostos.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Aires (2015, p. 24), “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo”.

Na verdade, em todos os estudos ou investigações, a escolha das estratégias, das atividades a realizar deve ser precisa e rigorosa, mas sempre ponderada em função do nosso objeto de estudo e de modo a alcançarmos os objetivos esperados.

Por isso, preocupámo-nos em diversificar estratégias e implementámos diferentes atividades, para cada um dos textos a trabalhar, como se encontra explicado no decurso do capítulo IV.

A observação foi fundamental para recolher e registar informações e delinear as sessões seguintes, bem como para a mestrandia conhecer a turma e vice-versa, de modo a desenvolver uma relação de contacto direto, de apoio e respeito entre ambas as partes.

Para além dos momentos de trabalho, houve também momentos de descontração e de conversas mais espontâneas e informais, permitindo conhecer interesses e particularidades de cada aluno e ganhando a sua confiança, embora mantendo um distanciamento necessário à objetividade e rigor da investigação.

Se, nas primeiras sessões de trabalho com cada um dos textos, houve um maior diálogo com a turma, bem como diretrizes mais detalhadas para a concretização das tarefas propostas, nas seguintes, retomámos um maior distanciamento. Esta mudança de comportamento permitiu-nos uma melhor avaliação das capacidades, competências e atitudes durante os momentos de trabalho, individual, pares ou grupo, por parte dos alunos, interferindo o menos possível.

Após a fase de observação, das notas registadas e da reflexão da docente titular, houve igualmente recolha de dados através da análise das tarefas realizadas pelos alunos para cada texto explorado, bem como o registo fotográfico de trabalhos realizados.

Todas as sessões de exploração dos textos literários escolhidos tiveram diferentes tarefas de concretização. Estas atividades propostas enquadraram-se precisamente na parte da investigação-ação tendo como objetivos principais a produção de uma mudança, a tentativa de solucionar um problema e conseqüentemente a produção de

conhecimento. Pretendíamos, afinal de contas, que se começasse a adotar os textos literários como um recurso didático importante na aprendizagem do Português por parte de alunos de PLNM. Por essa via, obviaríamos o problema da falta de interligação de conhecimentos linguísticos, históricos e culturais que advêm da exclusão de textos literários dos níveis iniciais e intermédio de aprendizagem da língua portuguesa.

3.6. Sigilo ético e deontológico

Por respeito a todos os participantes neste estudo, a sua identificação foi anónima, assim como todos os dados e informações recolhidos ao longo do processo de investigação.

Deste modo, garantimos a confidencialidade de toda a informação recolhida para o presente estudo, de acordo com as autorizações, dadas pelos encarregados de educação, relativamente a cada aluno.

Este estudo pautou-se por uma conduta de valores assentes no respeito, na honestidade, no rigor e objetividade, na integridade, responsabilidade e consentimentos, procurando a fiabilidade e qualidade ao mesmo. Para além do anonimato, toda a investigação decorreu com base no respeito e a compreensão das capacidades e dos conhecimentos dos alunos, aplicando todos os princípios morais, éticos e deontológicos que um estudo deste carácter deverá incorporar, uma vez que se trata de crianças/jovens num contexto educativo.

Capítulo IV – Obras literárias e atividades propostas

4.1. Introdução e objetivos

Tendo por propósito deste estudo, verificar a importância da literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português enquanto língua não materna, que a seleção de textos que formam a nossa proposta de antologia obedeceu a diversos critérios, descritos abaixo no ponto 4.2.. Estes respeitaram os documentos estruturantes do processo de aprendizagem, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), bem como com os documentos organizativos do agrupamento, onde decorreu este estudo. Serviram de base aos textos a explorar, como os trabalhar através de atividades, e sempre com o foco no objetivo a atingir: provar que é possível e benéfico o contacto destes alunos com o texto literário, independentemente do modo escolhido, como ferramenta promotora da inclusão e da aprendizagem do Português.

Assim, selecionamos textos de diversos géneros literários, para formar esta nossa proposta de antologia a trabalhar com a turma de PLNM do agrupamento. Ao escolhermos diferentes géneros literários abordamos diferentes estruturas, formas de escrita, bem como, pudemos trabalhar não só os conteúdos linguísticos, mas igualmente a contextualização histórica e social que o próprio termo género encerra.

Género distingue-se do conceito de tipologia textual porque se inscreve na História e na sociedade, recusa classificar no abstrato sequências enunciativas e supera o plano da frase.

Florencia Miranda, em *Textos e Géneros em Diálogo. Uma Abordagem Linguística da Intertextualização* (Lisboa, FCT/FCG, 2010) afirma:

[...] concebo o género como um dispositivo dinâmico de estabilização de parâmetros para os diferentes planos de organização textual – ou seja, não se trata de um molde estático, mas de uma configuração que se altera com o tempo. É, também, uma construção social, que surge no quadro de uma prática sociodiscursiva. Os falantes interiorizam, portanto, uma representação – a partir da experiência com textos ou de uma aprendizagem

Explícita -, por um lado, dos parâmetros genéricos que organizam os mecanismos de textualização e, por outro lado, do modo como uma dada configuração paramétrica (um género) se insere numa situação específica. Contrariamente a noção de ‘tipo de texto’, os géneros assim concebidos não podem ser objecto de uma classificação única, estável e definitiva [...].

4.2. Critérios de seleção dos textos

Para fazermos a seleção dos textos a incluir nesta proposta de Antologia Literária tivemos em consideração diversos critérios.

Em primeiro lugar, optámos por explorar diferentes géneros literários, embora todos com relevância sociocultural, promotores do desenvolvimento das competências comunicativas por parte dos aprendentes do PLNM e potenciadores de desenvolver o gosto pela leitura literária.

Como é sabido, o texto literário, para além do seu conteúdo linguístico expressa a consciência cultural de uma dada sociedade, num determinado período histórico, o que faz com que os leitores sejam, no seu imaginário, transportados para essa realidade e sintam os reflexos de uma mesma identidade cultural (crenças, mitos, lendas) veiculados pelos textos.

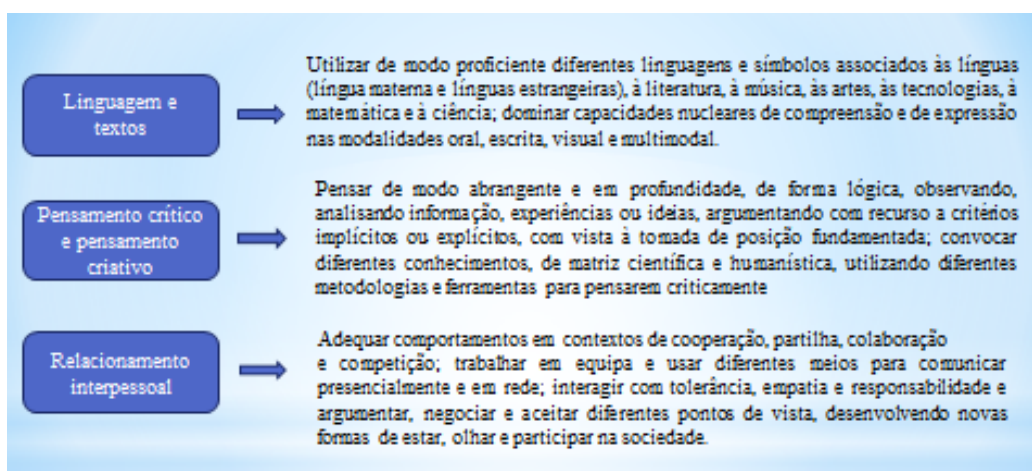
Qualquer texto literário escolhido para ser trabalhado com uma turma deve estar adequado ao estágio de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, embora mantendo sempre a qualidade literária.

Escolhemos textos que fossem representativos da literatura portuguesa e, por isso mesmo, procurámos, através da nossa seleção, escolher escritores pertencentes ao cânone nacional, até como leituras recomendadas, pelo uso de um tipo de linguagem mais próxima do quotidiano e que é comum ao que os alunos utilizam na sua convivência social.

Como tal, face à multiculturalidade do nosso público-alvo, expô-los, nesta fase precoce, a outras variações do português pareceu-nos não ser o mais indicado, devido às diferenças lexicais e estruturais existentes entre elas. No entanto, em outras fases, já se deve abrir o espaço a toda a literatura de língua portuguesa.

Embora a competência crítica seja um objetivo apenas no ensino secundário, esta deve ser trabalhada em todos os níveis de ensino, promovendo várias estratégias que abrangem todos os domínios das AE e os descritores do PASEO (Figura 4.1.): “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações”. (Martins, G., 017) Assim se pode comprovar nos descritores do PASEO (cf. Figura 4.1.).

Figura 4. 1 - Descritores PASEO (da autoria da mestrand)



Nesse sentido, consoante o público-alvo, e no caso do nosso estudo, uma turma de PLNM, tivemos em consideração o grau de proficiência dos alunos na escolha dos textos e nas propostas de trabalho a realizar.

Só desta forma, foi possível trabalhar textos que, apesar de desafiadores do ponto de vista lexical ou da contextualização histórica e social, eram de fácil compreensão da mensagem que pretendiam transmitir.

Assim, diversas são as estratégias possíveis para trabalhar o texto literário num contexto de PLNM. Além do exercício de análise textual, vários podem ser os exercícios de exploração do texto: a paráfrase, o resumo, o preenchimento de lacunas, a associação de ideias, a reordenação de blocos textuais. Assim, não só chegaremos mais facilmente à solução, como a aprendizagem se fará de forma mais leve e descomplicada.

De acordo com as AE relativas aos níveis de proficiência dos alunos alvo deste estudo (A1, A2 e B1), a nossa intervenção pedagógica foi realizada num contexto de imersão por parte dos alunos, abrangendo as dimensões interculturais e pluriculturais de

ensino e de aprendizagem da língua, bem como a dimensão interdisciplinar e transdisciplinar das atividades e projetos, envolvendo a oralidade e a escrita.

Passamos a especificar os objetivos por nível naquele documento orientador.

No nível A1 (iniciação), as finalidades estão relacionadas com o quotidiano, no pressuposto da aplicação da língua à comunicação funcional, bem como a compreensão de pequenos textos de assuntos relativos a rotinas.

No nível A2 (elementar), os alunos já deverão ser capazes de compreender aspetos essenciais de um diálogo, de formular questões e explicar conceitos, bem como de extrair informação relevante de géneros textuais diversificados. Com ela o aluno poderá responder a questionários no âmbito das diferentes disciplinas e já deve conseguir produzir textos originais, individualmente ou em grupo.

No nível B1 (intermédio), prevê-se o aperfeiçoamento da competência lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática e discursiva, com o objetivo de os alunos adquirir uma proficiência linguística que lhes garanta a inclusão quer no contexto escolar quer na sociedade.

Por outro lado, o PLNM integra a abordagem da língua portuguesa como língua utilizada também nas restantes disciplinas, logo deve existir uma interação entre alunos, docentes, num contexto sociocultural e transdisciplinar.

Aliás, ao longo do seu percurso escolar, os alunos são levados a interiorizar e respeitar a diversidade cultural, interpretando, criticamente, discursos informais e até obras literárias.

Pareceu-nos por isso muito pertinente organizarmos uma seleção de textos, tentando trabalhar assuntos que estavam a ser trabalhados noutras disciplinas ou já o haviam sido, de modo a fazer sentido para os alunos e a articular-se com outros saberes.

Regra geral, a exploração oral de cada texto por nós escolhido, fez com que os próprios alunos formulassem questões, exprimissem as suas opiniões e isso foi, sem dúvida facilitador das aprendizagens realizadas, uma vez que o conhecimento não foi adquirido por questões impostas e generalistas, não raro patentes nos manuais escolares, por vezes de uso exclusivo na sala de aula o que torna os alunos numa espécie de marionetas do ensino.

Esta proposta visou apurar competências previstas nos descritores do QECRL,2001, nomeadamente em termos de leitura, usando suporte verbal e visual e de escrita, tanto funcional como criativo. Também a interação, compreensão e produção oral foram muito trabalhadas na tentativa de atenuar as barreiras da língua portuguesa.

Embora relativa à aprendizagem do Português para nativos e com as devidas diferenças, a definição de objetivos traçados por Mendes (1996) foi de enorme relevância para as aulas de PLNМ de níveis iniciais e intermédio que preparámos:

Tornar visíveis os progressos na compreensão, vocabulário, redação, implica que o aluno possa ler para outro ou outros, possa explicar-lhes um pedaço dum livro que um mês antes não havia compreendido, que tenha o seu caderno de notas, de significados, de citações, que comece a ter em casa uma pequena prateleira com livros, que se orgulhe da sua nova capacidade de ler e entender textos superdifíceis. Porque a dificuldade estimula.

(1996:164)

No decurso das aulas esse progresso verificou-se. Surgiram mais voluntários para ler os textos a explorar ou mesmo para ler para a turma as suas produções escritas. As anotações do vocabulário desconhecido, as explicações e partilhas de opiniões ou sugestões trabalhadas desenvolveram a compreensão e facilitaram a expressão oral. Houve até situações em que eram os próprios alunos que indicavam a outros o significado de alguma ideia ou palavra desconhecida pelos colegas, pois antes de avançarmos no imediato para um esclarecimento propúnhamos à turma fazê-lo.

Em paralelo tivemos em mente o propósito de estimular a inclusão e o respeito pela cultura de cada um, uma vez que se tratava de uma turma multicultural. Nesse sentido, escolhemos textos que abordavam de alguma forma essa temática, da existência de diversas culturas e manifestações culturais, diferentes enquadramentos históricos, religiosos e sociais, que permitiram explorar a vertente cultural que nos é dada pela exploração da própria língua.

É exemplificativo desta nossa preocupação quer o conto “Meninos de todas as cores”, através da convivência social da personagem com outras realidades culturais diferentes quer os próprios poemas que descrevem cidades ou fazem comparações entre épocas. Também a fábula, através da sua lição de moral face às diferenças fisionómicas dos intervenientes, aborda o respeito pelo outro.

Esclarecemos que quer os textos selecionados quer as propostas de trabalho que aplicamos são apenas uma hipótese ilustrativa do tipo de trabalho que se pode desenvolver a partir de textos literários, num contexto de PLNM.

4.3. Os diferentes modos literários

4.3.1. O texto narrativo

O texto narrativo conta acontecimentos ou experiências conhecidas ou imaginadas. Contar uma história, construir essa narrativa implica uma ação, que constitui a sequência dos acontecimentos que se vão sucedendo e decorrem num determinado espaço e tempo, através das personagens que a praticam e que nos vão sendo transmitidas por um narrador.

Segundo Reis (2018), o conto é um género narrativo de larga tradição histórica e cultural. Trata-se de um relato de curta extensão, onde se narra, de forma concentrada, uma história sem grande complexidade e com um número reduzido de personagens durante um determinado tempo cronológico, também este não muito alargado.

De entre as várias possibilidades de tipologia deste modo literário escolhemos um conto, devido à sua forma breve, com pequenos momentos descritivos e pequenos diálogos, e com recurso a uma estrutura quase esquemática da ação desencadeada pela personagem principal, face às restantes com quem se vai cruzando, o que torna este tipo de texto o mais dominante para crianças e jovens.

4.3.1.1. Proposta 1: Luísa Ducla Soares, “Meninos de todas as cores”

Como primeiro texto a trabalhar a nossa opção foi o conto intitulado “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, retirado da obra com o mesmo nome (Figura 4.2.) a qual integra o Plano Nacional de Leitura. Para além disso, esta obra foi adotada pela OIKOS e pela UNICEF como base de uma campanha conjunta contra o racismo e a segregação.

Logo, fez-nos todo o sentido, iniciar o nosso estudo com uma obra que para além de ser uma leitura recomendada, constitui uma bandeira do respeito pela diferença e da importância da inclusão.

Figura 4. 2 - Meninos de todas as cores



Esta narrativa conta a história de um menino “branco” que viajou pelo mundo e se deparou com diversas culturas, associadas a uma cor de pele diferente, com costumes e tradições peculiares consoante a zona geográfica em que habitavam, mas todos sendo crianças, no seu pleno modo de ser e estar, cada um demonstrando orgulho pela sua cor.

Concluiu então, ao regressar a casa, que independentemente da cor da pele, da cultura ou nacionalidade, todos os meninos eram iguais na sua essência e todos se deviam respeitar uns aos outros.

Enquanto entidade, esta personagem principal apresenta-se ao leitor não só pelo seu nome próprio, como também por uma característica física, a cor da pele, e dá a conhecer o espaço físico e social em que se move, bem como a relação que estabelece com as outras personagens com quem se cruza.

Trata-se de uma personagem com complexidade psicológica e moral que evolui ao longo da história, na sua função de explorar a realidade, abrindo outras possibilidades de se ser e estar no mundo, perante a diferença.

Esta é uma história que permite explorar e desenvolver várias noções e conceitos, as cores, os meios de transporte a interculturalidade, os sabores e texturas, as localizações geográficas, os costumes e tradições, entre outros.

4.3.1.2. Atividades didáticas

Para explorar este texto preparamos atividades que foram implementadas ao longo de duas sessões de 45 minutos cada.

Antes de iniciarmos a leitura, abordamos oralmente o que era um conto, que características tinha e se já tinham lido ou ouvido textos desse gênero, de modo a percebermos que tipo de conhecimento prévio ou contacto possuíam.

Para sintetizar esta informação, relativa ao texto narrativo, projetámos um powerpoint. (Figura 4.3.)

Figura 4. 3 - Informação texto narrativo (da autoria da mestrand)



Após este momento, distribuámos a cada aluno o texto que iríamos trabalhar (Apêndice B) e passamos à leitura, a qual foi realizada por todos os alunos da turma, com exceção de um aluno, recém-chegado à turma, que usava o inglês para comunicar, já que o vocabulário em Português era muito reduzido.

No final da leitura, realizada pela turma, pedimos aos alunos que, à vez, identificassem as palavras desconhecidas, e procedemos a uma nova leitura, desta vez por parte da mestrand, com recurso a um powerpoint mais apelativo com as cores correspondentes à história que ia sendo narrada (Apêndice C) durante a qual fomos explicando os vocábulos desconhecidos.

Os vocábulos que expressaram não conhecer o significado foram: saboroso, neve, Lótus, girassol, caçador, Lumumba, azeitonas, fogueiras, cerejas e encarnado.

Nesta segunda leitura, e, uma vez que haviam trabalhado com a professora de PLNM os adjetivos qualificativos, solicitamos que identificassem os adjetivos presentes em cada parágrafo e estrofe do texto, bem como os nomes aos quais se referiam.

Usando a imagem de fundo exemplificativa das rodas desenhadas pelo menino branco no regresso à escola, escrevemos no seu interior essas palavras (Figura 4.4.) e com recurso a imagens pesquisadas *online* (suporte visual), ultrapassamos essa

dificuldade. Apenas o vocábulo Lumumba não teve suporte visual, mas foi explicado que, tal como Flor de Lótus, são nomes próprios característicos da zona geográfica onde o menino estava a passar bem como representativos de um passado tradicional ou de importância cultural.

A flor de lótus tem grande importância na religião budista, uma das principais crenças chinesas. No budismo, a flor aberta, com as suas 8 pétalas, simboliza o florescer após desenvolver as virtudes de Buda. Ela simboliza sabedoria, sensualidade, nascimento, energia, fertilidade, perfeição, pureza, prosperidade e sexualidade. Além disso, as suas 8 pétalas simbolizam as direções do universo, um símbolo de harmonia cósmica muito presente em desenhos harmónicos como as mandalas.

Patrice Émery Lumumba (1925 – 1961) foi o fundador do Movimento Nacional Congolês, foi a principal liderança na luta contra a dominação colonial belga no Congo, tendo participação decisiva na libertação do seu país. Foi eleito primeiro-ministro em 1960, mas ocupou o cargo apenas por 12 semanas, pois o seu governo foi derrubado por um golpe de estado liderado pelo coronel Joseph Mobutu. Ao tentar fugir para o leste do país, seria capturado e assassinado em Janeiro de 1961, com apoio do governo dos EUA e da Bélgica, que viam aquele líder como alinhado à União Soviética.

Entre os guerreiros nativos americanos das Grandes Planícies, como os Sioux ou Apaches, durante as primeiras guerras das nações de meados no final do século XIX, a pena de águia significava a insígnia tradicional de um "bravo" nativo americano, na sequência de um importante rito de passagem para a idade adulta.

Personagem principal de um conto árabe incluído em As Mil e Uma Noites, Ali-Babá é um mercador que enriquece quando descobre a fórmula mágica («Abre-te, Sésamo») que dá acesso a uma caverna onde estão escondidos os tesouros de quarenta ladrões

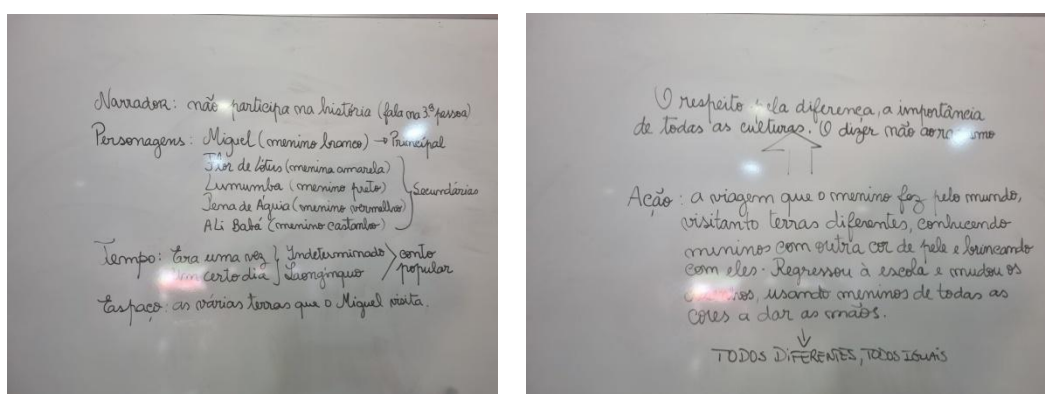
Figura 4. 4 - Vocabulário desconhecido



De acordo com a estrutura do conto, frequentemente de tradição oral, existe uma situação inicial, neste caso, o menino branco-ocidental que verifica a semelhança dos desenhos dos colegas apenas com meninos idênticos, e decide partir pelo mundo à descoberta. Ao longo desta viagem, que corresponde às peripécias que vai vivendo, viajando através de diferentes meios de transporte e chegando ao contacto com outras culturas. A cada encontro na deslocação do protagonista vai avançando a prova de conhecimento do mesmo. No final recolhe os dados de cada etapa desse percurso, neste caso é a fala em poema de cada personagem, e passa a desenhar crianças de várias cores, dando a mesma importância a cada uma e respeitando-as.

