

Maria Madalena Fernandes Simões Reis

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

Da leitura à oralidade.
Desenvolvimento da expressão oral a partir de contos breves no nível A2.

2012

Orientador: Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da
Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre em
Ensino do Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira
sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Henriques
da Silva.

RESUMO

Perante a saturação provocada por um ensino-aprendizagem da língua estrangeira centrado nos usos funcionais da língua e em busca de estímulo intelectual para alunos e professor no nível A2, introduz-se no plano curricular um microcosmos diferenciador que consiste na leitura extensiva de contos literários breves com o objetivo expresso de desenvolver as competências da expressão e interação orais.

A opção metodológica assenta nos contributos da abordagem acional, da leitura interativa, da *content-based instruction* e da Análise do Discurso, e é aplicada a um conjunto de contos literários breves, cujo tratamento serve de fonte para a implementação de atividades visando o desenvolvimento das competências dos aprendentes nos domínios da produção, expressão e interação orais. Para a avaliação do desenvolvimento do nível de proficiência dos alunos neste domínio, foram criados dois instrumentos de avaliação da expressão oral, disponibilizando-se ainda um conjunto sistematizado de atividades para, a partir da leitura, desenvolver a oralidade.

A avaliação dos resultados valida a opção metodológica, permite tirar conclusões acerca dos critérios a observar na seleção de contos literários para a aula de língua estrangeira e comprova a vantagem de combinar o desenvolvimento de competências funcionais com o de competências do foro sociocultural, intercultural e de pensamento.

Palavras-chave: Leitura extensiva, oral informal, conto literário.

ÍNDICE

Índice de quadros	viii
Índice de imagens.....	ix
Índice de anexos.....	x
Abreviaturas	xi
Introdução	1
PRIMEIRA PARTE: RAZÕES	3
1. Desenvolver a oralidade a partir da leitura.....	3
1.1. Desafios da leitura extensiva no nível A2	3
1.1.1. Uma nova leitura em contexto letivo	4
1.2. O contínuo fala e escrita	7
1.2.1. Precedência histórico-cronológica da oralidade face à escrita	8
1.2.2. A fala e a escrita na aula de LE	9
1.3. A oralidade informal.....	10
1.3.1. Competências comunicativas.....	11
1.3.2. Avaliação	
2. Contra a previsibilidade: Literatura na aula de língua estrangeira.....	15
2.1. Breve perspectiva histórica	15
2.2. A função educacional da literatura	17
2.2.1. Valores da Europa: património, cidadania e diversidade cultural	17
2.2.2. Formação do indivíduo	18
2.3. Literatura como “lugar da plenitude funcional da língua”	20
2.4. Uma terceira via: entre sacralização e banalização do texto literário.....	20
2.4.1. Apologia do interesse de aluno e professor	21