Após todas as dúvidas quanto aos significados terem sido satisfeitas, pedimos aos alunos que, de acordo com as características do texto narrativo que havíamos falado no início da aula, identificassem as personagens, o tempo, o espaço, a ação e o narrador, bem como identificassem o assunto por detrás do texto, propriamente dito (Figura 4.5).

Figura 4.5 - Análise do texto (da autoria da mestrandia na 2.ª sessão a 26/04/2024)



Com base na temática subjacente, procedemos a um debate sobre a igualdade, o racismo e xenofobia, em que todos expressaram a sua opinião, bem como, nos deram a conhecer a experiência pessoal de cada um a nível da adaptação e inclusão quer no meio escolar, quer na sociedade.

Pareceu-nos importante esta partilha de ideias uma vez que o menino branco passa por diversos locais de povos homogéneos. A diversidade, mesmo se conflitual e desigual, é a constante. As migrações fazem parte das sociedades humanas, sobretudo a partir da Era Moderna.

Terminamos com ideias do que podemos individualmente fazer para que melhor se acolha os imigrantes e estes se sintam bem recebidos e incluídos na nossa sociedade.

Para concluir as tarefas propostas, entregamos uma folha, alusiva ao tema trabalhado, para que os alunos, de acordo com a última estrofe presente no texto, criassem outra, mantendo as cores, mas substituindo as palavras que servem de termos de comparação por outras (Anexo II).

Este uso sucessivo de comparações permite ligar as cores da pele a elementos concretos, sensoriais da paisagem natural em diferentes pontos do globo terrestre e com eles procura uma visão planetária de encontro do diferente, que no final nos enriquece culturalmente e nos mostra, através da visão de uma criança, como todos devemos agir perante a diferença do nosso semelhante.

4.3.1.3. Expetativas e resultados

Todas as etapas que constituíram estas duas aulas correram bem e foram bastante desafiantes, mas encorajadoras. Desafiantes pelo receio expectável de existir alguma dificuldade na participação oral dos alunos, por medo de errar, por não se sentirem seguros da resposta e até por ser a primeira vez que iriam ter uma dinâmica de aula diferente. Encorajadoras porque isso não se verificou: os alunos intervieram, e mesmo os mais tímidos ou com mais dificuldades participaram, o que nos deixou muito satisfeitos, pois desde cedo se estabeleceu uma relação empática e eles sentiram que estavam num ambiente seguro e de aprendizagem, onde todos tinham voz.

A fase da leitura por parte dos alunos foi muito importante, pois todos conseguiram ler, embora com tempo e fluência diferentes, justificados pelos seus níveis de proficiência.

A nível da gramática, mais concretamente dos adjetivos, na generalidade identificaram-nos quase todos, só restando dois adjetivos, “pequeno” e “sorridentes”, que apenas um aluno assinalou.

A tarefa de escrita foi aquela em que sentiram mais dificuldades, sobretudo por falta de vocabulário, pois tinham de associar à cor correspondente. Alguns alunos acabaram apenas por escrever um verso, ou copiar do texto um verso relativo a cada cor, deixando de parte a criatividade e o aumento do vocabulário. Quase todos escreveram a palavra Sol para a cor amarela.

Posto isto, houve a necessidade de pararmos a atividade, realizámos um *brainstorming* e escrevemos a estrofe no quadro de modo a que com recurso a essas palavras fosse mais fácil a resolução da tarefa proposta. A partir desse momento todos

os alunos estiveram empenhados e conseguiram realizar a tarefa, mesmo que, à semelhança do que aconteceu com a leitura, fosse perceptível a diferença de níveis de aprendizagem da língua em que se encontravam.

4.3.2. O texto poético

A poesia é uma das formas de arte mais comuns de todos os tempos. O termo vem do grego *poiesis* que significa "criar", fazer algo com palavras a partir de imaginação e dos sentimentos.

A poesia brinca com as potencialidades da linguagem (musicalidade e ritmos), faz a exploração lúdica, criativa e prazerosa da linguagem verbal.

O poeta é, segundo Vinicius de Moraes, “um criador, ou melhor, um estruturador de línguas e, sendo assim, de civilizações”. Esta definição vai ao encontro do nosso estudo, já que o material de que se servem os poetas é a própria vida, as experiências boas e más, do próprio, dos que o rodeiam ou dos que habitam o seu mundo real ou fantasioso. Assim, numa turma multicultural, existem sempre diferentes vivências, diferentes línguas o que torna bastante enriquecedor recorrer à poesia.

O instrumento de que se servem os poetas são as palavras, às quais dão significado e carga emocional, sem isso, seriam meras palavras ocas. A sua função é a de fazer com que, através do ritmo e musicalidade, se revistam de sensações, sentimentos e pressentimentos em relação a tudo o que existe no mundo real ou imaginário, da forma mais bela, simples e comunicativa que o consigam.

É precisamente ter como material a própria vida que a torna a mais humilde das artes e também a mais heroica, já que, para todos, a vida é real, baseia-se em factos quotidianos, com tudo o que de bom e mau engloba, buscando equilíbrio, leveza e beleza para trilhar o seu caminho.

Para o poeta a vida é eterna. Ele vive no eixo das contradições quotidianas, em constante busca de equilíbrio e do absoluto, mantendo-se, socialmente, em constante revolta.

Esta revolta surge, muitas vezes, pelo sentimento de injustiça e incompreensão que os invade perante a sua arte. Às demais formas de arte, como pintura, arquitetura, escultura, entre outras, é possível atribuir um valor “monetário”, quantitativo, enquanto à poesia esse valor é visto numa perspectiva qualitativa. Muitos artistas podem exibir,

comprar ou vender obras de arte, mas um poeta não vende um soneto ou balada, nem por um prato de comida que lhe sacie a fome.

Esta inutilidade que os poetas sentem perante a sua arte dá-lhes ainda mais força para não se comprometer e corromper com os “burgueses” da sociedade que se julgam donos da vida e torna-os espíritos livres, inquietos e em permanente luta interior e com o mundo onde pretendem caber.

Os textos do género lírico ou poético ou simplesmente poemas, são composições em que o enunciador dá lugar a uma “voz”, sujeito poético, que se expressa, de forma subjetiva, quanto à sua vida interior, à sua forma de pensar, agir e sentir.

Para tal, recorre a diversos recursos expressivos com o objetivo de melhor transmitir a mensagem e provocar essas mesmas emoções no leitor: metáforas, comparações, adjetivação, hipérbole, entre outros.

Difere do género narrativo por não pretender contar uma história, mas antes expressar a mundividência do poeta.

Hoje em dia, costuma-se associar a poesia especificamente à literatura ou, por vezes, às composições musicais. A relação entre elas, poesia e música, é secular. A origem da poesia portuguesa remonta à poesia galaico-portuguesa que conciliava poesia e música são indissociáveis.

No entanto, também temos a presença da poesia em obras como “Os Lusíadas”, uma epopeia que continua como obra de referência nas aulas de Português. Este destaque é dado pelo que representa o seu autor, Camões, no panorama da literatura e cultura portuguesa, como também, pela sua própria estrutura externa que revela um conhecimento exímio da língua.

Apesar de estas composições poderem ser apresentadas em prosa, por norma são escritas em verso e como tal, com uma estrutura externa diferente. Cada linha corresponde a um verso e cada conjunto de versos forma uma estrofe. Consoante o número de versos de cada estrofe, que pode ser igual ou não ao longo do poema, assim a sua designação (Figura 4.6.).

Figura 4. 6 – Classificação das estrofes quanto ao número de versos
 Jorge, N. (2019), *Gramática de Português - 2.º ciclo*. Porto Editora.

Monóstico	Estrofe constituída por um verso	Sextilha	Estrofe constituída por seis versos
Dístico	Estrofe constituída por dois versos	Sétima	Estrofe constituída por sete versos
Terceto	Estrofe constituída por três versos	Oitava	Estrofe constituída por oito versos
Quadra	Estrofe constituída por quatro versos	Nona	Estrofe constituída por nove versos
Quintilha	Estrofe constituída por cinco versos	Décima	Estrofe constituída por dez versos

Há textos poéticos que no final de cada verso não apresentam semelhança de sons sendo considerados versos soltos ou brancos. Quando existe essa concordância então os versos rimam entre si.

A rima, por sua vez, por ser consoante quando coincidem totalmente as vogais e as consoantes ou toante quando apenas os sons vocálicos coincidem. Esta concordância da rima entre os versos pode apresentar diferentes formas: cruzada, quando os versos rimam alternadamente (ababab), emparelhada, quando os versos rimam dois a dois (aabbcc) ou interpolada, quando entre os versos que rimam há pelo menos dois que não rimam (abba).

Em termos da análise do verso quanto ao número de sílabas que o compõem também existem classificações diferentes, as quais têm em conta a contagem das sílabas métricas do verso, que terminam na última sílaba tónica, o que, por vezes, difere do número de sílabas total das palavras. No entanto, existe poesia com verso livre que não segue esse esquema versificatório fixado na poesia do período clássico.

4.3.2.1. Proposta 2, 3 e 4: Luísa Ducla Soares, “Antigamente”, “P de Porto” e “L de Lisboa”

A par da seleção do texto narrativo escolhemos três poemas da mesma autora. Uma vez mais, não foi uma escolha aleatória, mas pela importância que a sua escrita tem no panorama infantil. Toda a obra para a infância de Luísa Ducla Soares apresenta, para além da qualidade formal, intrigas estimulantes. Muitas vezes promove o elogio da diferença, de um modo subversivo, mas com ritmo, com repetições de sons, recorrendo

a uma sutil ironia, mas prevalecendo sempre uma profunda preocupação ética, humanizante e cívica.

Aborda temas importantes através de uma escrita poética recreativa, mas sensível, inteligente e moderna. Pretende sempre dar a conhecer, levar a pensar, a encontrar alternativas, a analisar o ponto de vista do outro, contrabalançando entre o ponto de vista do adulto e da criança, a ensinar a relativizar e a enaltecer o respeito pela diversidade de opiniões.

Deste modo, dado o público-alvo do nosso estudo e o nosso objetivo, consideramos que seria fundamental explorar poemas desta autora, pois estaríamos a trabalhar literatura e a promover a inclusão ao mesmo tempo.

A autora mostra nas suas composições poéticas uma grande influência da Literatura de Expressão Oral, elaborando poemas sobretudo com quadras construídas em redondilhas (maior ou menor), com rima cruzada, pobre e refrão, dado o seu reconhecimento pedagógico das rimas no universo infantil (até no próprio processo de alfabetização e ritmo de leitura). Esta influência da versificação da Literatura Tradicional é mais visível no poema “Antigamente” com quadras que expressam diferenças entre o antigo e o moderno, mantendo a ironia subtil do descontentamento dos jovens de hoje, face às reais dificuldades e carências dos jovens de gerações anteriores.

Perante os três poemas seleccionados é possível ver que em termos estruturais todos são diferentes. No entanto, esta escolha da configuração estrófica é intencional. A autora elabora as suas composições pensando nos seus destinatários, em termos de redação, ritmo e compreensão. Também estes fatores pesaram na nossa escolha: o tema abordado em cada um e a diversidade estrófica.

Para trabalharmos o texto poético escolhemos a obra *A Cavalo no Tempo* (Figura 4.7.) de Luísa Ducla Soares, da qual seleccionamos três poemas: “Antigamente” (Apêndice D), “P de Porto” e “L de Lisboa” (Apêndice E).

Figura 4. 7 – A cavalo no tempo



Para além de se tratar de uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, *A Cavalo no Tempo*, engloba uma série de poemas destinados a crianças e jovens dando-lhes a conhecer os desacertos do mundo: o racismo, a guerra, a solidão, a violência, bem como, a temática do tempo: o de agora, o antigo e o do relógio. Assim, tomamos consciência da evolução da Humanidade através dos tempos, com nonsense, sensibilidade e sentido crítico.

Os textos escolhidos pretenderam mostrar as diferenças provocadas pelo avanço do tempo, das mudanças ocorridas através do humor, de um jogo linguístico, por vezes até, como no poema “Antigamente” provocando alguma nostalgia e sensação de perda.

O poema “Antigamente” evidencia as diferenças existentes entre o modo de vida dos nossos antepassados, no tempo dos reis, havendo mesmo referência a D. Dinis, e o modo de vida atual, sobretudo em termos de avanços na higiene, convivência social, na cultura e na tecnologia. A poetisa consegue este efeito com a organização das quadras por ordem cronológica referindo figuras históricas, na sua maioria portuguesas, dando conta da ausência de avanços e das comodidades contemporâneas. O poema estrutura-se como uma interpelação da poetisa a um jovem de hoje insatisfeito com o seu tempo, alertando-o para as dificuldades sentidas pelos antepassados.

Já os outros dois poemas selecionados, foram trabalhados em conjunto, para se comparar espaços e modos de vida entre as duas grandes metrópoles portuguesas e dar a conhecer aos alunos características destas cidades tão importantes no panorama português.

Assim, trabalhando uma estrutura textual diferente, foi igualmente possível explorar as diferenças culturais entre locais e tradições, o que foi bastante enriquecedor em termos globais, uma vez que todos os alunos colaboraram.

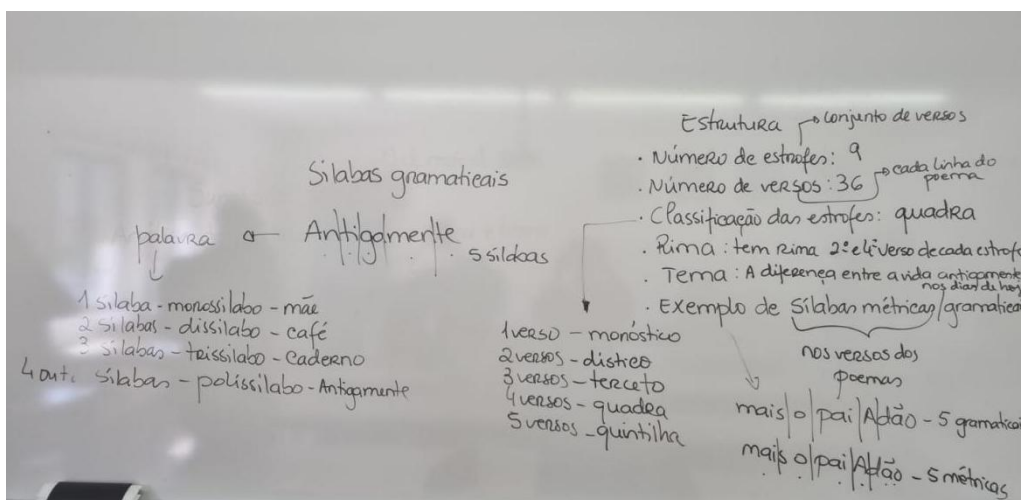
4.3.2.2. Atividades didáticas

Para trabalhar este género literário realizamos três aulas ao longo do mês de maio.

Começamos por relembrar a estrutura dos poemas, verso, estrofe, rima, que os alunos já haviam falado quando a docente titular explorou com eles a letra de uma música, numa aula antecedente.

Assim, recordamos oralmente e os alunos mostraram possuir esses conhecimentos, mesmo que ainda de forma muito superficial. No entanto, sabiam o que era um verso, uma estrofe, que consoante o número de versos por estrofe estas tinham uma designação específica, e que os versos podiam rimar entre si ou não (Figura 4.8.).

Figura 4. 8 - Estrutura texto poético – a sílaba gramatical e a sílaba métrica (da autoria da mestrandia na 4.ª sessão a 21/05/2024)



Na sequência destes conhecimentos aprofundamos mais um pouco, explicando a diferença entre sílabas gramaticais e sílabas métricas, referindo que essa contagem das sílabas métricas por verso também lhes atribuíamos uma denominação específica consoante o caso.

Concluída a fase de explicação e recapitulação dos aspetos formais da poesia, sobretudo em termos da estrutura externa das composições, questionámos os alunos sobre o que era para eles um poema e qual a diferença entre um conto e um poema.

Perante isto, oralmente responderam que um conto “contava uma história e o que acontecia com as personagens”, que essa história “acontecia num lugar qualquer e num momento”. Já para definir um poema foram mais parcios nas palavras, mas associaram a letras de canções, a quadras amorosas e a “textos que falam dos sentimentos que as pessoas sentem, o comportamento das pessoas no mundo, sobre as coisas boas e más que acontecem”. Para nós foi importante perceber que associavam as composições poéticas à expressão dos sentimentos.

Após esta introdução sobre o novo género literário em análise, entregamos a cada aluno as fotocópias dos poemas, começando pelo poema intitulado “Antigamente”.

Apesar do desafio de trabalhar um poema com referências histórico-culturais de personalidades portuguesas com alunos estrangeiros, esta tarefa revelou-se mais facilitada uma vez que os alunos haviam falado destas nas outras disciplinas, como em História. Deste modo, mal surgiu a referência a Dom Afonso Henriques, identificaram como o primeiro rei de Portugal, Vasco da Gama associaram ao período da expansão e à descoberta do caminho marítimo para a Índia, tal como o Marquês de Pombal como figura importante na reconstrução de Lisboa após o terramoto. Luís de Camões, sabiam se tratar de um poeta português, logo, apenas a Rainha Santa era desconhecida, mas nós identificamos como esposa de D. Dinis e que, aquando da exploração da lenda, iriam verificar a sua importância na História de Portugal.

Para nós, foi bastante enriquecedor verificarmos a verdadeira interdisciplinaridade e que os conhecimentos adquiridos foram absorvidos e estavam agora a ser usados na descodificação de referências nacionais no poema explorado.

Contrariamente ao que havia acontecido na leitura do texto narrativo, desta vez, não houve uma leitura intercalada de vários alunos. Apenas um a realizou para que houvesse uma melhor compreensão do oral através de um único ritmo e entoação, o que devidamente explicado aos alunos. O mesmo aconteceu com a leitura dos outros poemas

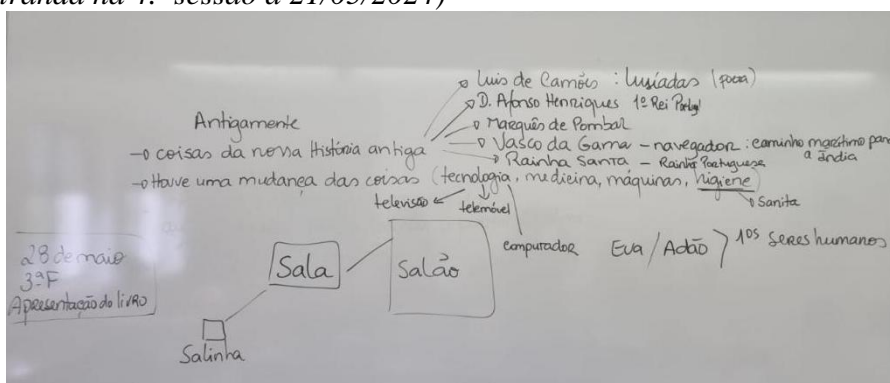
Para estas leituras individuais dos poemas os alunos voluntariaram-se, e, sem grande espanto, verificámos que foram alunos do nível B1, por se sentirem mais confiantes quer na expressão oral, quer posteriormente na compreensão.

Terminada a leitura do primeiro poema esclarecemos as dúvidas quanto ao vocabulário desconhecido tal como: calção, pátio, fogão, sopinha, armadura, queixava, sanita e salão. A explicação do vocabulário foi realizada através do uso de sinónimos,

de tradução para inglês e até com recurso a suporte visual projetando imagens da internet.

No momento seguinte à leitura e sem dúvidas quanto ao vocabulário fizemos, em conjunto, uma breve análise quanto à estrutura do poema: número de estrofes e de versos em cada uma e respetivas denominações. Verificamos a existência de rima e realizamos a divisão silábica de um verso em termos de sílabas gramaticais e métricas. Fizemos o registo destas informações no quadro (Figura 4.9.) e os alunos registaram na folha do poema (Anexo III).

Figura 4. 9 – Elementos da análise do poema *Antigamente* (da autoria da mestrande na 4.ª sessão a 21/05/2024)



Esta análise da estrutura externa foi importante para que os alunos percebessem melhor a diferenciação estrutural da prosa para o verso e as diferenças existentes dentro do mesmo poema quanto ao número de sílabas nos versos. Havendo sido trabalhado pela titular a fronteira da sílaba, palavra, frase, considerámos pertinente explicar que, na poesia, não se contam as sílabas gramaticais, mas as métricas para nomeação do verso.

Com facilidade os alunos identificaram a temática da comparação entre o que havia antigamente, ou melhor, não havia, quando comparado com a atualidade. Igualmente referiram o facto de ser possível viver e ser feliz com pouco e que, hoje em dia, mesmo com tantas coisas e tecnologias à disposição, por vezes, o ser humano se sente triste e descontente.

Alguns alunos mencionaram o consumismo da sociedade atual, a falta de condições de segurança e higiene em alguns locais que, juntamente à fome os leva a emigrar para outros locais onde possam ter melhores condições de vida. Toda essa falta de condições de vida era a nota constante no passado para grande parte da população em todo o

mundo. Completaram essa partilha com questões do tipo “como era possível não haver sanita?”, “como se escreviam livros sem computador? Era tudo à mão?”.

Posto isto, analisado o conteúdo de cada estrofe e com o foco na estrofe final que remete para um tu nomeado como “jovem”, no qual os leitores de hoje se podem projetar, pondo em causa a sua insatisfação, quando, na sua maioria, não lhes falta nada, antes pelo contrário.

Assim, de acordo com a realidade de vida de cada um nos seus países de origem, entregamos aos alunos uma folha de registo (Apêndice F) onde estes escreveram as diferenças entre o modo de vida antigamente, no tempo dos seus pais ou avós, e a vida atual (Anexo IV).

No seguimento do estudo do género poético passamos à exploração dos outros poemas relativos à cidade de Lisboa e do Porto, iniciando pela leitura e esclarecimento do vocabulário como: pontes, painéis, paredes, produtos, passeios, jardins, colinas, lágrimas, luxo, labor, labirintos, fado e lantejoulas. Posteriormente, realizámos em conjunto a breve análise da estrutura externa dos poemas e os alunos registaram junto dos mesmos (Anexo V).

Como atividade prática individual de produção escrita entregamos a cada aluno uma fotocópia com o planisfério em que tinham de pintar o continente de onde eram nativos, escrever algumas frases a descrever o seu país ou cidade e desenhar ou colar a bandeira do respetivo país (Apêndice G).

Assim, para além do contacto com o texto poético os alunos tiveram igualmente oportunidade de trabalhar a cultura, o respeito e a cidadania, realizando com empenho as tarefas solicitadas (Anexo VI).

4.3.2.3. Expetativas e resultados

Para a exploração deste género literário foi importante prever três aulas, não só para que fosse possível recordar o que já havia sido trabalhado com a docente titular da turma e como complementar com mais algumas informações relacionadas com a análise literária, sobretudo em termos de divisões silábicas, tipos de rima, estrofes e métrica dos versos.

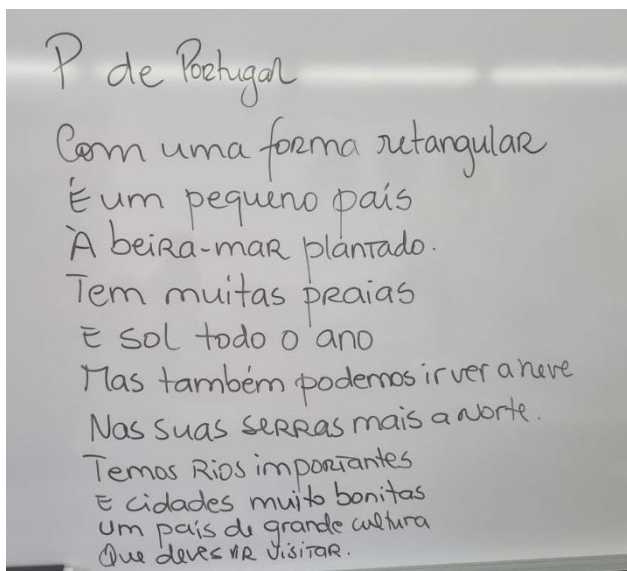
De modo a aprofundar um pouco mais essas designações explicamos que a versificação presente no poema “Antigamente”, 5 sílabas métricas, se chama redondilha menor, que a par da redondilha maior, versos com 7 sílabas métricas, são as métricas

mais comuns na poesia popular portuguesa. Apesar de esta análise não se relacionar diretamente com a interpretação dos poemas trabalhados, foi importante mostrar aos alunos diferentes estruturas poéticas enquanto métricas populares da nossa poesia.

Os alunos identificaram as quadras como a forma que mais conheciam em termos de poesia e a rima existente, acreditando que esta existia em todos os poemas, o que puderam comprovar não ser verdade na análise dos poemas relativos às cidades, que apesar de composições poéticas, têm uma fluência narrativa e sobretudo descritiva dos locais a que fazem alusão. A narrativa pode ser igualmente expressa em verso, como acontece nas epopeias ou nos romances, que, muitas vezes, tinham o objetivo de ser cantada. Estas, muitas vezes, representativas de acontecimentos bélicos, de figuras de heróis de guerra ou de outros factos históricos.

As tarefas de escrita propostas para os poemas revelaram-se mais complicadas pois envolviam a construção de um maior número de frases, mas os alunos mostraram-se empenhados em realizá-las. Contudo, houve a necessidade de escrever no quadro um exemplo possível de texto sobre as suas cidades ou países. Salientamos, no entanto, a não obrigatoriedade de o escrever em forma de poesia (Figura 4.10.).

Figura 4. 10 – Exemplificação da tarefa no quadro (da autoria da mestranda 5.ª sessão a 23/05/2024)



Pedimos aos alunos que, em casa, desenhassem ou imprimissem as respetivas bandeiras para a aula seguinte. Mas, de modo a evitar que a atividade não pudesse ser realizada por todos por falta da bandeira, tomámos a iniciativa de imprimir todas as bandeiras como recurso, em caso de algum aluno não a ter trazido.

Assim, antecipamos a frustração ou desmotivação dos alunos por não terem cumprido o que lhes propusemos e todos pudessem realizar a tarefa. Efetivamente, houve necessidade de utilizar três destas bandeiras.

A participação oral foi maior e mais ativa por parte dos alunos, que, mantendo as regras da sala de aula e solicitando a vez para falar levantando o braço, expressaram as suas opiniões e mostraram orgulhosamente a bandeira dos seus países, fosse colada ou desenhada e pintada pelos próprios. Além disso, leram o que tinham escrito sobre as suas cidades ou países.

Na leitura dos textos escritos pelos alunos, um deles escreveu e leu em inglês, o que traduzimos para português oralmente e explicámos à turma, havendo depois um momento para que este tentasse repetir, agora em português. Apesar de desafiante e com várias lacunas em termos de conjugação verbal e concordância entre sujeito e predicado o aluno conseguiu proferir algumas “frases” em português.

A título de exemplo o aluno escreveu em inglês:

“In India have 7 languages”, “In summer temp 31° to 39°”, “In winter temp 21° to 26°”.

Depois da tradução para a turma e repetição pausada para o aluno, este foi capaz de dizer essas frases em Português:

“Na Índia sete língua”, “No verão o temperatura é 31 grau a 39 grau”, “Na inverno o temperatura é 21 a 26 grau”.

Houve ainda um aluno que mostrou alguma resistência em ler o seu texto o que foi respeitado, mas, no final, tornámos a perguntar-lhe se queria partilhá-lo connosco. Conseguimos fazer-lhe ver que nenhum local é melhor ou pior e que o ambiente em que realizávamos essa tarefa era seguro e livre de qualquer discriminação. Devido à empatia criada, ao dever de ter orgulho nas suas origens, independentemente de ser um local associado a guerras, fome ou a outras condições desfavoráveis, o aluno acabou por ler o seu texto no final da aula. Esta terminou com um agradecimento especial pelo partilhado e um aplauso pela dedicação e esforço na realização das tarefas.

Pudemos ainda constatar que, a propósito do poema “Antigamente”, a maioria dos alunos na comparação entre as realidades antiga e contemporânea destacou a televisão, o computador e o telemóvel, o que demonstra a era tecnológica que se vive. Também a inexistência de muitos carros como meio de transporte, a falta de conhecimentos na medicina, de condições de higiene e de saneamento, o que revela conhecimentos, alguns muito pessoais, de más condições de vida.

Para a descrição dos seus países a maioria optou pelo clima, a dimensão do território, as línguas faladas, elementos culturais como monumentos e gastronomia.

Da análise do Anexo VI é possível constatar que alguns alunos não escreveram título para o seu texto, mas sim colocaram a data ou o nome nesse local.

4.3.3. A fábula

As fábulas são narrativas curtas com personagens personificadas, geralmente animais com características humanas nomeadamente pensamento e emoções. Os animais ilustram experiências ou vivências próprias dos seres humanos. No desenrolar da história vão sendo apresentados, de forma direta ou indireta, os seus defeitos e qualidades que influenciam os comportamentos e conduzem a uma moral.

O seu principal objetivo é levar a que as crianças ou adultos que a contam, ouvem ou leem reflitam sobre os valores da sociedade ou outros julgamentos.

Os animais enquanto personagens não importam apenas pela realidade que transmite, pela sua forma física, ou qualidades inerentes, mas sobretudo pelo seu simbolismo, pelo que metaforicamente representam. Muitas vezes, contrabalançando os aspetos positivos com os negativos, o bem com o mal. Desta forma a fábula permite a alegorização de vícios e virtudes, permitindo aos leitores a compreensão da realidade e proporcionando uma reflexão sobre as interações sociais.

Apesar da sua antiguidade continua a revelar-se de grande importância na literatura infantil contemporânea. Na verdade, as fábulas não foram inicialmente criadas para um público infantil e foram anexadas pela Literatura para a Infância a partir do século XIX. À cultura ocidental a fábula chega através de Esopo (século VI a.C.) através da “recriação” dessas narrativas ancestrais orientais. No entanto, o apogeu do sucesso da fábula, na época moderna, deu-se pela mão de La Fontaine, já no final do século XVII. Sejam apresentadas em prosa ou em verso têm uma dupla funcionalidade, a de divertir e ensinar simultaneamente. É precisamente a sua finalidade pedagógica que diferencia a fábula do conto popular. António Torrado, autor português de referência com várias obras recomendadas no Plano Nacional de Leitura reeditou alguns dos seus textos na coletânea *Histórias de animais e outras que tais* (2003), bem como editou diversas

versões de fábulas universais em antologias, o que denota o fascínio, mesmo nos dias de hoje, por este género literário ancestral.

4.3.3.1. Proposta 5: Fábulas de La Fontaine, “A raposa e a cegonha”

Para trabalhar a fábula escolhemos um dos exemplos de La Fontaine, “A raposa e a cegonha” (Apêndice H) retirado da obra *Fábulas de La Fontaine: Livro de histórias* (Figura 4.11).

Figura 4. 11 – Fábulas de La Fontaine: Livro de histórias



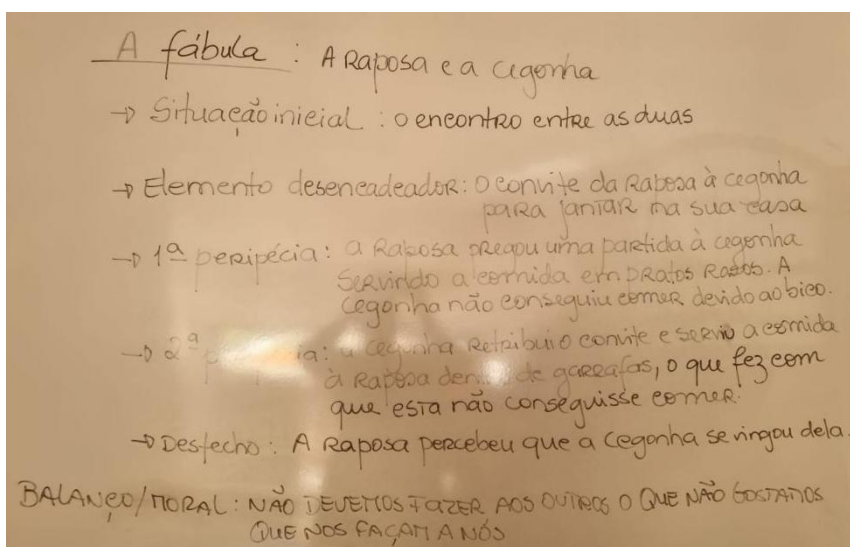
A fábula que selecionamos teve não só o propósito de explorar outro género literário, como também trabalhar o respeito pelo outro tendo em consideração a diferença.

Apesar de ser uma fábula clássica atribuída a Esopo foi popularizada por La Fontaine. Conta a história de uma raposa e uma cegonha, apresentadas nesta versão como comadres, que decidem convidar uma à outra para jantar. A raposa, querendo divertir-se às custas da cegonha e fazendo jus à sua manha, serve sopa em pratos rasos, o que lhe permite realizar a refeição facilmente. No entanto, a cegonha não consegue comer devido ao seu longo bico.

Em termos da estrutura da fábula podemos identificar como situação inicial o encontro entre a cegonha e a raposa, que teve como resultado o elemento desencadeador da ação: o convite para jantar por parte da raposa. Em termos de peripécias encontramos

duas. A primeira correspondente à raposa que serviu a refeição nos pratos rasos e a segunda à vingança da cegonha servindo a refeição em garrafas. Ambas conduziram ao desfecho em que há sempre uma que fica sem jantar e se tinham em mente reatar a amizade e o convívio não o fazem da melhor forma já que não se respeitaram mutuamente, o que conduz à moralidade enquanto balanço final das ações realizadas (Figura 4.12.).

Figura 4. 12 - Estrutura desta fábula (da autoria da mestranda na 7.ª sessão a 31/05/2024)



Para se vingar, a cegonha convida a raposa para um segundo jantar e serve a comida em garrafas. Desta feita é a raposa que fica sem conseguir jantar e isso deixa-a zangada, pois percebe a intenção da cegonha, mas, ao mesmo tempo, não quer mostrar que o que fez inicialmente foi errado.

A moralidade desta fábula consiste na valorização da consideração e da empatia, mostrando-se que devemos tratar os outros como gostaríamos de ser tratados.

Perante esta moralidade foi importante esta escolha face ao nosso público-alvo e à temática subjacente ao nosso estudo: a inclusão e o respeito entre as culturas.

4.3.3.2. Atividades didáticas

Para a exploração desta fábula previmos uma aula de noventa minutos.

A leitura foi realizada, após a entrega das fotocópias com o texto, por todos alunos, à vez, sendo que cada um leu um pouco, fosse parágrafo fosse frase de acordo com o seu grau de proficiência ao qual estivemos atentos.

Após o momento da leitura seguiu-se a exploração lexical e respetiva explicação das palavras desconhecidas tais como: sabida, manha, manhosa, matreira, comadre, migas, gostosas, travessa, devorou, intenções, petisco, migalhas e regalada.

Todo este vocabulário foi explicado e exemplificado oralmente com frases do uso quotidiano dos alunos de modo a mais facilmente ser aprendido e interiorizado.

O vocábulo comadre foi o mais desafiante de ser explicado, pois aqui, não se tratava de um grau de parentesco propriamente dito e de direta compreensão, mas de uma palavra usada para tratamento entre duas pessoas próximas com um forte grau de amizade. Embora, oralmente tenhamos dado exemplos de situações de parentesco esta designação pode ocorrer: entre a madrinha e os pais do afilhado e vice-versa ou entre os pais do noivo ou noiva face aos pais do outro.

Concluída a compreensão e exploração do léxico e do tema do texto, seguiu-se um debate sobre a atitude de cada uma das personagens, se haviam agido bem ou mal e justificando a sua resposta.

Os alunos participaram bastante nesse debate e mostraram ter percebido o texto pelo que passamos à tarefa seguinte que funcionou como síntese da aprendizagem realizada. Assim, entregámos aos alunos uma ficha de trabalho relativa a esta fábula (Apêndice I) não só para que sintetizassem a informação recolhida, como para funcionar como elemento avaliativo face ao nosso estudo. Isto é, se os alunos conseguiam realizar uma ficha de trabalho sobre um texto.

4.3.3.3. Expetativas e resultados

Os alunos mostraram muito gosto por este texto. Apesar da existência de vários vocábulos que desconheciam, estes eram sobretudo adjetivos que qualificavam as personagens ou as suas atitudes e rapidamente foram esclarecidos. Efetivamente, à partida não esperávamos que houvesse tantos vocábulos desconhecidos, mas foram sobretudo acerca de características comportamentais dos animais como: “sabida”, “manhosa”, “matreira”, que quase todos os alunos assinalaram.

O facto de se tratar de um texto curto facilitou a leitura, a compreensão e consequente realização da ficha de trabalho. Os alunos escreveram as palavras desconhecidas que já haviam assinalado no texto, identificaram as personagens e fizeram a correta correspondência entre as atitudes e quem as teve (Anexo VII).

A questão da ficha de trabalho que se revelou mais complicada foi o recontar resumidamente a história usando as suas próprias palavras.

Embora todos oralmente tivessem identificado, por palavras suas, e de diversas formas a moralidade envolvente nesta fábula, no momento de a registar na ficha de trabalho, a maioria optou por copiar a moral assinalada a maiúsculas no final do texto em vez de a escrever com palavras suas.

As fábulas reúnem uma série de fatores que as tornam um excelente recurso didático, pois para além das personificações, metáforas e simbolismo, estas desenvolvem o sentido crítico, na medida em que apresentam as situações de forma simples e de fácil assimilação, estimulando as crianças ou jovens leitores a pensar sobre valores importantes na construção de suas personalidades.

Outro ponto positivo deste género narrativo é a estimulação da criatividade e imaginação quando os alunos são levados a transpor o representado pelos animais para situações reais do quotidiano de cada um.

É um ótimo recurso para o aprender pelo lúdico, já que a moralidade resultante advém de situações caricatas, muitas vezes provocando o riso no leitor, mas que permite a interiorização de valores morais e sociais muito importantes para o indivíduo.

Da análise desta fábula todos entenderam as atitudes de ambas as personagens como erradas e referiram que desculpavam mais a cegonha por apenas ter mostrado à amiga que não tinha sido correta com ela. No entanto, após o debate, concluíram que não se deve pagar uma afronta na mesma moeda, mas dando o exemplo de como se deve agir para se ser uma verdadeira amiga. Devemos ensinar pelo exemplo e não promover o desrespeito e a vingança.

A aula terminou com os alunos a perguntarem se iríamos trabalhar mais textos idênticos pois tinham gostado bastante daquele. Pensamos que a par da escrita simples e da lição de moral, o facto de as personagens serem animais teve influência no gosto evidenciado por este texto, bem como na motivação para o explorar.

4.3.4. A lenda

A lenda tem uma tradição oral no seu início, transmitida de boca em boca, entre gerações, até ao momento em que é passada a escrito. Até ao momento do registo vai sofrendo alterações devido à oralidade. Como diz o ditado “quem conta um conto, acrescenta um ponto”.

É influenciada pela miscigenação do povo e resultado da imaginação popular. Apesar de ser uma narrativa fantasiosa, não significa necessariamente uma mentira, embora não corresponda a uma verdade absoluta. É uma combinação de factos reais e históricos com irreais, embora algumas tenham uma importância suplementar por perdurarem na história como factos reais.

Estas narrativas fornecem normalmente explicações lógicas e até verosímeis para factos que não apresentam qualquer explicação científica, como acontecimentos sobrenaturais ou misteriosos. Por vezes, até justificando como milagres realizados por intervenção divina, como é o caso da lenda que seleccionamos: “O milagre das rosas”.

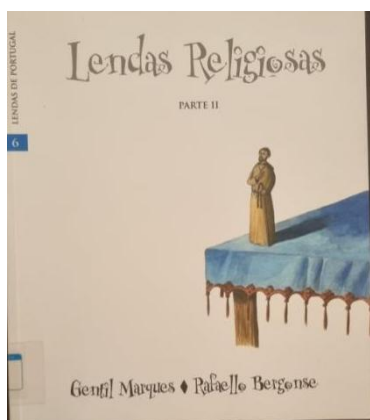
A sua tradição oral implica que sejam narrativas relativamente curtas, com uma ação breve e simples e poucas personagens.

É um texto narrativo, de estrutura tripartida: uma situação inicial, o desenvolvimento da ação e a situação final.

4.3.4.1. Proposta 6: Gentil Marques, *Lendas de Portugal - O Milagre das Rosas*

Para trabalhar em aula a lenda seleccionamos a lenda “O milagre das rosas” (Apêndice J) que retiramos da obra *Lendas Religiosas* (parte II) de Gentil Marques (Figura 4.13.).

Figura 4. 13 - *Lendas Religiosas* (parte II)



Esta escolha justificou-se não apenas por estar relacionada com D. Dinis, rei que os alunos conheciam o poema de Luísa Ducla Soares, como também por assentar em valores morais, de entreatuda, de empatia para com os mais necessitados da parte da protagonista da história.

Outro motivo para a escolha de uma lenda associada a este monarca, ele próprio poeta, que deu impulso à cultura.

“O milagre das rosas” conta a história da rainha D. Isabel que, com o seu coração de ouro, ajudava os necessitados e instituições que precisassem de ajuda fosse com comida fosse com dinheiro que retirava do erário do reino. Certo dia, o rei D. Dinis foi informado sobre as ações de caridade da rainha D. Isabel e das despesas que implicavam para o tesouro real e decidiu surpreendê-la, num dos seus passeios para distribuir esmolas e pão aos necessitados.

O rei reparou que ela tentava disfarçar o que levava no regaço e perguntou-lhe onde ia e o que estava a carregar. A rainha, apesar de recear responder, disse que se dirigia ao mosteiro para ornamentar os altares. Não convencido face às informações que lhe haviam dado, insistiu em saber o que ela levava e apesar da atrapalhão, D. Isabel respondeu que eram rosas.

D. Dinis, desconfiado e cada vez mais irado, acusou-a de mentir acrescentando que era impossível haver rosas em janeiro, obrigando-a a mostrar o que escondia no seu manto.

A rainha D. Isabel abriu o seu manto e, por milagre, o pão que levava escondido tinha-se transformado em rosas, que se espalharam pelo chão. O rei pediu perdão à rainha e a notícia deste acontecimento correu a cidade de Coimbra e o povo proclamou santa a rainha Isabel de Portugal.

Assim, com base no teor desta narrativa, é visível a combinação era factos históricos reais e a parte ficcional, do milagre, característicos da lenda. Devido ao seu teor misto consideramos ser um bom recurso didático pois conjuga-se com a temática subjacente ao nosso estudo e a trabalhar no nosso universo multicultural: os valores morais e condutas sociais.