2.4.2. Apologia do estranhamento	22
2.4.3. Apologia do recurso à literatura como meio.....	24
2.5. Contos no nível A2: um risco calculado e regulado	25
SEGUNDA PARTE: AÇÕES	28
1. Circunstâncias deste projeto	28
1.1. A natureza da disciplina e a estrutura do curso	28
1.2. Caracterização do grupo alvo	29
2. Plano de trabalho	32
2.1. Organização do semestre	32
2.2. “Desafio: contos!”	33
3. Competências a desenvolver e sua avaliação	35
3.1. Competências gerais: conhecimento sociocultural e consciência intercultural.....	36
3.2. Competências comunicativas	39
3.3. Avaliação	41
4. Estratégias	41
4.1. As cinco sessões	41
4.1.1. Primeiro conto: “Retrato de Mónica” de Sophia de Mello Breyner	42
4.1.2. Segundo conto: “História antiga” de Teolinda Gersão	46
4.1.3. Terceiro conto: “Dlim Dlão” de Jacinto Lucas Pires.....	49
4.1.4. Quarto conto: “O rapaz que tinha medo do mar” de José Luís Peixoto	53
4.1.5. Quinto conto: “O sonho” de Mário de Carvalho	55
4.2. Síntese de atividades.....	57
4.3. Bolsa complementar de atividades	59
TERCEIRA PARTE: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
1. Avaliação pelos estudantes: oralmente e por escrito.....	62
2. Aquisição de competências de expressão e interação orais	65
2.1. Aferição inicial e final	66
2.2. Classificação da expressão oral no nível A2	72
3. Considerações finais.....	75
Conclusão	77
Bibliografia.....	80
Anexos	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Competências comunicativas: pragmáticas.....	12
Quadro 2: Competências comunicativas: linguísticas e sociolinguísticas	13
Quadro 3: Modelo de evolução histórica das configurações didáticas	16
Quadro 4: Modelo esquemático do projeto	27
Quadro 5: Contexto de aprendizagem	28
Quadro 6: Caracterização do grupo alvo quanto às matérias estudadas	29
Quadro 7: Caracterização do grupo alvo quanto ao domínio de línguas	30
Quadro 8: Caracterização do grupo alvo quanto aos conhecimentos prévios de português...30	
Quadro 9: Caracterização do grupo alvo quanto às estadias em países de língua portuguesa.31	
Quadro 10: Caracterização do grupo alvo quanto às motivações para estudar português ..32	
Quadro 11: Contos selecionados e sua extensão	34
Quadro 12: Conhecimento sociocultural nos contos selecionados	37
Quadro 13: Competências comunicativas em língua e os contos literários	40
Quadro 14: Da leitura à fala: Síntese de atividades.....	57
Quadro 15: Da leitura à fala: Bolsa complementar de atividades	60
Quadro 16: Avaliação pelos alunos: o conto preferido	63
Quadro 17: Avaliação pelos alunos: o conto mais difícil de ler e perceber	63
Quadro 18: Evolução global dos estudantes	68
Quadro 19: Manutenção de nível pelos estudantes	68
Quadro 20: Progressão de nível	68
Quadro 21: Proficiência por níveis.....	69
Quadro 22: Evolução da proficiência por parâmetros.....	70
Quadro 23: Progressão por níveis e por proficiência	70
Quadro 24: Avaliação sobreposta por parâmetros.....	71
Quadro 25: Distribuição das classificações.....	73
Quadro 26: Classificação por parâmetros.....	74

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: O contínuo fala-escrita	8
Imagem 2: Motivação para o conto “Retrato de Mónica”	42
Imagem 3: Objetivos do Milénio.....	46
Imagem 4: Motivação para o conto “História Antiga”	47
Imagem 5: Retratos de Jacinto Lucas Pires	50
Imagem 6: O café Majestic	52
Imagem 7: O café A Brasileira.....	52

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Plano do semestre	87
Anexo 2: Conto “Retrato de Mónica” e guião de leitura.....	88
Anexo 3: Conto “História Antiga” e guião de leitura	92
Anexo 4: Estatísticas: Casamentos e divórcios em Portugal	96
Anexo 5: Estatísticas: Justiça em Portugal.....	98
Anexo 6: Ficha: Milagreiros.....	100
Anexo 7: Conto “Dlim Dlão” e guião de leitura	101
Anexo 8: Ficha: O café na nossa vida	107
Anexo 9: Conto “O rapaz que tinha medo do mar” e guião de leitura	108
Anexo 10: Ficha: Infância	118
Anexo 11: Conto “O sonho” e guião de leitura.....	119
Anexo 12: Ficha: Banda sonora para um filme	128
Anexo 13: Grelha de avaliação: Aferição inicial e final	129
Anexo 14: Grelha de avaliação: Classificação da expressão oral no nível A2.....	131
Anexo 15: Avaliação do curso e da prestação da professora (em alemão)	136

ABREVIATURAS

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PLE – Português como Língua Estrangeira

QECR – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

INTRODUÇÃO

Este projeto de trabalho resulta da minha experiência profissional de ensino de Português como Língua Estrangeira ao longo de oito anos, enquanto Leitora do Instituto Camões nas universidades alemãs de Hamburgo e Rostock.