4.3.4.2. Atividades didáticas

A lenda selecionada foi explorada ao longo de três aulas. Este foi o único texto que foi lido inicialmente pela mestranda tendo os alunos seguido a leitura através das fotocópias distribuídas. A cada frase ou parágrafo realizámos uma pausa para esclarecer o vocabulário desconhecido e explicar o sentido de algumas expressões ou frases.

Após esta primeira leitura, solicitámos aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto e assinalassem algum vocábulo, expressão ou frase cujo significado

ou contexto continuassem sem perceber. Realizadas todas as explicações, pedimos aos alunos que, à vez, lessem uma parte do texto.

Os alunos perante o conteúdo do texto que estávamos a trabalhar e face aos conhecimentos adquiridos na disciplina de História ou História e Geografia de Portugal, consoante o ano de escolaridade frequentado, relataram que nunca pensaram que D. Dinis, enquanto rei de Portugal, não se preocupasse com o seu povo, já que foi ele quem mandou plantar o pinhal de Leiria, estabeleceu o uso da língua portuguesa nos documentos oficiais, fundou a Universidade de Coimbra, foi o responsável pela fundação, em Lisboa, de um Estudo Geral (Universidade), em 1290, e fez a tradução de importantes obras.

No seguimento das atividades preparadas para estas aulas, entregamos aos alunos uma ficha de trabalho (Apêndice K) com um breve resumo da lenda explorada e com questões de interpretação da mesma. Os alunos realizaram-na sem dificuldade e já conseguiram e compreender autonomamente o resumo apresentado na ficha.

4.3.4.3. Expetativas e resultados

Ao estudo da lenda dedicámos três aulas, não só pela extensão do texto, como pelo próprio vocabulário e expressões utilizadas.

A leitura inicial não ter sido realizada pelos alunos, contrariamente ao que aconteceu com os outros textos trabalhados, revelou-se muito proveitoso na medida em que os alunos puderam ouvir a pronúncia e entoação das palavras ao longo do texto, o que facilitou a sua leitura posterior.

Tal como era expectável, este foi um texto em que os alunos, para além de vocábulos individuais, assinalaram expressões e frases que não compreendiam.

Por se tratar de uma lenda, enquanto texto de tradição oral, alertamos os alunos para a possibilidade de existirem diversas versões desta mesma narração, mas mantendo a veracidade da mensagem e dos intervenientes. A bondade da rainha D. Isabel que contrasta com a falta de empatia e mesquinhez do rei D. Dinis para com o seu povo.

Após a realização da ficha de trabalho por parte dos alunos (Anexo VIII), que não sentiram grande dificuldade em realizá-la, seguiu-se o debate final sobre o texto explorado. Aí os alunos salientaram a boa atitude da rainha e o dever de todos nós enquanto cidadãos nos preocuparmos com o bem-estar dos outros e, se estiver ao nosso alcance, ajudarmos, seja de que forma for. Não é, claramente uma obrigação, mas certamente um dever fazer o bem aos outros.

Numa turma multicultural como esta em que decorreu o nosso estudo, os alunos são oriundos, alguns deles, de países e contextos muito desfavorecidos e vivendo em clima de guerra e necessidades a diversos níveis. Daí, na nossa opinião, ter sido muito importante mostrar que, por muito pouco que seja, toda a ajuda deve chegar ao seu destino.

Capítulo V – Resultados obtidos

Como defendido por Aires (2015, p.24) as técnicas a utilizar durante a fase de pesquisa são preponderantes para o sucesso dos objetivos delineados. No presente estudo esse objetivo concretiza-se, através de uma proposta de antologia para com ela mostrar a importância da literatura enquanto recurso didático numa turma de PLNM.

Assim, pela observação direta e graças a diversas atividades, quer orais quer escritas realizadas com os alunos foi possível obtermos informação para refletirmos e tirarmos as nossas conclusões face a este estudo. Para além do observado e realizado por nós em contexto de sala de aula, foi relevante a comparação entre as avaliações dos alunos no final do primeiro semestre (antes da nossa intervenção) e no final do ano letivo. Igualmente importante foram as notas que recolhemos ao longo do processo e a reflexão entregue pela docente da turma responsável pela disciplina de PLNM.

Após uma reunião inicial com aquela docente, seguiu-se uma primeira aula que serviu como apresentação e observação da dinâmica da turma. Com estes dois momentos foi possível perceber que os 13 alunos (inicialmente 12) da turma se encontravam em níveis de proficiência diferentes, entre A1 e B1, o que se traduzia depois numa maior ou menos participação nas tarefas de sala de aula.

Ao longo das dez sessões implementadas nem sempre foi possível ter todos os alunos presentes. Os motivos das ausências foram diversos: desporto escolar, tarefas de outras disciplinas, visitas de estudo de alguns clubes da escola, sessões com a psicóloga da escola, viagens e doença. No entanto, todas as sessões seguiram o previamente estipulado e as atividades não ficaram comprometidas pela ausência dos alunos, pois a maioria esteve presente, garantindo deste modo a consistência do estudo.

As atividades propostas foram traçadas num crescendo de dificuldade o que foi sentido pelos alunos, que ao início intervinham pela comunicação oral evitando momentos autónomos de escrita. Mas, verificámos uma evolução positiva nesse comportamento e aprendizagem uma vez que os alunos passaram da escrita de pequenas frases com recurso a exemplos, a um modelo a seguir, para a escrita de frases, mesmo que simples, sem qualquer ajuda até chegarmos a respostas de interpretação e compreensão de textos lidos e explorados nas aulas.

Analisando os dados recolhidos com as atividades realizadas para a exploração do texto narrativo, o conto “Meninos de todas as cores”, verificámos que, apesar de todos os alunos presentes na aula terem gostado e realizado a atividade o resultado da mesma

foi diferente entre eles. Se na expressão oral, realizada em grande grupo, todos conseguiram exprimir-se e dar exemplos de objetos de cada uma das cores a explorar, quando realizaram a tarefa de escrita, de forma individual e autónoma, já surgiram maiores dificuldades.

As diferenças detetadas diferenciam os níveis de proficiência em que os alunos se encontravam. As maiores dificuldades foram verificadas nos alunos de nível A1, quer em termos da estrutura, dos limites, que não foram respeitados, quer em termos da dificuldade a nível de vocabulário (Figura 5.1.). Houve até um dos alunos que não completou a sua estrofe referindo todas as cores.

Figura 5. 1 - Atividade dos alunos de nível A1 (conto) – fotos da autoria da mestrand



É igualmente importante salientar que estes alunos apenas estão em Portugal há seis meses. No entanto, quando se compara um trabalho com o outro é notório que um dos alunos compreendeu a estrutura da frase pedida, embora não tenha respeitado os seus limites. O outro não só não respeitou esses limites, como escreveu os versos confundindo “como” com “com” e omitiu o artigo antes dos nomes. Assinalou ainda o final de cada verso com ponto final como se de uma frase se tratasse.

Os alunos de nível A2 de proficiência em termos de escrita entregaram trabalhos com a estrutura correta, com versos completos e quase sem erros ortográficos e de sintaxe. Um deles entregou um trabalho escrito de uma forma confusa, com algumas lacunas a nível de Português. Início dos versos com letra minúscula, falta de acentos, confusão do artigo definido “o” que escreveu “u”.

Regra geral, neste nível já mostraram uma maior variedade de vocabulário. Houve, no entanto, um aluno que se cingiu ao corpo humano para conseguir selecionar as cores. Penso que esta discrepância se deve também ao fator idade e conseqüente ano de

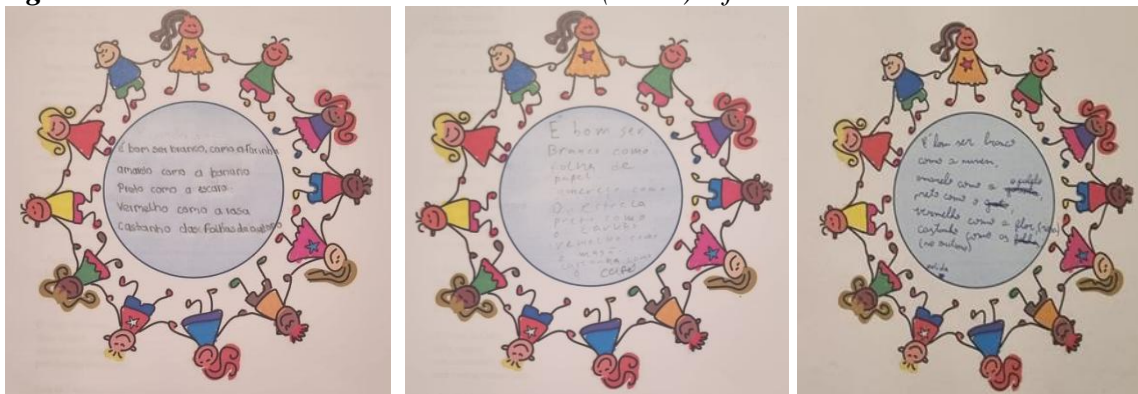
escolaridade frequentado (do 5.º ao 9.º ano), o que influencia não só os conhecimentos como a própria maturidade na escrita (Figura 5.2.).

Figura 5. 2 - Atividade dos alunos de nível A2 (conto) – fotos da autoria da mestrand



Por fim, os alunos do nível B1 realizaram os trabalhos mantendo a estrutura solicitada, com vocabulário diversificado e sem erros ortográficos a assinalar. No entanto, destacamos um dos trabalhos de um dos alunos do nível A2 que estava no mesmo patamar dos trabalhos acima referidos e que veio a conseguir uma avaliação de nível 5 no final do ano letivo.

Figura 5.3 - Atividade dos alunos de nível B1 (conto) – fotos da autoria da mestrand

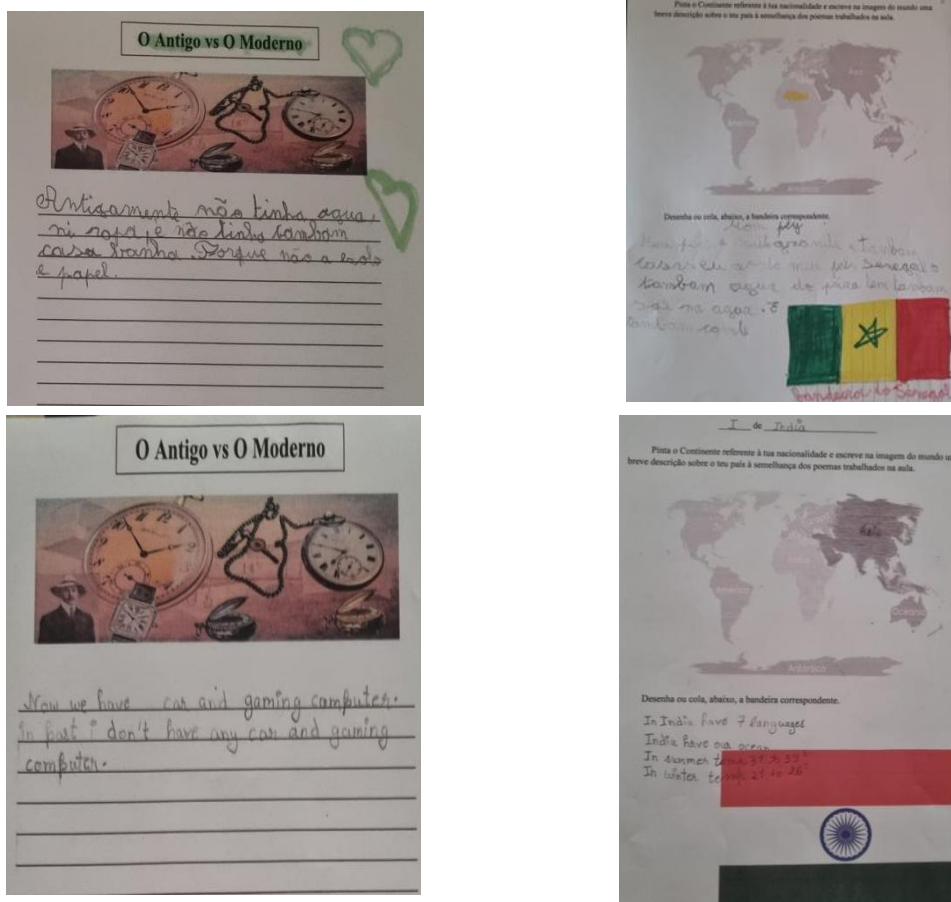


As aulas seguintes foram dedicadas ao texto poético com a exploração de três poemas diferentes da autoria de Luísa Ducla Soares. Propusemos duas atividades distintas: uma em que os alunos identificassem diferenças entre a vida nos anos dos seus avós ou pais e as registassem na folha correspondente e outra em que pintassem o continente da sua origem, desenhassem ou colassem a bandeira correspondente ao seu país natal e por fim escrevessem algumas frases que definissem esses locais.

Destas atividades verificamos sempre empenho por parte dos alunos na sua realização embora uma maior motivação ao falar e escrever sobre o seu país, tal como a mestrand havia exemplificado no quadro.

Novamente os alunos de nível A1 mostraram maior dificuldade na escrita, com erros ortográficos e de sintaxe, bem como dificuldade em encontrar palavras para redação das frases, mas sem abandonar a tarefa (Figura 5.4.). Um destes alunos, escreveu em inglês, pedindo depois ajuda na tradução e dizendo em português oralmente à turma.


Figura 5. 4 - Atividade dos alunos de nível A1 (poesia) - fotos da autoria da mestrand



Os alunos do nível A2 evidenciaram um maior conhecimento de vocabulário, uma estrutura frásica mais próxima do pretendido e poucos erros ortográficos. No entanto, mesmo dentro do mesmo nível verificamos discrepâncias entre os alunos. Uns continuaram a ter dificuldade em iniciar com maiúsculas, a usar corretamente a pontuação, pelo que escreveram com alguma incorreção sobretudo por falha na concordância entre sujeito e predicados e nos tempos verbais utilizados (Figura 5.5.).


Figura 5.5 - Atividade dos alunos de nível A2 (poesia) – fotos da autoria da mestranda

O Antigo vs O Moderno




A minha mãe muitas vezes diz que só quando ela
quencia ir a universidade, as televisões começaram a
existir. Quando ela foi mais nova e queria assistir,
não havia luz, tinha de usar velas. No tempo das
televisões a água não foi tão barata. Quando eu queria
jogar não havia televisão, eu via a tv jogar com
os amigos em casa os horários, mas quando eu era criança
eu tinha salões e internet para jogar.
E muitas mais coisas não existiam e agora há!
Por exemplo a minha avó não tinha máquina de lavar,
lavar e tinha de lavar roupa com água.
Eu não sei o que é a máquina de lavar!
Eu não sei o que é a máquina de lavar!
Eu não sei o que é a máquina de lavar!
Eu não sei o que é a máquina de lavar!
Eu não sei o que é a máquina de lavar!
Eu não sei o que é a máquina de lavar!

O Antigo vs O Moderno




Antigamente não tinha televisões, então
eles tinham que ir para a escola com alguns
rapidamente não sabiam se estava doente e
eles não tinham como ter algo que
tinha antigamente tipo discórdias, como
guerra, violência e bibliotecas, mas tem coisas
que é melhor agora do que antigamente,
igual a comida, biblioteca, internet, coisas boas
e tem coisas que são por agora "coisas
básicas", como a água, guerra, música, teatro.
Eu não sei o que é a vida moderna e
melhor do que a vida antigamente.
Eu não sei o que é a vida moderna e
melhor do que a vida antigamente.
Eu não sei o que é a vida moderna e
melhor do que a vida antigamente.
Eu não sei o que é a vida moderna e
melhor do que a vida antigamente.

O Antigo vs O Moderno



no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.


O Antigo vs O Moderno




no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.
no antigo as coisas eram muito mais
simples e mais fáceis de fazer.

Pinta o Continente referente à tua nacionalidade e escreve na imagem do mundo uma
breve descrição sobre o teu país à semelhança dos poemas trabalhados na aula.

Nome do continente: África
Nome do país: Argélia
Descrição: É um país muito bonito, com muitas montanhas e cidades muito bonitas. Tem um clima muito quente e muito bom. É um país muito bonito e muito bom.




Desenha ou cola, abaixo, a bandeira correspondente.




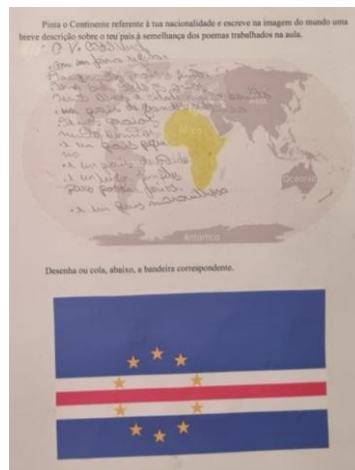
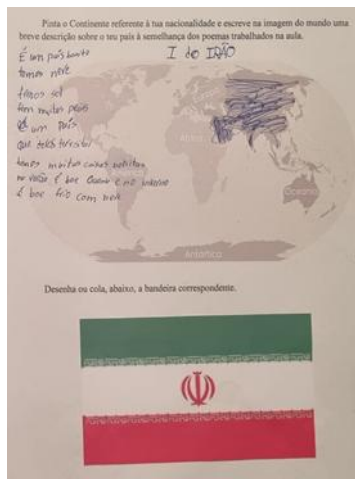
Pinta o Continente referente à tua nacionalidade e escreve na imagem do mundo uma
breve descrição sobre o teu país à semelhança dos poemas trabalhados na aula.

Nome do continente: América
Nome do país: Estados Unidos
Descrição: É um país muito bonito, com muitas montanhas e cidades muito bonitas. Tem um clima muito quente e muito bom. É um país muito bonito e muito bom.



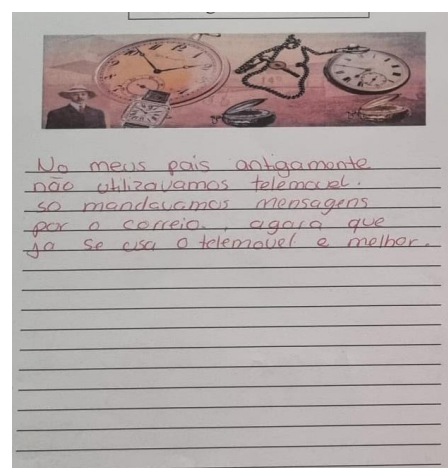
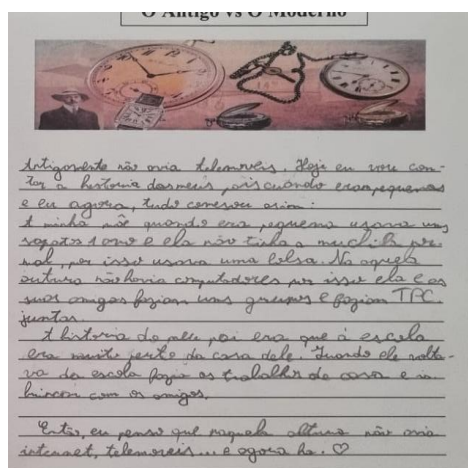
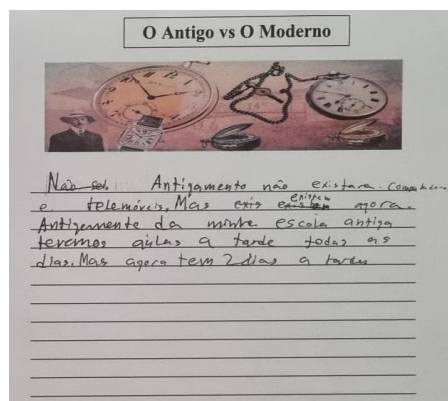
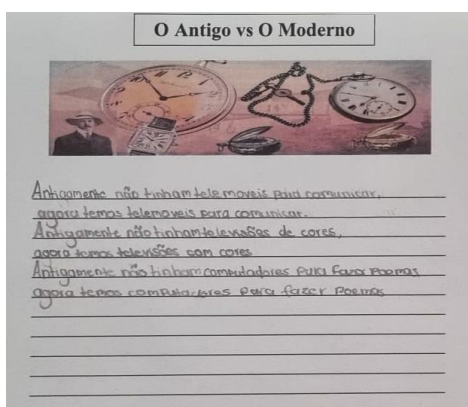
Desenha ou cola, abaixo, a bandeira correspondente.

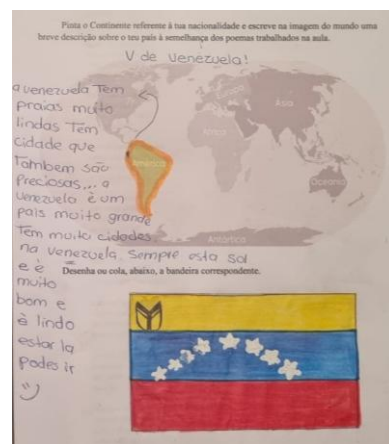
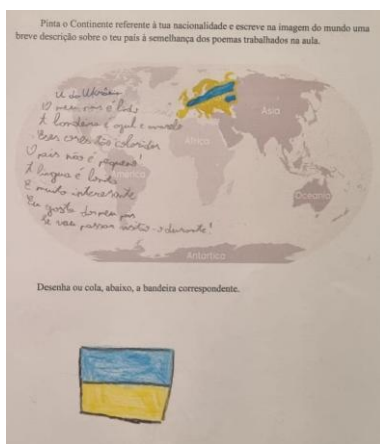
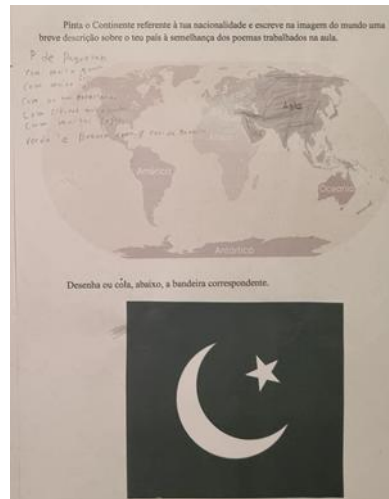
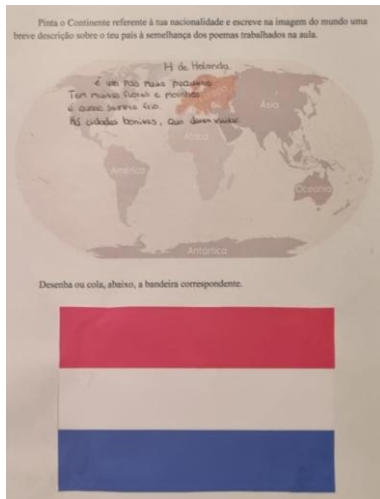




Por último, os alunos do nível B1 curiosamente desenvolveram de forma mais redutora os exercícios. Frases simples e curtas com algumas incorreções a nível sintático e ortográfico na atividade de comparação entre o moderno e o antigo. Na atividade acerca das suas origens, por ser algo significativo para eles já o desenvolveram conforme solicitado e com poucas falhas (Figura 5.6).

Figura 5. 6 - Atividade dos alunos de nível B1 (poesia) – fotos da autoria da mestrand





Terminada a exploração do texto poético passámos ao estudo da fábula. Estes textos de tradição oral, normalmente com animais como personagens são sempre motivadores para as crianças e jovens. A par desta vertente animada junta-se a importância da moralidade que se pretende transmitir e que encerra cada texto.

Sendo a inclusão, através do estudo de textos literários, um dos objetivos deste estudo, escolhemos para trabalhar a fábula “A raposa e a cegonha” por relatar situações quotidianas que podem ocorrer no universo dos jovens. Conseguimos trabalhar o texto em si, como também as mensagens subliminares que se traduziram na moral final de não fazer aos outros o que não gostássemos que nos fizessem.

Com isto, trabalhamos a inclusão dentro e fora do contexto escolar numa perspectiva de respeito pelas outras culturas e o quão enriquecedor é trabalhar num ambiente de partilha multicultural.

Assim, os resultados obtidos nesta atividade foram bastante satisfatórios: na nossa visão sobretudo em termos de debate oral. Os alunos falaram abertamente de situações quotidianas em que ocorre discriminação e identificaram alguns episódios pessoais que

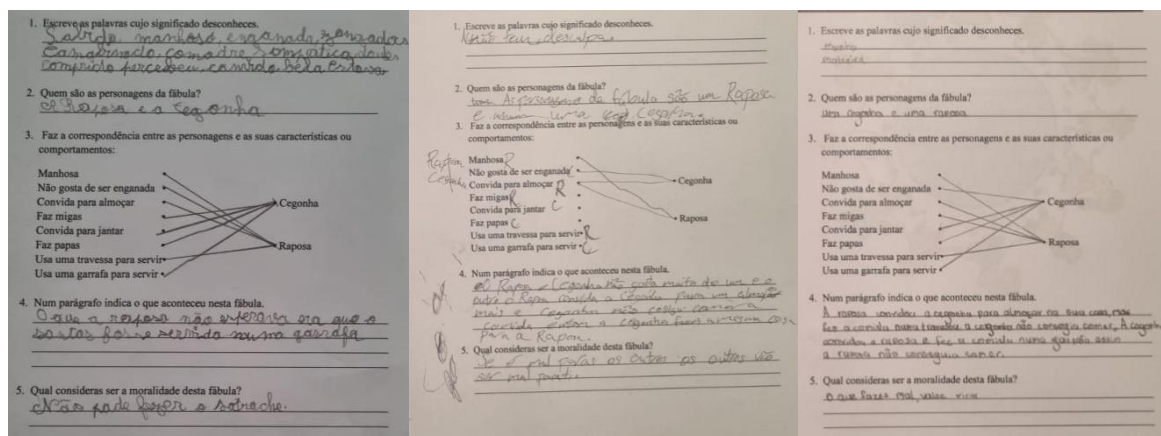
a exemplificavam. Estes identificaram ainda a conotação dos animais para com as pessoas, apontando que apesar de as personagens serem animais relatavam situações comuns entre as pessoas e não entre animais. Para este facto apresentamos a personificação enquanto recurso expressivo de referência nas fábulas.

A tarefa de escrita foi também de fácil resolução. Todos os alunos presentes na aula conseguiram realizar a ficha de trabalho independentemente do seu nível de proficiência.

À primeira questão poucos alunos responderam uma vez que foram logo esclarecendo as dúvidas durante a leitura do texto. Todos conseguiram identificar as personagens e, de um modo geral, fizeram corresponder as características a cada uma delas bem como perceberam e registaram a moralidade. A questão em que se notou maior dificuldade de resolução foi a de sintetizar num parágrafo a intriga da fábula.

No nível A1 verificou-se ainda dificuldade na elaboração de frases mais complexas, havendo por vezes até a escrita de frases sem nexos. Quer os alunos do nível A2 quer do nível B1 elaboraram frases idênticas. Os erros detetados aconteceram em ambos os níveis e relacionam-se sobretudo com a ausência de artigo antes dos nomes e o não acordo entre género, número entre determinantes e nomes (Figura 5.7.).

Figura 5.7 - Atividade dos alunos de nível A1, A2 e B1, respetivamente (fábula) – fotos da autoria da mestrand



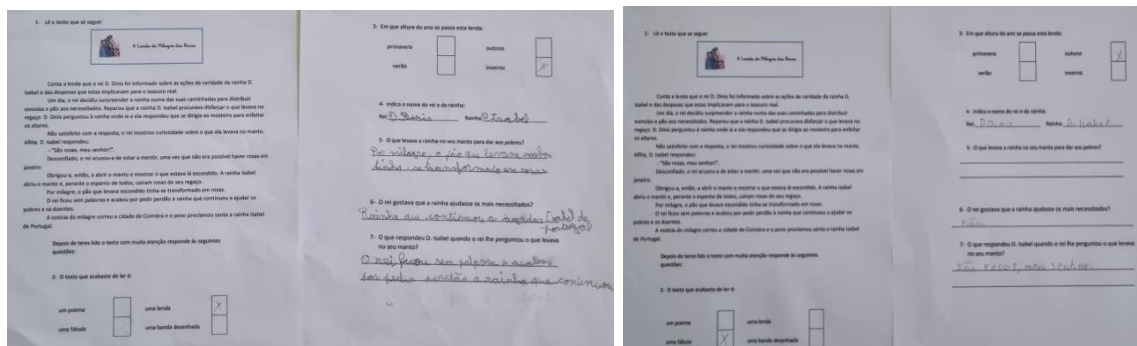
As últimas aulas de implementação de atividades pedagógicas com recurso à literatura foram dedicadas à exploração da lenda “O milagre das rosas”.

A exploração do texto e esclarecimento do vocabulário foi mais morosa comparativamente com os géneros anteriores. Este facto deveu-se não só à maior extensão do texto como também às palavras e expressões utilizadas desconhecidas do nosso público-alvo.

Esclarecidas as dúvidas, os alunos realizaram sem grande dificuldade a ficha de trabalho respetiva. Com exceção de um aluno, todos identificaram o texto com sendo uma lenda e souberam assinalar o inverno quanto à localização temporal da ação. As personagens também todos as identificaram. Quanto às três questões seguintes já tiveram mais dificuldade em respondê-las na totalidade. Uns deram respostas diretas e curtas, por vezes, compostas por uma só palavra, outros não responderam a todas ou fizeram-no de forma incompleta.

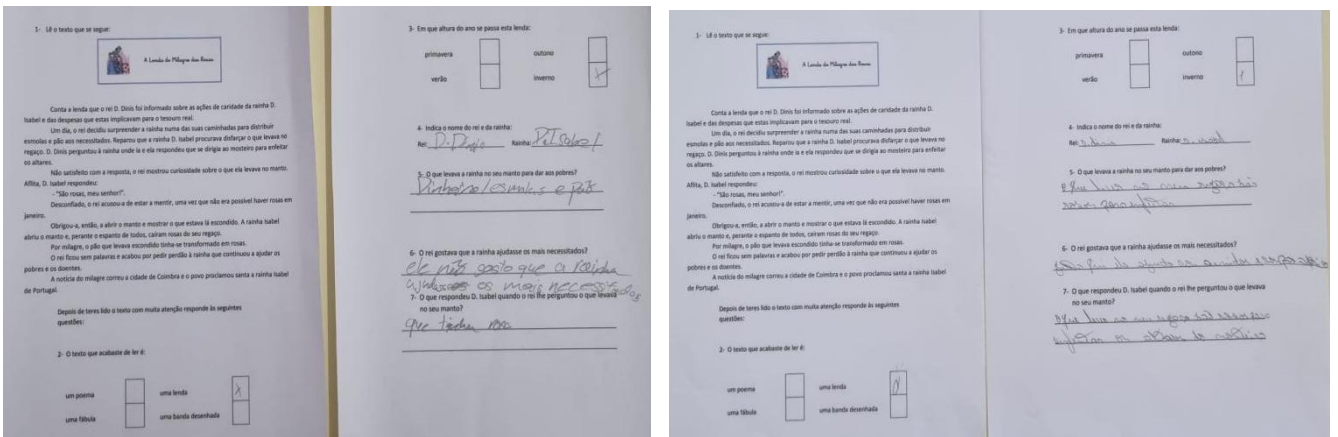
Os alunos de nível A1 revelaram maior dificuldade na resolução das questões em que tinham de elaborar frases para dar resposta. Um as deixaram-nas em branco e outras responderam-lhes sem ser o que era pedido, mostrando ainda algumas lacunas e discrepância entre a sua expressão oral e a compreensão e expressão escrita. A nível oral responderam e participaram sempre, mas na concretização da tarefa sentiram mais dificuldades (Figura 5.8.).

Figura 5. 8 - Atividade dos alunos de nível A1 (lenda) – fotos da autoria da mestrand



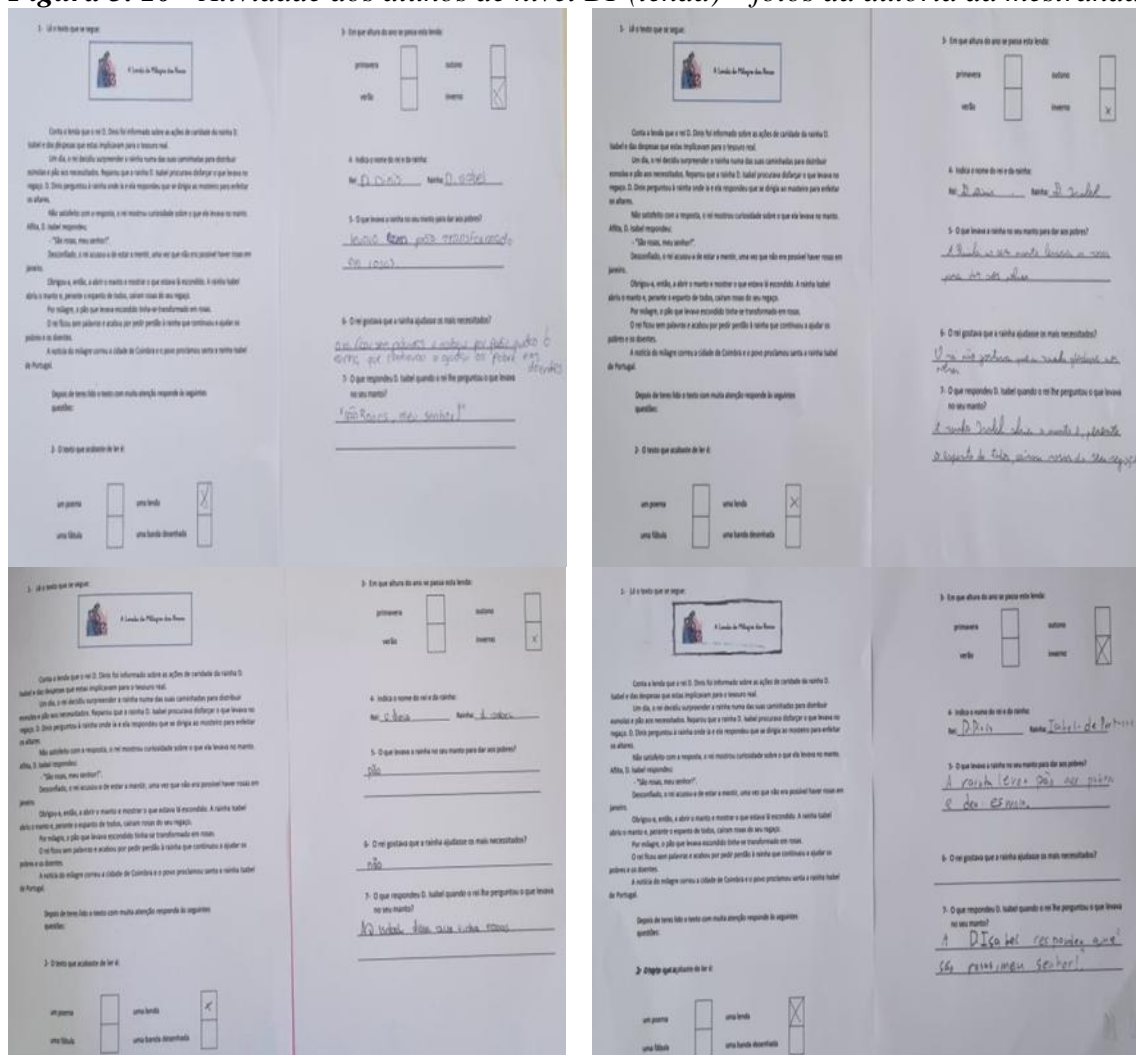
Os alunos de nível A2 tiveram resultados distintos. Enquanto um deles deu resposta correta a tudo o que foi solicitado, mesmo que com pequenas incorreções era facilmente perceptível a resposta, outro completou igualmente a tarefa, mas com algumas incorreções linguísticas e de compreensão (Figura 5.9.).

Figura 5.9 - Atividade dos alunos de nível A2 (lenda) – fotos da autoria da mestrand



Por fim, os resultados dos alunos de nível B1, à semelhança dos colegas do nível precedente, conseguiram responder às questões demonstrando maior compreensão e uma melhor expressão escrita (Figura 5.10.).

Figura 5.10 - Atividade dos alunos de nível B1 (lenda) – fotos da autoria da mestrand



Posto isto, e com base na implementação presencial e na evolução registada em termos de oralidade, bem como na análise resultante das evidências recolhidas e aqui exemplificadas, concluímos que todas as tarefas foram realizadas dentro do esperado.

Os alunos reagiram bem a todas as tarefas propostas, estiveram empenhados e motivados para as realizar e isso refletiu-se nos resultados obtidos. Assim, podemos afirmar que a literatura pode e deve ser utilizada no ensino do Português como língua estrangeira, enquanto recurso didático promotor da inclusão e da aprendizagem. Isto porque, contrariamente aos textos informativos cujo propósito é informar, explicar através de uma linguagem simples, clara e objetiva, os textos literários, de carácter estético e linguístico, permitem o acesso às emoções, possuem elementos artísticos através de uma linguagem cuidada, subjetiva e muito diversificada. O carácter conotativo da literatura potencia a criatividade e individualidade de cada um na sua compreensão ou elaboração, permitindo diversas interpretações. Assim, com a nossa proposta de antologia promovemos não só a aprendizagem do Português enquanto língua estrangeira, como trabalhamos a formação cívica e inclusão no sentido de obter uma escola de todos e para todos.

5.1 Estudo comparativo de abordagem qualitativa

O nosso estudo seguiu uma abordagem qualitativa dada a natureza do objeto de estudo e o objetivo do mesmo. Este visou o desenvolvimento da aprendizagem do Português por parte de alunos estrangeiros que o estudam como língua não materna. Deste modo houve uma conexão entre o objetivo deste estudo e o público-alvo através da implementação de dez aulas.

Apesar de o conceito de qualidade poder abarcar uma conotação de maior subjetividade, contrariamente às variáveis estatísticas existentes num estudo quantitativo, mantivemos o nosso distanciamento face a opiniões ou gostos pessoais. A seleção dos textos literários para a nossa proposta de antologia foi apropriada e direcionada ao foco deste estudo, dada a multiculturalidade e componente cívica a que o mesmo também está ligado. Todas as atividades propostas para a exploração de cada um dos géneros e modos literários abordados foram elaboradas tendo em conta os níveis de ensino em que os estudantes se encontravam e o seu grau de proficiência. Por último, também a análise dos resultados dessas atividades, descritas no capítulo IV, foi realizado de forma rigorosa, mantendo uma postura neutra e credibilizando este estudo.

O tipo de abordagem que utilizamos permitiu-nos investigar os factos, realizar uma análise documental junto da docente titular da disciplina de PLNM acerca dos níveis de proficiência dos alunos da turma, das suas idades, dos países de origem, do tempo de permanência em Portugal e das avaliações obtidas no final do primeiro semestre.

Com base nesta análise documental aferimos que os alunos integrados no grau de proficiência A1 ainda não conseguiram atingir um nível positivo na disciplina de PLNM de acordo com o definido nas AE e no PASEO, muito por culpa do pouco tempo de permanência em Portugal (entre os seis meses e os dezoito meses). De realçar que os alunos dos níveis A2 e B1 residiam em Portugal em períodos de tempo semelhantes: os do nível A2 entre dezoito a 30 meses e os do nível B1 entre dezoito e vinte e quatro meses.

Realçamos ainda que o aluno com maior tempo de permanência, 30 meses, obteve uma avaliação de nível 4 apesar de pertencer ao grau de proficiência A2. Este aluno frequentava o 9.º ano de escolaridade e fez a prova final de ciclo em Português Língua Não Materna.

Um outro caso a salientar é o de um aluno que chegou em abril dos PALOP (Cabo Verde) e inicialmente integrou a aula de Português regular. No entanto, devido às dificuldades sentidas pela docente de Português da turma do 5.º ano onde foi colocado, sobretudo em termos de compreensão e expressão escrita, integrou a turma de PLNM no nível B1, mas não obteve qualquer avaliação à disciplina no final do período por falta de elementos de avaliação. Após a compreensão e análise documental do perfil dos alunos em função do seu contexto partimos para uma intervenção pedagógica que nos permitiu alcançar os objetivos traçados à partida e que confirmou a nossa questão de partida: Será a literatura um bom recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna?

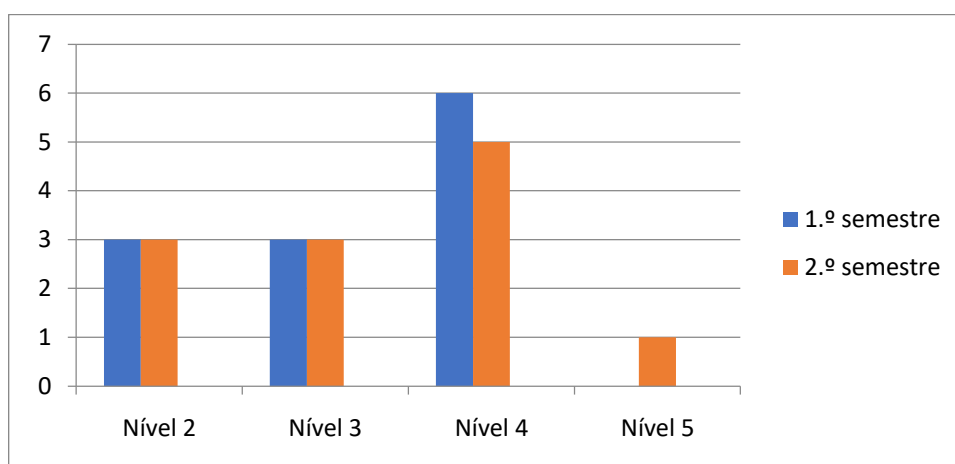
Na verdade, não quisemos com este estudo quantificar resultados, mas aferir a qualidade destes. Isto é, verificar se a opção pela literatura enquanto recurso didático nesta disciplina teria algum efeito nos resultados escolares obtidos. Se estas sessões potenciaram a aprendizagem do Português e aumentaram o nível de conhecimentos dos alunos, quer em termos de expressão e compreensão orais quer escrita.

Assim sendo, feita a análise documental e terminadas as dez aulas, foi-nos possível fazer uma análise qualitativa rigorosa e ao mesmo tempo um estudo comparativo entre os resultados obtidos antes e após a nossa intervenção (Figura 5.11.).

Não só as avaliações finais, mas sobretudo o desempenho dos alunos revelaram um notório progresso, quer a nível escolar quer a nível de consciência cívica e empatia uns com os outros, olhando-se como semelhantes e todos como pertença em pé de igualdade no contexto chamado da escola. Logo, concluímos que a literatura é efetivamente um excelente recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do PLNM.

Este progresso no desempenho dos alunos foi o resultado das atividades por nós desenvolvidas durante as aulas e descritas no capítulo IV. No seu conjunto, estas permitiram um enriquecimento vocabular dos alunos através da exploração dos textos literários, levando-os a questionar-nos sobre o significado de cada vez menos palavras. Para além disso, foram participando cada vez mais nos debates e interações orais, bem como realizaram tarefas de escrita mais complexas do que o que é comum realizarem, o que promove os conhecimentos linguísticos e reduz os erros ortográficos e de sintaxe. Também a empatia e respeito pelo outro foi sendo progressivamente maior tendo os alunos percebido que nenhuma cultura se sobrepõe a outra e é bastante enriquecedor em termos individuais e coletivos essa partilha cultural.

Figura 5. 11 - Avaliação dos alunos 1.º e 2.º semestre



Da análise da figura 5.11. podemos verificar que as avaliações obtidas no final de cada semestre se mantiveram quase iguais, existindo apenas um nível 4 que passou a 5. Ressalvamos que o aluno que integrou a turma apenas a 10 de maio de 2024 não obteve avaliação na disciplina.

Para uma melhor perceção destes resultados acrescentamos que os três alunos que obtiveram nível 2 de avaliação são os alunos integrados no grau de proficiência A1. Quanto aos três alunos com nível 3, dois pertencem ao grau de proficiência A2 e outro

ao B1. Os seis alunos com nível 4 são três do grau A2 e três do grau B1, embora no segundo semestre um dos alunos de grau de proficiência A2 tenha obtido uma avaliação final de nível 5.

5.2. A visão da docente: reflexão

De modo a complementar a veracidade dos factos relatados neste capítulo face ao cumprimento dos objetivos delineados para este estudo solicitámos à docente titular de PLNM da turma, a qual acompanhou presencialmente todas as aulas e tarefas realizadas, o seu parecer sobre a importância desta implementação.

Para isso, entregámos à docente uma Declaração de Consentimento (Apêndice L) à semelhança do que havíamos feito com os alunos, bem como um guião orientador (Apêndice M).

Com este guião pretendemos orientar a docente na sua reflexão dando-lhe alguns tópicos chave para a sua redação.

De acordo com a docente titular de PLNM este estudo e a implementação das atividades de exploração dos textos literários selecionados “revelou-se uma experiência enriquecedora e multifacetada” uma vez que “as tarefas propostas apresentaram uma variedade considerável em termos de natureza e origem, desde poemas de autores lusófonos clássicos a lendas tradicionais portuguesas. Esta diversidade permitiu aos alunos um contacto amplo com diferentes estilos e formas de expressão literária”.

Por forma a criar uma rotina de trabalho nos alunos e mais facilmente se adaptarem a estas sessões de trabalho, as atividades foram meticulosamente pensadas e estruturadas de acordo com esquema bem definido.

Também os textos e as respetivas tarefas de exploração, apesar de diversificadas, foram cuidadosamente selecionados tendo em conta os diversos níveis de proficiência existentes na turma. No entanto, por vezes, houve necessidade de responder a situações imprevistas como o recurso a imagens, a diálogos mais longos, para que todos conseguissem compreender e realizar as tarefas propostas, o que se revelou uma mais-valia, conforme corroborado pela docente titular. Citamo-la de novo:

A adequação dos textos e atividades ao nível dos alunos foi cuidadosamente avaliada. No entanto, a capacidade de adaptação revelou-se essencial, uma vez que nem todos os alunos possuíam o mesmo nível de proficiência em

português. A professora estagiária demonstrou uma notável flexibilidade, ajustando as atividades conforme necessário, para garantir que todos os alunos pudessem participar de forma ativa e proveitosa.

Segundo a docente titular o ambiente nas aulas foi “acolhedor e estimulante, com uma clara promoção do envolvimento dos alunos”. Apesar de aulas dinâmicas foi sempre respeitado o tempo necessário para cada aluno conseguir atingir o objetivo pretendido o que fez com que os alunos se mostrassem bastante envolvidos nas tarefas.

Em termos relacionais esta constatou que existiu sempre “um respeito mútuo e uma comunicação aberta, facilitando a interação e a participação ativa. A troca de opiniões e a partilha de interpretações fomentaram um ambiente colaborativo, onde cada aluno se sentiu valorizado e incentivado a contribuir”.

Numa avaliação global são inúmeros os aspetos positivos deste estudo e das aulas realizadas, sobretudo no aumento da motivação, interesse e curiosidade dos alunos para a exploração de textos literários diferentes.

Em suma, a docente titular verificou uma melhoria significativa na evolução das aprendizagens dos alunos ao comparar o momento anterior e posterior às nossas aulas. Voltamos às suas palavras:

Comparando a situação escolar dos alunos antes e após a intervenção, verificou-se uma melhoria significativa nas suas competências linguísticas e na sua compreensão cultural. A literatura revelou-se uma ferramenta poderosa para a aprendizagem do português, não só pela riqueza vocabular e estrutural que oferece, mas também pela imersão cultural que proporciona. Os alunos mostraram uma maior facilidade em interpretar e produzir textos em português, demonstrando uma compreensão mais profunda da língua e uma maior confiança nas suas capacidades comunicativas. A leitura de textos literários, portanto, não só promoveu a aprendizagem linguística, mas também a inclusão cultural dos alunos.

Como único ponto menos positivo deste estudo aquela docente apontou não a pertinência, os textos ou as atividades propostas, mas a data e duração da sua implementação, pois considerou que “a evolução das competências linguísticas dos alunos seria mais notável se as sessões tivessem sido aplicadas durante todo o ano letivo”.

Concluindo, tal como explicamos e justificamos ao longo deste capítulo, a titular da turma também verificou a importância desta abordagem literária no desenvolvimento das aprendizagens e conhecimentos dos alunos em termos da língua e cultura portuguesa, bem como ferramenta promotora do respeito e inclusão de todos:

Em suma, o estudo “A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna - uma proposta antológica” revelou-se uma intervenção de grande valor educativo. Através da análise de textos literários, os alunos de PLNM não só melhoraram as suas competências linguísticas, mas também desenvolveram um maior entendimento e apreciação da cultura portuguesa. As adaptações feitas pela professora estagiária foram cruciais para o sucesso da implementação, evidenciando a importância de uma abordagem flexível e sensível às necessidades dos alunos.

Conclusões

O presente estudo foi realizado num agrupamento do concelho de Lagoa, um TEIP. Por este motivo conta com medidas governamentais diferenciadas que visam a prevenção e redução do insucesso escolar, absentismo e abandono, a diminuição de casos de indisciplina e a promoção da inclusão de todos dado a contextualização socioeconómica e multicultural do ambiente envolvente onde se insere. A estas acrescem princípios orientadores da equidade, da inclusão e igualdade, da personalização e flexibilidade a par de uma vasta oferta de clubes e atividades desportivas (incluindo a UAARE) permite que todos se sintam acolhidos, bem-vindos e pertencentes à comunidade escolar independentemente das suas origens ou condição económica. A própria democratização da escola, a articulação horizontal e vertical, a cooperação e abertura entre escola, família e comunidade envolvente visam o sucesso de todos os alunos, premiando os melhores não só em termos de resultados obtidos, como pelo seu comportamento, atitudes e valores. Neste sentido consideramos que é uma postura enriquecedora e promotora não só da aprendizagem, como da inclusão e formação cívica de todos o que nem sempre se encontra em todos os agrupamentos e o diferencia dos demais.

Como base teórica para este estudo centrámos a nossa atenção nos investigadores e eruditos na matéria, no uso da literatura a alunos estrangeiros. Apesar de existir sempre opositores, e na nossa opinião ainda bem, já que assim são levantadas novas questões, surgem novos momentos de crise que podem ou não quebrar os paradigmas existentes, mas conduzem sempre ao progresso, a avanços, bastante são os teóricos que, como nós, entendem que a literatura é um excelente recurso para o ensino de uma língua seja a alunos nativos ou estrangeiros, independentemente do seu nível de proficiência.

Apesar de ser uma tarefa desafiante em virtude de os textos literários não surgirem nos quadros de referência como recursos a utilizar com alunos dos níveis A1, A2 e B1, uma vez que ainda não possuem conhecimentos suficientes para a sua decifração. No entanto, constatámos ao longo da nossa implementação que, escolhendo bem os textos de acordo com o nosso público-alvo, é possível e bastante proveitoso.

A riqueza linguística e cultural destes textos e a sua estética transformam-nos em verdadeiras obras de arte, cujo material são as palavras como defende Mendes (1996) e corrobora Ramon (2022), adquirindo assim os textos literários uma dimensão linguística mas também artística. Para Mendes, o ensino da língua enquanto educação artística

traduz-se no seu alargamento da base comunicacional para ser vista como património, cultura.

Não devemos reduzir o ensino de uma língua ao uso isolado de palavras ou a frases descontextualizadas, mas sim textos e explorá-los num todo, já que este representa bem mais do que a soma das palavras ou frases que o compõem, como defendido por Koch & Elias (2006).

Duarte (2008) defende mesmo o uso do texto literário ao longo de todos os ciclos de ensino, do Pré-escolar e até antes do início da escolarização, uma vez que, sendo construídos com base na língua apresentam qualidades que vão além da linguística. A literatura permite o desenvolvimento da sensibilidade, das emoções e promove valores éticos e estéticos que vão promover a capacidade de ler por prazer, levando assim esse gosto pela leitura para fora do contexto escolar. Com essa prática enriquecem o seu vocabulário de forma mais rápida e entendem a língua para lá da linguística. Através dos factos narrados, da expressão dos sentimentos e da vertente lúdica dos ritmos diferentes, dos jogos de palavras, entre outros, os alunos sentem-se mais motivados para ler e aprendem a língua como cultura.

A literatura desenvolve a criatividade e o pensamento crítico e ajuda-nos a refletir sobre elas.

Segundo Ramon (2022) os textos literários são recursos bastante úteis no ensino de PLNМ porque permitem um contacto direto e natural com as vicissitudes e diversidades da língua, dado a sua simbologia, o seu significado artístico, cultural, o seu valor lúdico e cultural.

Vários são os teóricos que defendem o uso dos textos literários no ensino do Português, seja com alunos nativos ou com alunos de outra língua materna. Com a nossa implementação verificamos a possibilidade e veracidade dessa utilidade e revelou-se bastante enriquecedor o uso de textos literários no ensino do Português com alunos de PLNМ. Todos os docentes podem e devem utilizá-los como recurso didático nas suas salas de aula enquanto material didático promotor da inclusão e da aprendizagem.

O nosso público-alvo deste agrupamento foi uma turma de treze alunos de Português Língua Não Materna, constituída por alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de diversos níveis de proficiência (A1, A2 e B1), oriundos de nove países diferentes e com idades compreendidas entre os dez e os dezasseis anos de idade.

Para colocarmos esta investigação em prática foram agendadas dez sessões de trabalho direto com a turma. Estas foram realizadas entre o dia 22 de março e o dia 7 de junho de 2024, precedidas de uma aula inicial para explicação do estudo, apresentação mútua e observação direta da turma em contexto de sala de aula.

Antes de darmos início às sessões realizámos uma reunião com a docente titular de PLNM para obtermos informações sobre as características da turma e analisarmos os documentos existentes sobre cada aluno, quer em termos de dados biográficos, quer de problemas de aprendizagem, avaliações obtidas no primeiro semestre, entre outros documentos e informações pertinentes para o estudo.

Após a implementação da nossa proposta de antologia e antes da análise dos dados recolhidos reunimos novamente com a docente da turma. Com isso, pretendíamos saber a sua opinião acerca das aulas desenvolvidas, a abordagem, metodologia, tarefas propostas e desempenho. Daqui resultou uma reflexão escrita da docente que constitui parte integrante deste relatório.

O objetivo de cada aula era mostrar a importância que a utilização de textos literários tem no ensino do Português a alunos de outras línguas maternas, enquanto ferramentas promotoras da aprendizagem e inclusão destes.

Independentemente do nível de proficiência de cada um, foi possível trabalharmos diferentes géneros literários: narrativo (conto), poético, fábula e lenda.

Com cada texto explorado trabalhámos a capacidade linguística dos alunos, a sua compreensão e expressão (oral e escrita), bem como alguns conteúdos gramaticais.

Os alunos mostraram-se bastante motivados e empenhados na realização das tarefas propostas. Revelou-se de extrema importância para o sucesso deste estudo o tempo que dedicámos, em cada aula, à explicação sinonímica e contextualização diferenciada dos vocábulos ou expressões desconhecidos, algumas vezes recorrendo a suporte visual.

A leitura pausada, por frases ou parágrafos, foi fundamental para que todos acompanhassem a leitura e conseguissem, no final, compreender o texto lido e o explicassem pelas suas palavras. A nível da escrita as dificuldades em termos ortográficos e sintáticos, o acordo entre sujeito e predicado, o uso correto dos tempos verbais, entre outros, foram mais acentuadas. No entanto, na maioria das vezes, a mensagem era perceptível.

Este trabalho, realizado em contexto educativo, seguiu os pontos fulcrais de uma investigação educativa realizada em três níveis: continuar as linhas de investigação existentes, romper as abordagens tradicionais dos problemas e definir novas linhas de

investigação. Baseámos assim a nossa metodologia em estudos anteriores que corroboram a importância dos textos literários enquanto recursos didáticos no ensino de PLNLM.

Deste modo, através de uma metodologia de investigação-ação dado o seu carácter participativo, colaborativo prático e interventivo, analisámos os estudos anteriores e delineamos a nossa linha de ação. Pensámos nos métodos e nas estratégias a utilizar de modo a cumprir os objetivos a que nos propusemos. No final analisamos as produções dos alunos realizadas em cada aula, exploramos as notas tiradas ao longo da intervenção e refletimos sobre a opinião da docente titular, aferindo de forma qualitativa o cumprimento dos nossos objetivos.

A diferença etária, os diferentes níveis de proficiência, de ano de escolaridade e até de país de origem foi desafiante para a estruturação das atividades a desenvolver para a exploração de cada um dos textos selecionados.

A nossa seleção de diferentes géneros visou abordar diversificadas estruturas, formas de escrita e contextualização histórica e social. No entanto, escolhemos textos de relevância sociocultural, promotores do desenvolvimento das competências comunicativas e potenciadores de desenvolver o gosto pela leitura literária. Todos eles adequados ao estágio de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo e cultural dos alunos, mas mantendo a qualidade literária ao elegermos autores de referência no Plano Nacional de Leitura, de linguagem mais próxima do quotidiano. Outro critério era a temática alusiva à inclusão de modo a promover-la num ambiente de respeito, seja escolar ou social.

Posto isto, podemos dividir este estudo em cinco etapas em termos de implementação no terreno. Primeiramente a entrega e recolha das declarações de consentimento informado autorizando os alunos a participar neste estudo. Seguiu-se o agendamento das sessões, a sessão de apresentação e observação direta da turma numa aula de PLNLM e a análise documental. A terceira fase correspondeu ao uso didático ao longo das sessões dos materiais escolhidos. A reflexão final por parte da docente e a nossa análise da mesma correspondeu a um quarto momento. Por fim, à quinta etapa correspondeu a análise dos resultados obtidos.

A nossa postura, sempre empática de confiança e respeito foi sempre mantida ao longo de todo o processo. Mas, fomos alterando, de forma gradual, a nossa forma de gerir cada sessão, passando de diretrizes muito concretas e detalhadas pormenorizadamente, para uma explicação mais aberta e geral da tarefa. Com isto

pretendíamos fomentar a individualidade e a autonomia dos alunos para resolução do solicitado, o que nos permitiu uma melhor avaliação das competências, capacidades e atitudes de cada um, com uma interferência cada vez menos da nossa parte.

Assim, face à contextualização e especificidades do Agrupamento e da nossa turma de intervenção foi de todo pertinente apoiar o nosso estudo nos teóricos que defendem a implementação da literatura como ferramenta promotora da aprendizagem. Paralelamente a este forte enquadramento teórico, a metodologia utilizada, de análise, de observação direta e investigação-ação utilizada ao longo das dez sessões foi fundamental para por em prática de forma colaborativa mas rigorosa a nossa proposta de antologia. Destas sessões de implementação verificámos uma evolução dos alunos quer em termos de participação oral nas atividades quer em termos do sentimento de pertença a um grupo (turma), a uma comunidade (escola) e a uma sociedade.

Neste estudo mantivemos o anonimato dos dados garantindo a confidencialidade dos participantes, de forma ética e rigorosa.

Concluimos então que, apesar das dificuldades verificadas devido aos diferentes graus de proficiência dos alunos e ao diferente tempo de permanência em Portugal, a literatura revelou-se um recurso didático de excelência para a promoção da inclusão e aprendizagem do PLNM. Este recurso deve ser sempre utilizado nos seus mais diversos géneros e tipologias desde que adequado ao público-alvo com quem iremos trabalhar.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. 1.^a Edição. Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitati%20vo%20%281%20edição_atualizada%29.pdf
- Bottino, O. (1999). Literature and teaching. In *Atas do 4 Encontro Nacional do Ensino de Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras do Porto. Página 211.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (consultado a 10/07/2024)
- Costa, V. (2015). *O uso do texto literário no ensino de Português como Língua Estrangeira no nível A1*. [Dissertação de Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
<https://hdl.handle.net/10316/29101>
- Costa, V., Fernandes, A., Machado, A. (2018). A literatura no ensino de português língua estrangeira. Discussão de um projeto. *Tejuelo*, n.º27, 5-20.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.5>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, (2), 455-479.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Daymon, C., & Holloway, I. (2011). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Second Edition. Routledge. Part 3: 207-276
- Decreto-lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> (consultado a 5 de julho)
- Decreto-lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962> (consultado a 5 de julho)
- Despacho n.º 2044/2022 do Ministério da Educação (2022). Diário da República: II série, n.º 33. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085> (consultado a 15 de julho)
- Direção-Geral da Educação (2024). <https://dge.mec.pt> (consultado a 24 de junho)
- Duarte, I. (2007). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. Faculdade de Letras da Universidade do Porto/CLUP
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>
- Duarte, I. (2008). Ensino do Português: no cruzamento da literatura e da linguística. *Livro de Atas de Conferência Nacional*. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/75466>
- Hymes, D. (1972), On Communicative Competence. In J.B. Pride e J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin. 269-293.
<http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> (consultado a 12/07/2024)
- Jorge, N. (2019), Gramática de Português - 2.º ciclo. Porto Editora.
- Koch, I. & Elias, V. (2006) *Ler e compreender os sentidos do texto*. Contexto.

- Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República (2019). Diário da República: I série, n.º 176. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588> (consultado a 26 de junho)
- Luscher, J.-M. (2009). L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une “tâche littéraire”? *Le français à l'université*, 14(2). <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835.1-4> (consultado a 10/07/2024)
- Marques, G. (2006). *Lendas Religiosas – Parte II*. Coleção Lendas de Portugal. Beta – Projetos Editoriais, Lda.
- Martins, I. (2010). *A Investigação Educacional: Princípios e Estratégias de Internacionalização*. Revista de Ciências da Educação, (12), 19-26. https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/RevInt_23_investigacaoEducacionalSisifo_2010.pdf (consultado a 15/07/2024)
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Mascarenhas, L. & Santos A. (2023). *Novo tú cá tú lá nível A1*. Porto Editora.
- Mascarenhas, L. & Santos A. (2023). *Novo tú cá tú lá nível A2*. Porto Editora.
- Mendes, M. (1996, setembro 10). Pedagogia da literatura [Paper presentation]. Sessão da UNICLASSICA.
- Miranda, F. (2010). *Textos e Géneros em Diálogo. Uma Abordagem Linguística da Intertextualização* [Tese de Doutoramento em Linguística, especialidade em Teoria do Texto]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/124104>
- Oom, A. (2014). *Fábulas de La Fontaine*. Zero a oito – Marketing Infantil.
- Portaria n.º 226-A/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º151. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/226-a-2018-115941646> (consultado a 26 de junho)
- Puren, C. (2020). La littérature dans une perspective actionnelle: une approche intégrative des différentes logiques documentaires. *Cahiers FoReLLIS – Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'image et de la Scène*. Université de Poitiers. 1-11
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramon, M. (2022). O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas. *Diacrítica*, 36(2), 267-276. <https://doi.org/10.21814/diacritica.4819>
- Reis, C. (2008). *O conhecimento da literatura: Introdução aos estudos literários*. Almedina.
- Reis, C. (2018). *Dicionário de Estudos Narrativos*. Almedina.
- República portuguesa. Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais: Português Língua Não Materna (PLNM) A1, A2 e B1, do ensino básico e secundário*. Direção-Geral de Educação.
- Silva, V. A. e (1998/99). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13-14, 23-31.
- Soares, L. (2003). *A cavalo no tempo*. Civilização Editora.
- Soares, L. (2014). *Meninos de todas as cores*. Edições Nova Gaia.
- Vinicius de Moraes (2024, agosto 18). Para viver um grande amor. Sobre poesia. <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/prosa/sobre-poesia>

Apêndices

Apêndice A - Declaração de consentimento alunos



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

PARA PARTICIPAÇÃO DE MENOR EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

A presente declaração visa recolher consentimento para a participação dos alunos em estudo de investigação para realização do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) intitulado: *A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna – uma proposta de antologia*.

Este trabalho surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e a implementação será realizada pela mestranda Mónica Pontes.

O estudo referido destina-se a compreender como a leitura de textos literários pode desenvolver competências linguísticas essenciais à comunicação básica dos alunos de nível elementar (A1, A2 e B1), assim como o contacto com referências socioculturais relevantes, o incentivo à leitura literária e a consolidação de competências a ela associadas.

As informações recolhidas serão unicamente para uso deste estudo de investigação e para a divulgação dos seus resultados. A mestranda compromete-se com o anonimato dos(as) alunos(as). Em qualquer divulgação do(s) processo(s) da investigação e do(s) seu(s) resultado(s), os nomes dos(as) alunos(as) serão substituídos por nomes fictícios ou analisados em termos numéricos.

Declaro que li a informação acima e que dou consentimento à participação do menor no referido trabalho de investigação.

Nome do Menor	Assinatura do Encarregado de Educação	Data

Declaro que informei o encarregado de educação sobre os objetivos e procedimentos do estudo de investigação, que me disponibilizei a responder às suas dúvidas e que me comprometo a entregar-lhe uma cópia deste documento.

Nome da Mestranda	Assinatura	Data
Mónica Patrícia Fernandes Leote Pontes		

_____, _____ de _____ de 2024

Meninos de todas as cores

Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

*É bom ser branco
porque é branco o açúcar, tão doce,
porque é branco o leite, tão saboroso,
porque é branca a neve, tão linda.*

Mas, certo dia, o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos. Arranjou uma amiga chamada Flor de Lótus, que, como todos os meninos amarelos, dizia:

*É bom ser amarelo
porque é amarelo o Sol,
é amarelo o girassol
mais a areia amarela da praia.*

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba, que, como os outros meninos pretos, dizia:

*É bom ser preto como a noite,
preto como as azeitonas,
preto como as estradas
que nos levam por toda a parte.*

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu para brincar aos índios um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

*É bom ser vermelho
da cor das fogueiras,
da cor das cerejas
e da cor do sangue bem encarnado.*

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos.

Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali Babá, que dizia:

*É bom ser castanho
como a terra do chão,
os troncos das árvores.
É tão bom ser castanho
como um chocolate.*

Quando o menino branco voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

*É bom ser branco como o açúcar,
amarelo como o Sol,
preto como as estradas,
vermelho como as fogueiras,
castanho da cor do chocolate.*

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.

Apêndice C – Powerpoint: Meninos de todas as cores



Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

*É bom ser branco
porque é branco o açúcar, tão doce,
Porque é branco o leite, tão saboroso,
porque é branca a neve, tão linda.*

Mas, certo dia, o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos. Arranjou uma amiga chamada Flor de Lótus, que, como todos os meninos amarelos, dizia:

*É bom ser amarelo
porque é amarelo o Sol,
é amarelo o girassol
mais a areia amarela da praia.*

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba, que, como os outros meninos pretos, dizia:

*É bom ser preto como a noite,
preto como as azeitonas,
preto como as estradas
que nos levam por toda a parte.*

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu para brincar aos índios um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

*É bom ser vermelho
da cor das fogueiras,
da cor das cerejas
e da cor do sangue bem encarnado.*

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Ai fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali Babá, que dizia:

*É bom ser castanho
como a terra do chão,
os troncos das árvores.
É tão bom ser castanho
como um chocolate.*

Quando o menino branco voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

*É bom ser branco como o açúcar,
amarelo como o Sol,
preto como as estradas,
vermelho como as fogueiras,
castanho da cor do chocolate.*

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.



Todos diferentes, todos iguais!

Antigamente

A nossa Mãe Eva
mais o Pai Adão
nunca se vestiam,
nem com um calção.

Jesus não provou
jamais coca-cola
nem jogou futebol
no pátio da escola.

Não tendo fogão,
a Virgem Maria
comeu muitas vezes
a sopinha fria.

Dom Afonso Henriques
vestia armadura
e não se queixava
de a roupa ser dura.

A Rainha Santa
Não tinha sanita.
Onde iria ela
se estava aflita?

O Vasco da Gama
fazia viagens
sem um telemóvel
para mandar mensagens.

Luís de Camões,
repara, que horror,
não escreveu os livros
num computador.

O Marquês de Pombal,
com tanto salão,
não pôde comprar
uma televisão.

Ó jovem que estás
sempre descontente,
não querias viver
como antigamente?

P de Porto

O Porto com suas pontes
O Porto com suas pedras
Seus painéis pintados nas paredes
Suas praças de paz
Seus produtos
Seus passeios
Seus pardais.
O Porto com seu povo
Que plantou a palavra Porto
No princípio de Portugal.

L de Lisboa

Lisboa
da luz,
do líquido azul,
das colinas,
lembrança de terramotos,
lágrima de despedida,
levantada e liberta.
Lisboa
das lojas,
dos largos,
do luxo,
do lixo,
do labor,
da luta,
da lata,
dos ladrões,
dos livros,
das leis,
do lume das fogueiras,
dos labirintos do fado.
Lisboa,
lugar de encontro
do longe e do perto.
Lisboa,
com lantejoulas a lembrar ouro
debaixo da lua.
Lisboa.

Apêndice F - Folha de registo do poema Antigamente

O Antigo vs O Moderno



Handwriting practice lines consisting of 15 horizontal dashed lines.



Apêndice G – Ficha de trabalho referente aos poemas P de Porto e L de Lisboa

_____ de _____

Pinta o Continente referente à tua nacionalidade e escreve na imagem do mundo uma breve descrição sobre o teu país à semelhança dos poemas trabalhados na aula.



Desenha ou cola, abaixo, a bandeira correspondente.

A Raposa e a cegonha

Era uma vez uma raposa muito sabida e cheia de manha. Era uma vez uma cegonha que, apesar de menos manhosa, não gostava de ser enganada. As duas estavam zangadas havia já muito tempo, mas mesmo assim a raposa matreira quis pregar uma bela partida à cegonha.

Foi ao encontro dela e disse-lhe com uma voz muito agradável e simpática:

- Comadre cegonha, já chega de andarmos zangadas. Podemos voltar a ser boas amigas e tornar a dar uns belos passeios...Convido-a para almoçar amanhã na minha casa. Prometo que farei umas migas gostosas e tudo voltará a ser como dantes.

A cegonha não hesitou e, no dia seguinte, apresentou-se em casa da raposa à hora combinada. O almoço já estava pronto. A raposa serviu as migas espalhadas numa grande travessa e deliciou-se com metade da refeição.

Por seu turno, a cegonha, com o seu bico tão fino e comprido, quase nada conseguiu comer. Então, num abrir e fechar de olhos, a raposa devorou o resto.

A cegonha percebeu as más intenções da raposa e disse:

- Obrigada, comadre raposa! Também eu, amanhã a convido para um belo jantar na minha casa.

Tal como combinado, no dia seguinte, à hora do jantar, a raposa preparou-se com todo o cuidado e lá foi ao encontro da cegonha, ansiosa por se deliciar com as papas que ela prometera fazer. Estava cheia de fome e já sonhava com o belo petisco.

O que a raposa não esperava era que o jantar fosse servido numa garrafa. Assim, ela nunca ia ser capaz de comer nada. E de facto, só a cegonha, com o seu bico fino e comprido, se deliciou com as papas.

A raposa cheia de fome, apenas se contentou com as pequenas migalhas que a cegonha ia deixando cair, e só quando a viu tão regalada com o repasto é que percebeu que a cegonha a tinha convidado apenas para se vingar.

**VÊ LÁ BEM O QUE PREPARAS, SE OS OUTROS QUERES ENGANAR...
AQUILO QUE FIZERES DE MAL, CONTRA TI SE VAI VIRAR.**

Ficha de TRABALHO
A Fábula: A raposa e a cegonha



Nome do aluno: _____ Data: _____ / _____ / _____

1. Escreve as palavras cujo significado desconheces.

2. Quem são as personagens da fábula?

3. Faz a correspondência entre as personagens e as suas características ou comportamentos:

Manhosa	•	
Não gosta de ser enganada	•	
Convida para almoçar	•	• Cegonha
Faz migas	•	
Convida para jantar	•	
Faz papas	•	• Raposa
Usa uma travessa para servir	•	
Usa uma garrafa para servir	•	

4. Num parágrafo indica o que aconteceu nesta fábula.

5. Qual consideras ser a moralidade desta fábula?

Lenda do Milagre das Rosas

Chegara o mês de Janeiro. Em Coimbra, as casas das monjas de Santa Clara, quase destruídas pelas cheias do Mondego, reconstruíram-se rapidamente. Isso fora possível porque a rainha D. Isabel velava por elas. Quando algum desgraçado se via sem pão dentro dum lar minado pela doença, logo procurava a sua rainha. E se nem sempre regressava com saúde para o corpo, pelo menos trazia pão para a boca, e palavras tão lindas ressoando aos seus ouvidos que, por si só, já constituíam consolação para o seu espírito.

De todos, essa esposa e filha de reis cuidava como se fossem pessoas suas. Levava o seu zelo ao ponto de ir ela própria vigiar os trabalhos em curso nas casas das monjas. E os operários, desvanecidos com a real presença, e ainda com os auxílios monetários que D. Isabel trazia aos mais necessitados, trabalhavam com redobrado ardor.

Porém, como acontece neste mundo, a rainha não tinha somente amigos. E certa vez um despeitado da corte procurou azedar o ânimo de el-rei D. Dinis. Aproveitando um dos momentos em que estava a sós com o rei, encetou o diálogo que há muito andava bailando no seu cérebro:

- Perdoai-me, senhor, se me atrevo a falar-vos num assunto que me traz preocupado.

O rei olhou-o com certa altivez.

- Deixai-vos de rodeios. Dizei o que pretendeis.

O cortesão mordeu os lábios e disse:

- Senhor meu rei... A rainha, vossa digna esposa, dispõe com bastante liberdade do vosso tesouro.

D. Dinis franziu as sobrancelhas:

- Que dizeis? Explicai-vos e já!

O fidalgo tornou com humildade fingida:

- Meu senhor, acreditai no que vos digo... A rainha gasta de mais...

- Mas como sabeis isso?

- Oh! É fácil de saber, meu senhor... Só os vossos bons olhos não querem ver a verdade. Se me permitis...

O rei encolerizou-se.

- Falai! Mas falai duma vez!

O fidalgo baixou a cabeça e declarou numa voz um tanto incerta:

- Oh, meu rei e senhor! Só vos quero ajudar... O dinheiro desaparece, esgota-se, some-se... São as esmolas, as obras das igrejas, os empréstimos, as dádivas, as doações a conventos... enfim... uma loucura, senhor! É necessária a vossa intervenção...

Um grito do rei de Portugal cortou-lhe a frase:

- Basta! Eu bem sei o que hei-de fazer!

D. Dinis levantou-se, fazendo recuar o fidalgo. Em largas passadas pelo aposento, procurava acalmar a impetuosidade do seu temperamento belicoso. Seria verdade o que acabavam de dizer-lhe? Sim, devia ser verdade. A mentira representaria

nesse momento um desmedido arrojo. E ao homem que ele tinha na sua frente sobrava-lhe em mesquinhez o que lhe faltava em audácia. E todavia... o vir à sua presença pôr em cheque a própria rainha não seria já um acto destemido?

O rei parou de andar dum extremo ao outro da saleta. Olhou fixamente o fidalgo, que baixou os olhos, e ordenou:

- Deixai-me só! Preciso de pensar no caso sem a sensação de estar a ser espiado.

Inclinando a cabeça, o fidalgo retirou-se em silêncio. Conhecia bem o rei e sabia de antemão que as suas declarações o tinham impressionado. Quanto ao monarca, logo que ficou longe das vistas do seu súbdito, deixou-se cair numa cadeira, murmurando consigo mesmo: “É isso! Tenho de pôr cobro de uma vez para sempre aos hábitos excessivamente misericordiosos da rainha! E será o mais breve possível!”.

Ora, se bem o pensou melhor o fez. Dias depois, quando D. Isabel saía dos paços de Coimbra acompanhada pelas damas e pelos cavaleiros do seu séquito para se dirigir às obras de Santa Clara e espalhar as suas esmolas, surgiu-lhe de súbito, pela frente, a figura desempenada do rei. Ele cumprimentou-a, cortesmente:

- Bom dia, senhora! Ia partir para uma caçada, mas lembrei-me de vos saudar.

- Agradeço-vos a boa ideia, senhor.

A rainha disse estas palavras sorrindo, mas instintivamente recuou um pouco, como a disfarçar o que levava no regaço. Porém, esse gesto embora mal esboçado não escapou à perspicácia de D. Dinis. Tentando esconder a suspeita que o assaltara, ele perguntou de novo, com a cortesia própria de um rei:

- Podeis dizer-me, senhora, onde ides tão cedo?

D. Isabel empalideceu. O coração bateu-lhe mais apressado e, após certa hesitação, respondeu com voz branda:

- Vou... armar os altares do Mosteiro de Santa Clara.

Então el-rei olhou-a de sobreceño carregado. A sua voz tornou-se menos agradável. O sorriso cortês desapareceu-lhe dos lábios, enquanto perguntava:

- E que levais no vosso regaço, senhora? À-la-fé que pareceis receosa. Nem quero acreditar que pretendeis ir distribuir novas esmolas pelos vossos protegidos... Isso seria contra todas as minhas ordens e contra todos os meus conselhos. Dizei-me, pois, o que levais no regaço.

A rainha tornou-se ainda mais pálida e por momentos permaneceu silenciosa. Elevava a Deus o pensamento, pedindo-lhe aflitivamente o Seu divino auxílio.

Alarmada, toda a comitiva olhava o rei, receosa da sua cólera. D. Dinis fixou de frente a rainha, que dava a ideia de estar presente apenas em corpo. Sentiu fugir-lhe toda a calma de que se tinha revestido e gritou-lhe:

- Então, Senhora, terei de dar ouvidos aos rumores que circulam à minha volta? Sempre é verdade que levais no vosso regaço dinheiro para oferecer aos maltrapilhos que protegeis?

D. Isabel olhou o rei como quem torna dum sonho. O rubor voltava-lhe às faces, o sorriso brincava-lhe de novo nos lábios. E na sua voz melodiosa e pausada, respondeu:

- Enganai-vos, real senhor... O que levo no meu regaço... são rosas para enfeitar os altares do mosteiro!

D. Dinis sorriu com ironia.

- Rosas? Como vos atreveis a mentir, senhora? Rosas em Janeiro?... Pois ficai sabendo: se aqui estou neste momento... se aqui vim, é porque alguém me garantiu que leváveis dinheiro... Compreendeis agora?

O rosto da rainha não se contraiu sequer, humildemente. E, ante o pasmo e a aflição de quantos a rodeavam, insistiu com firmeza:

- Enganai-vos, senhor! E enganou-se também que vos informou. São rosas o que levo no regaço!

D. Dinis cerrou os dentes. Os seus olhos brilhavam de cólera e a sua voz tornou-se ainda mais dura:

- Insistis na vossa mentira, senhora? Então... mostrai-me essas rosas!

Serenamente, ante o olhar atónito do rei e de todos os que ali se encontravam, a rainha D. Isabel abriu o regaço e deixou ver um ramo de rosas maravilhosas, enquanto murmurava:

- Vede, senhor... Vede com os vossos olhos!

Houve um ligeiro murmúrio de pasmo entre a comitiva. El-rei D. Dinis, diante de tão grande prodígio, olhava atónito para as flores e para as mãos da rainha, sem conseguir pronunciar uma palavra. Estava certo de que acontecera algo de sobrenatural. Algo de estranho que o impressionava e confundia. E só momentos depois conseguiu sorrir e murmurar:

- Perdoai-me, senhora, se vos ofendi... Mas nunca pensei ver rosas tão lindas neste tempo!

Ela sorriu-lhe meigamente. Havia felicidade no brilho dos seus olhos, na suave expressão do seu rosto, no bondoso sorriso dos seus lábios. Cumprimentando-a com galhardia, o rei afastou-se, deixando que a rainha seguisse o seu caminho.

Então, de novo, D. Isabel elevou os olhos ao Céu. O seu ar harmonioso e a paz que resplandecia do seu rosto entraram na própria alma de quantos compunham a sua comitiva. Ninguém se atrevia a falar, a fazer um gesto sequer. Sentiam a solenidade do momento com uma alegria interior de difícil exteriorização.

Foi a própria rainha quem deu o sinal de continuar a marcha a caminho do Mosteiro de Santa Clara. Lá a esperavam os desgraçados que viviam das esmolas da sua mão benfeitora, do seu olhar carinhoso, da sua palavra tão cheia de consolação. E lá estavam também os altares, esperando a sua graciosa ajuda.

Daí a pouco já toda a cidade de Coimbra se encontrava ao corrente do estranho prodígio que representava o pão e o dinheiro transformados em rosas. O povo proclamava, de lágrimas nos olhos: “Foi um milagre! Foi um milagre! É santa a nossa rainha! Bendito seja Deus que a deu ao nosso reino!”

E o povo, gente grande com alma de menino, dentro das suas inesperadas reacções, é aquele cuja voz deve ecoar no Céu.

Assim, saltitando de boca em boca, o milagre das rosas chegou até nós e continuará para além dos séculos.

Apêndice K – Ficha de trabalho relativa à lenda

1- Lê o texto que se segue:



Conta a lenda que o rei D. Dinis foi informado sobre as ações de caridade da rainha D. Isabel e das despesas que estas implicavam para o tesouro real. Um dia, o rei decidiu surpreender a rainha numa das suas caminhadas para distribuir esmolas e pão aos necessitados. Reparou que a rainha D. Isabel procurava disfarçar o que levava no regaço. D. Dinis perguntou à rainha onde ia e ela respondeu que se dirigia ao mosteiro para enfeitar os altares. Não satisfeito com a resposta, o rei mostrou curiosidade sobre o que ela levava no manto. Aínta, D. Isabel respondeu: - "São rosas, meu senhor!". Desconfiado, o rei acusou-a de estar a mentir, uma vez que não era possível haver rosas em janeiro. Obrigou-a, então, a abrir o manto e mostrar o que estava lá escondido. A rainha Isabel abriu o manto e, perante o espanto de todos, caíram rosas do seu regaço. Por milagre, o pão que levava escondido tinha-se transformado em rosas. O rei ficou sem palavras e acabou por pedir perdão à rainha que continuou a ajudar os pobres e os doentes. A notícia do milagre correu a cidade de Coimbra e o povo proclamou santa a rainha Isabel de Portugal.

Depois de teres lido o texto com muita atenção responde às seguintes questões:

2- O texto que acabaste de ler é:

um poema	<input type="checkbox"/>	uma lenda	<input type="checkbox"/>
uma fábula	<input type="checkbox"/>	uma banda desenhada	<input type="checkbox"/>

3- Em que altura do ano se passa esta lenda:

primavera	<input type="checkbox"/>	outono	<input type="checkbox"/>
verão	<input type="checkbox"/>	inverno	<input type="checkbox"/>

4- Indica o nome do rei e da rainha:

Rei: _____ Rainha: _____

5- O que levava a rainha no seu manto para dar aos pobres?

6- O rei gostava que a rainha ajudasse os mais necessitados?

7- O que respondeu D. Isabel quando o rei lhe perguntou o que levava no seu manto?

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

PARA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORA TITULAR EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

A presente declaração visa recolher consentimento para a participação no estudo de investigação para realização do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) com o título - *A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna – uma proposta de antologia*. Este trabalho surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Este trabalho surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e a implementação será realizada pela mestrandia Mónica Pontes.

O estudo referido destina-se a compreender como a leitura de textos literários pode desenvolver competências linguísticas essenciais à comunicação básica dos alunos de nível elementar (A1, A2 e B1), assim como o contacto com referências socioculturais relevantes, o incentivo à leitura literária e a consolidação de competências a ela associadas.

Para tal, serão realizados dez momentos de aprendizagem pela mestrandia, Mónica Pontes, durante os quais serão trabalhados diferentes textos literários: narrativo, poético, fábula e lenda, através de atividades diversificadas.

O presente estudo deverá ser alvo de uma reflexão por parte da professora titular, por meio de um guião orientador solicitado pela mestrandia.

As informações recolhidas serão unicamente para uso deste estudo de investigação e para a divulgação dos seus resultados. A mestrandia compromete-se com o anonimato da professora titular. Em qualquer divulgação do(s) processo(s) da investigação e do(s) seu(s) resultado(s), os nomes dos(as) alunos(as) serão substituídos por nomes fictícios.

- Declaro que li a informação acima e que dou consentimento para a participação de menor no referido estudo de investigação.
- Declaro que informei o(a) professor(a) sobre os objetivos e procedimentos do estudo de investigação, que me disponibilizei para responder às suas dúvidas, e que me comprometo a entregar-lhe uma cópia deste documento.

_____, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da Mestranda

Assinatura do(a) Professor(a) titular



Guião orientador para a reflexão da Professora Titular sobre A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna – uma proposta de antologia.

Este Guião orientador pretende ser uma ferramenta de apoio à reflexão da Professora Titular sobre *A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna – uma proposta de antologia.*, estudo este realizado no âmbito do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A fase empírica do estudo de investigação foi realizada ao longo de dez sessões, datadas, cronologicamente, da seguinte forma: 22 de março, 26 de abril, 3 de maio, 21 de maio, 23 de maio, 28 de maio, 31 de maio, 4 de junho, 6 de junho e 7 de junho do ano de 2024.

Tópicos orientadores para a referida reflexão

- Análise das tarefas implementadas durante estas dez sessões (natureza, origem, grau de estruturação, sistematização, adequação, capacidade de adaptação);
- · Discurso na ação por parte da mestrandia e dos alunos (ambiente, ritmos, envolvimento e proposta de leitura dos alunos, relação da mestrandia com os alunos e destes com os seus pares);
- · Incidentes críticos (aspetos positivos, aspetos não conseguidos e possíveis razões explicativas);
- · Importância do estudo de textos literários no processo de ensino – aprendizagem do Português- Língua Não Materna: comparação entre antes e após a intervenção;
- · A leitura dos diversos textos literários enquanto estratégia promotora da inclusão e da aprendizagem com alunos de Português Língua Não Materna.

Anexos

Anexo I – Reflexão da docente titular

Reflexão sobre “A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna – uma proposta de antologia”

A implementação do estudo “A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna - uma proposta antológica” pela professora estagiária nas aulas de PLNM revelou-se uma experiência enriquecedora e multifacetada. Nas tarefas implementadas durante as dez sessões, os alunos tiveram contacto com diversos textos literários, desde poemas a lendas, com o objetivo de promover a inclusão e a aprendizagem da língua portuguesa. As tarefas propostas apresentaram uma variedade considerável em termos de natureza e origem, desde poemas de autores lusófonos clássicos a lendas tradicionais portuguesas. Esta diversidade permitiu aos alunos um contacto amplo com diferentes estilos e formas de expressão literária.

A estruturação das atividades foi meticolosamente pensada, com cada sessão seguindo um esquema bem definido: introdução do texto, leitura conjunta, levantamento do vocabulário desconhecido para os alunos, análise e discussão, seguidas de atividades práticas relacionadas com o texto lido. A sistematização destas tarefas foi fundamental para criar uma rotina que os alunos rapidamente compreenderam e à qual se adaptaram com facilidade. A adequação dos textos e atividades ao nível dos alunos foi cuidadosamente avaliada. No entanto, a capacidade de adaptação revelou-se essencial, uma vez que nem todos os alunos possuíam o mesmo nível de proficiência em português. A professora estagiária demonstrou uma notável flexibilidade, ajustando as atividades conforme necessário, para garantir que todos os alunos pudessem participar de forma ativa e proveitosa.

O ambiente nas aulas foi acolhedor e estimulante, com uma clara promoção do envolvimento dos alunos. A professora estagiária criou um ritmo de trabalho dinâmico, mas equilibrado, permitindo tempo suficiente para a compreensão e discussão dos textos. A relação entre a professora e os alunos foi marcada por um respeito mútuo e uma comunicação aberta, facilitando a interação e a participação ativa. Os alunos

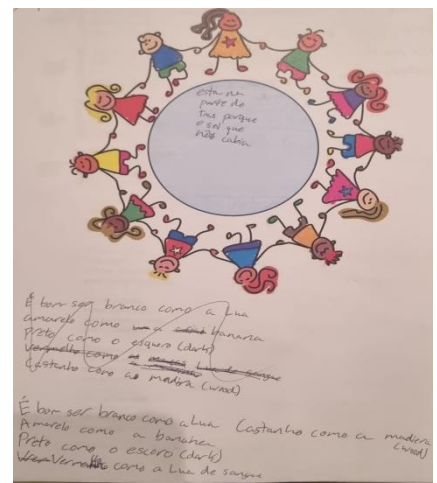
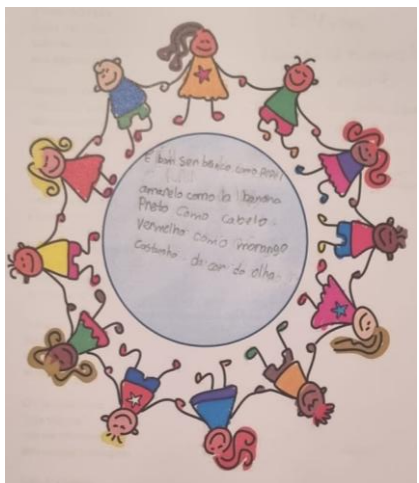
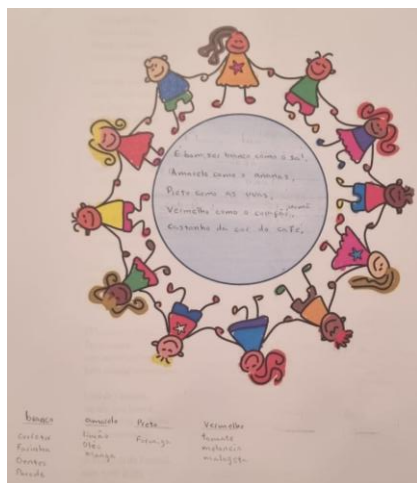
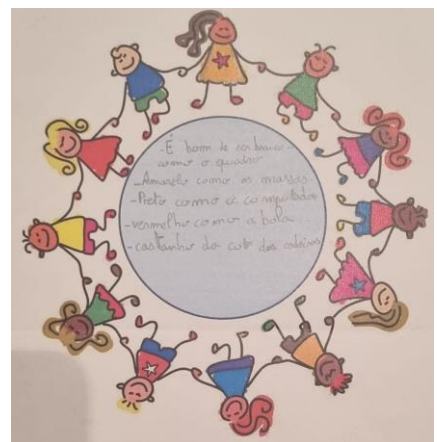
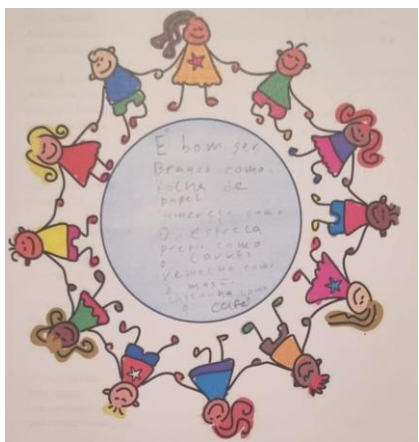
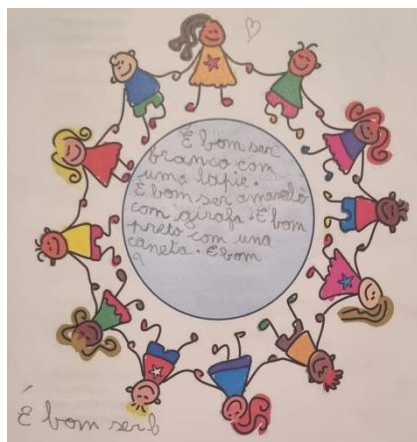
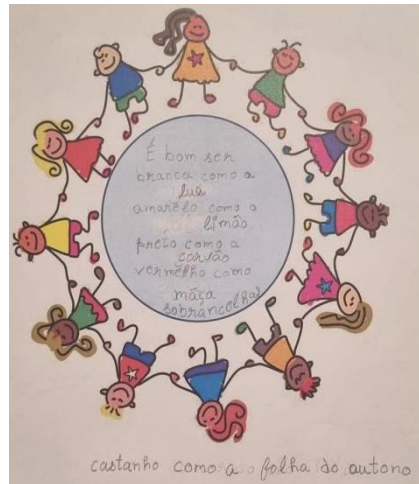
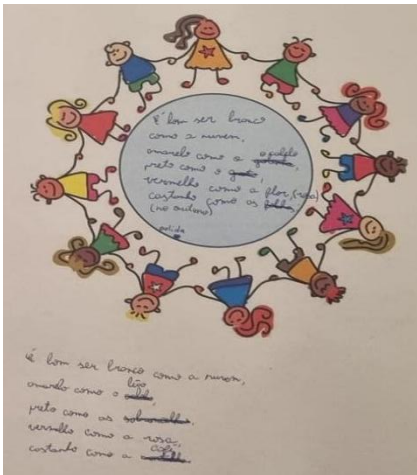
mostraram-se bastante envolvidos nas atividades, particularmente nas propostas de leitura e análise dos textos. A troca de opiniões e a partilha de interpretações fomentaram um ambiente colaborativo, onde cada aluno se sentiu valorizado e incentivado a contribuir.

Os aspetos positivos desta intervenção foram inúmeros. A abordagem literária revelou-se altamente motivadora para os alunos, aumentando significativamente o seu interesse e empenho nas aulas de PLNM. A diversidade de textos ajudou a manter o interesse e a curiosidade dos alunos ao longo das sessões.

Comparando a situação escolar dos alunos antes e após a intervenção, verificou-se uma melhoria significativa nas suas competências linguísticas e na sua compreensão cultural. A literatura revelou-se uma ferramenta poderosa para a aprendizagem do português, não só pela riqueza vocabular e estrutural que oferece, mas também pela imersão cultural que proporciona. Os alunos mostraram uma maior facilidade em interpretar e produzir textos em português, demonstrando uma compreensão mais profunda da língua e uma maior confiança nas suas capacidades comunicativas. A leitura de textos literários, portanto, não só promoveu a aprendizagem linguística, mas também a inclusão cultural dos alunos. No entanto, considera-se que a evolução das competências linguísticas dos alunos seria mais notável se as sessões tivessem sido aplicadas durante todo o ano letivo.

Em suma, o estudo “A literatura como recurso didático promotor da inclusão e aprendizagem do Português Língua Não Materna - uma proposta antológica” revelou-se uma intervenção de grande valor educativo. Através da análise de textos literários, os alunos de PLNM não só melhoraram as suas competências linguísticas, mas também desenvolveram um maior entendimento e apreciação da cultura portuguesa. As adaptações feitas pela professora estagiária foram cruciais para o sucesso da implementação, evidenciando a importância de uma abordagem flexível e sensível às necessidades dos alunos.

Anexo II – Produção escrita com base no texto Meninos de todas as cores



Anexo III – Exploração do poema Antigamente

Antigamente

A nossa Mãe Eva
mais o Pai Adão
nunca se vestiam,
nem com um calção.

Jesus não provou
jamais coca-cola
nem jogou futebol
no pátio da escola.

Não tendo fogão,
a Virgem Maria
comeu muitas vezes
a sopinha fria.

Dom Afonso Henriques
vestia armadura
e não se queixava
de a roupa ser dura.

A Rainha Santa
Não tinha sanita.
Onde iria ela
se estava aflita?

O Vasco da Gama
fazia viagens
sem um telemóvel
para mandar mensagens.

Luis de Camões,
repara, que horror,
não escreveu os livros
num computador.

O Marquês de Pombal,
com tanto salão,
não pôde comprar
uma televisão.

Ó jovem que estás
sempre descontente,
não querias viver
como antigamente?

Luísa Ducla Soares, A Cavalinho no Tempo, Civilização Editora, 2003.

Estrutura

n.º de estrofes: 9
n.º de versos: 36
classificação das estrofes: quadrin
Rima: tem 2.º e 4.º versos de cada estrofe
Tema: A diferença entre a vida antiga e atual
Exemplo de sílabas métricas gramaticais:

1 verso: monossílabo
2 " : dissílabo
3 " : terceto
4 " : quadra
5 " : quintilha

Antigamente sílaba gramatical

1 sílaba monossílabo ex: mãe
2 sílaba dissílabo ex: café
3 sílaba trissílabo ex: caderno
4 « polysílabo ex: Antigamente

sílaba métrica

Mais | o | pai | Adão
Mais | o | pai | Adão

Antigamente

Estrutura

~~- Número de estrofes: 9
- Número de versos: 4
- Classificação das estrofes:
- Rima: ABAB
- Tema: past suckling ass
- Exemplo de sílabas métricas gramaticais~~

A nossa Mãe Eva,
mais o Pai Adão
nunca se vestiam,
nem com um calção.

Jesus não provou
jamais coca-cola
nem jogou futebol
no pátio da escola.

Não tendo fogão,
a Virgem Maria
comeu muitas vezes
a sopinha fria.

Dom Afonso Henriques
vestia armadura,
e não se queixava
de a roupa ser dura.

A Rainha Santa
Não tinha sanita.
Onde iria ela
se estava aflita?

O Vasco da Gama
fazia viagens
sem um telemóvel
para mandar mensagens.

Luis de Camões,
repara, que horror,
não escreveu os livros
num computador.

O Marquês de Pombal,
com tanto salão,
não pôde comprar
uma televisão.

Ó jovem que estás
sempre descontente,
não querias viver
como antigamente?

Luísa Ducla Soares, A Cavalinho no Tempo, Civilização Editora, 2003.


Estrutura

- # de estrofes: 9
- # de versos: 4 por estrofe (36)
- Classificação das estrofes: quadrin
- Rima: ABAB
- Tema: past suckling ass
- exemplo de sílabas métricas gramaticais

"mais | o | pai | Adão"
ou
"mais | o | pai | Adão"


Anexo IV – Produção de texto: o antigo vs o moderno

O Antigo vs O Moderno




A minha mãe muitas vezes diz que se quando ela queria ir a universidade, os telemóveis começaram a existir. Quando ela foi mais nova e queria estudar não havia luz, tinha de usar velas. No tempo dela, também a água não foi tão limpa. Quando ela queria jogar não havia telemóveis, ela via a rua jogar com as amigas ou com os homens, mas quando eu era criança eu tinha tablet e internet para jogar.

E muitas mais coisas não existava e agora há! Por exemplo a minha avó não teve máquina de lavar roupa e tinha de lavar roupa com as mãos ou até um exemplo melhor! a minha avó não pode ler e escrever porque não existava a escola para mulheres, só havia algumas pessoas que sabiam ler e escrever que casava com as mulheres.




O Antigo vs O Moderno



Antigamente não tinha telemóveis então não tinha jeito para falar com alguém rapidamente nem perceber se estava doente. Mas então tem coisas que tem hoje que tinha antigamente ligal discriminação, odio, guerra, violas, e bibliotecas. Mas tem coisas que é melhor agora do que antigamente, ligal a comida, bibliotecas, internet, carros, casas e tem coisas que são pior agora "cogente", "waze", "thot", "falas de odio", guerra, "musica trends". Então em fim a vida moderna é melhor do que a vida antigamente. Por uma parte na vida o vel de mais em mais caso de emprego do mesmo peso.

A sociedade tinha drogas tabaco.



Anexo V – Exploração dos poemas P de Porto e L de Lisboa

P de Porto

O Porto com suas pontes
O Porto com suas pedras
Seus painéis pintados nas paredes
Suas praças de paz
Seus produtos
Seus passeios
Seus pardais.
O Porto com seu povo
Que plantou a palavra Porto
No princípio de Portugal.

1 estrofe
10 versos
não tem rima
Silábicas métricas diferentes
nas seus versos

L de Lisboa

Lisboa
da luz,
do líquido azul,
das colinas,
lembança de terramotos,
lágrima de despedida,
levantada e liberta.
Lisboa
das lojas,
dos largos,
do luxo,
do lixo,
do labor,
da luta,
da lata,
dos ladrões,
dos livros,
das leis,
do lume das fogueiras,
dos labirintos do fado.
Lisboa,
lugar de encontro
do longe e do perto.
Lisboa,
com lantejoulas a lembrar ouro
debaixo da lua.
Lisboa.

Luisa Ducla Soares, *A Cavalo no Tempo*, Civilização Editora, 2003.

P de Porto

O Porto com suas pontes
O Porto com suas pedras
Seus painéis pintados nas paredes
Suas praças de paz
Seus produtos
Seus passeios
Seus pardais.
O Porto com seu povo
Que plantou a palavra Porto
No princípio de Portugal.

1 estrofe
10 versos
não tem rima (verso longo ou 2 linhas)
L de Lisboa
1 estrofe
20 versos
5 linhas métricas diferentes nas seus versos (verso 10 sílabas)

L de Lisboa

Lisboa
da luz,
do líquido azul,
das colinas,
lembança de terramotos,
lágrima de despedida,
levantada e liberta.
Lisboa
das lojas,
dos largos,
do luxo,
do lixo,
do labor,
da luta,
da lata,
dos ladrões,
dos livros,
das leis,
do lume das fogueiras,
dos labirintos do fado.
Lisboa,
lugar de encontro
do longe e do perto.
Lisboa,
com lantejoulas a lembrar ouro
debaixo da lua.
Lisboa.

Luisa Ducla Soares, *A Cavalo no Tempo*, Civilização Editora, 2003.

Anexo VII – Ficha de trabalho sobre a fábula

A Raposa e a cegonha

Era uma vez uma raposa muito sábia e cheia de **malícia**. Era uma vez uma cegonha que, apesar de ser manhosa, não gostava de ser enganada. As duas estavam zangadas havia já muito tempo, mas mesmo assim a raposa mãeira **quis** fazer uma bela partida à cegonha.

Foi ao encontro dela e disse-lhe com uma voz muito agradável e simpática:

- Comadre cegonha, já chega de andarmos zangadas. Podemos voltar a ser boas amigas e tornar a dar uns belos passeios... Convido-a para almoçar amanhã na minha casa. Prometo que farei umas migas gostosas e tudo voltará a ser como antes.

A cegonha não hesitou e, no dia seguinte, apresentou-se em casa da raposa à hora combinada. O almoço já estava pronto. A raposa serviu as **mingas** espalhadas numa grande travessa e deliciou-se com metade da refeição.

Por seu turno, a cegonha, com o seu bico tão fino e comprido, quase não conseguiu comer. Então, num abrir e fechar de olhos, a raposa **devorou** o resto.

A cegonha percebeu as más intenções da raposa e disse:

- Obrigada, **comadre** raposa! Também eu, amanhã te convido para um belo jantar na minha casa.

Tal como combinado, no dia seguinte, à hora do jantar, a raposa preparou-se com todo o cuidado e lá foi ao encontro da cegonha, ansiosa por se deliciar com as **papas** que ela prometera fazer. Estava cheia de fome e já sonhava com o belo **petisco**.

O que a raposa não esperava era que o jantar fosse servido numa garrafa. Assim, ela nunca ia ser capaz de comer nada. E de facto, só a cegonha, com o seu bico fino e comprido, se deliciou com as papas.

A raposa cheia de fome, apenas se contentou com as pequenas migalhas que a cegonha ia deixando cair, e só quando a viu tão **regalada** com o repasto é que percebeu que a cegonha a tinha convidado apenas para se **vingar**.

**VÊ LÁ BEM O QUE PREPARAS, SE OS OUTROS QUERES ENGANAR...
AQUILO QUE FIZERES DE MAL, CONTRA TI SE VAI VIRAR.**

Fábula de La Fontaine: Livro de histórias, Editora Zerah & Oito, 2014

1. Escreve as palavras cujo significado desconheces.
petisco
2. Quem são as personagens da fábula?
As personagens da fábula são a Raposa e a Cegonha.
3. Faz a correspondência entre as personagens e as suas características ou comportamentos:

Manhosa	→	Cegonha
Não gosta de ser enganada	→	Cegonha
Convida para almoçar	→	Raposa
Faz migas	→	Raposa
Convida para jantar	→	Raposa
Faz papas	→	Raposa
Usa uma travessa para servir	→	Raposa
Usa uma garrafa para servir	→	Raposa
4. Num parágrafo indica o que aconteceu nesta fábula.
A cegonha chegou à casa da raposa e ela preparou-lhe um jantar. A raposa serviu migas e a cegonha não conseguiu comer. Então a raposa comeu o resto.
5. Qual consideras ser a moralidade desta fábula?
A moralidade desta fábula é "VÊ LÁ BEM O QUE PREPARAS SE OS OUTROS QUERES ENGANAR... AQUILO QUE FIZERES DE MAL CONTRA TI SE VAI VIRAR."

1. Escreve as palavras cujo significado desconheces.
malícia, mãeira, quis, petisco, devorou, vingar, regalada
2. Quem são as personagens da fábula?
A raposa e a cegonha.
3. Faz a correspondência entre as personagens e as suas características ou comportamentos:

Manhosa	→	Cegonha
Não gosta de ser enganada	→	Cegonha
Convida para almoçar	→	Raposa
Faz migas	→	Raposa
Convida para jantar	→	Raposa
Faz papas	→	Raposa
Usa uma travessa para servir	→	Raposa
Usa uma garrafa para servir	→	Raposa
4. Num parágrafo indica o que aconteceu nesta fábula.
A raposa convidou a cegonha para jantar e ela preparou-lhe um jantar. A raposa serviu migas e a cegonha não conseguiu comer. Então a raposa comeu o resto.
5. Qual consideras ser a moralidade desta fábula?
A moralidade desta fábula é "VÊ LÁ BEM O QUE PREPARAS SE OS OUTROS QUERES ENGANAR... AQUILO QUE FIZERES DE MAL CONTRA TI SE VAI VIRAR."

1. Escreve as palavras cujo significado desconheces.
malícia
2. Quem são as personagens da fábula?
A raposa e a cegonha.
3. Faz a correspondência entre as personagens e as suas características ou comportamentos:

Manhosa	→	Cegonha
Não gosta de ser enganada	→	Cegonha
Convida para almoçar	→	Raposa
Faz migas	→	Raposa
Convida para jantar	→	Raposa
Faz papas	→	Raposa
Usa uma travessa para servir	→	Raposa
Usa uma garrafa para servir	→	Raposa
4. Num parágrafo indica o que aconteceu nesta fábula.
A raposa convidou a cegonha para jantar e ela preparou-lhe um jantar. A raposa serviu migas e a cegonha não conseguiu comer. Então a raposa comeu o resto.
5. Qual consideras ser a moralidade desta fábula?
A moralidade desta fábula é "VÊ LÁ BEM O QUE PREPARAS SE OS OUTROS QUERES ENGANAR... AQUILO QUE FIZERES DE MAL CONTRA TI SE VAI VIRAR."

1. Escreve as palavras cujo significado desconheces.
malícia, mãeira, quis, petisco, devorou, vingar, regalada
2. Quem são as personagens da fábula?
Uma Raposa e uma Cegonha.
3. Faz a correspondência entre as personagens e as suas características ou comportamentos:

Manhosa	→	Cegonha
Não gosta de ser enganada	→	Cegonha
Convida para almoçar	→	Raposa
Faz migas	→	Raposa
Convida para jantar	→	Raposa
Faz papas	→	Raposa
Usa uma travessa para servir	→	Raposa
Usa uma garrafa para servir	→	Raposa
4. Num parágrafo indica o que aconteceu nesta fábula.
A raposa convidou a cegonha para jantar e ela preparou-lhe um jantar. A raposa serviu migas e a cegonha não conseguiu comer. Então a raposa comeu o resto.
5. Qual consideras ser a moralidade desta fábula?
A moralidade desta fábula é "VÊ LÁ BEM O QUE PREPARAS SE OS OUTROS QUERES ENGANAR... AQUILO QUE FIZERES DE MAL CONTRA TI SE VAI VIRAR."

1. Escreve as palavras cujo significado desconheces.
malícia, mãeira
2. Quem são as personagens da fábula?
Uma Raposa e uma Cegonha.
3. Faz a correspondência entre as personagens e as suas características ou comportamentos:

Manhosa	→	Cegonha
Não gosta de ser enganada	→	Cegonha
Convida para almoçar	→	Raposa
Faz migas	→	Raposa
Convida para jantar	→	Raposa
Faz papas	→	Raposa
Usa uma travessa para servir	→	Raposa
Usa uma garrafa para servir	→	Raposa
4. Num parágrafo indica o que aconteceu nesta fábula.
A raposa convidou a cegonha para jantar e ela preparou-lhe um jantar. A raposa serviu migas e a cegonha não conseguiu comer. Então a raposa comeu o resto.
5. Qual consideras ser a moralidade desta fábula?
A moralidade desta fábula é "VÊ LÁ BEM O QUE PREPARAS SE OS OUTROS QUERES ENGANAR... AQUILO QUE FIZERES DE MAL CONTRA TI SE VAI VIRAR."