Ao longo destes oito anos fui verificando que o desenvolvimento de competências comunicativas centrado nos usos funcionais da língua conduzia à desmotivação de estudantes e professores (em que me incluo), de mãos dadas com uma desconsideração geral pela aula de língua estrangeira (LE) enquanto ocasião de estímulo intelectual. Quanto mais baixo for o nível de proficiência dos alunos, mais este panorama se intensifica.

Da orientação funcional do ensino da língua decorre um âmbito limitado e muito repetitivo de prática linguística, assente na simulação e forçosamente artificial, que desloca a pertinência das tarefas realizadas para um contexto distinto da sala de aula (e porventura nunca concretizado). Tal cenário não favorece o desenvolvimento efetivo da competência de expressão e interação orais.

Tendo trabalhado nos últimos anos sobretudo com os níveis A1/A2, questionava-me ainda sobre a possibilidade e o modo de incluir já nesses níveis o desenvolvimento da comunicação intercultural e de conteúdos socioculturais.

Destes impulsos de ordem pedagógica resultou o presente trabalho. Fundamentalmente, trata-se de introduzir um microcosmos diferenciador numa unidade curricular com a duração de um semestre, que adota uma metodologia específica com vista ao incremento da motivação dos participantes, ao desenvolvimento da expressão e da interação orais e à aquisição de conhecimento sociocultural.

Essa metodologia parte da leitura de contos literários, fora da sala de aula, para desenvolver a oralidade, em sala de aula, no nível A2. No decurso do trabalho que se segue espero demonstrar que a opção metodológica inusitada não só é cientificamente defensável como pedagogicamente eficaz.

Este trabalho está dividido em três partes. A primeira serve de fundamentação teórica, no que respeita às questões da leitura extensiva, da oralidade informal e do recurso ao texto

literário na aula de língua estrangeira no nível A2. Na segunda parte expõem-se as circunstâncias do projeto, incluindo a caracterização do grupo alvo, o plano de trabalho e as estratégias, com destaque para as cinco sessões do projeto. A terceira parte consiste na discussão dos resultados, na sequência da avaliação feita pelos alunos e da avaliação da proficiência dos alunos, pela professora, por meio de duas grelhas.

Cumpre, antes de avançar, proceder a um breve esclarecimento terminológico. Embora o trabalho apresentado em seguida tenha sido aplicado em contexto universitário, considero que é pertinente em qualquer nível e contexto de ensino, pelo que uso indistintamente a designação de alunos e de estudantes.

Para efeitos de clareza, denomina-se sessão cada uma das cinco aulas dedicadas ao trabalho com o conto e usa-se o termo aula para as demais.

No que diz respeito a citações, fornecem-se preferencialmente os textos na versão original, recorrendo-se, todavia, a tradução sempre que se considera que pode facilitar a compreensão e fluidez do texto.

PRIMEIRA PARTE: RAZÕES

I have come to the conclusion that I no longer
believe in expression: I believe only in allusion.
After all, what are words? Words are symbols for shared memories.
Borges 2000: 117

Tchekov ensina-me tacitamente que a literatura é uma forma do bem.
Bloom 2001: 44

1. DESENVOLVER A ORALIDADE A PARTIR DA LEITURA

O processo metodológico da receção à produção, combinando diferentes suportes e competências, é habitual na didática das línguas: da leitura à escrita, da audição à produção oral.

Na análise dos processos da leitura à escrita a investigação é prolífica. A grande maioria dos estudos contempla apenas, na sequência da leitura de textos literários, o desenvolvimento da competência da produção escrita (a título de exemplo: Puren 2006, Houdart-Merot 2011). A avaliar por critérios puramente quantitativos, a opção aqui tomada do desenvolvimento da oralidade a partir da leitura do texto literário surge, sem dúvida, como minoritária.

Para o desenvolvimento de uma oralidade mais espontânea, opta-se por uma leitura extensiva, que pelo conteúdo incite os alunos à expressão oral.

1.1. Desafios da leitura extensiva no nível A2

A capacidade de leitura é distintiva do ser humano e basilar para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e de criatividade. Segundo Goodman (apud Gibbons 2002: 78), para obter sentido a partir do texto, o leitor recorre a três tipos de conhecimento: semântico (ou conhecimento do mundo), sintático (ou conhecimento das estruturas da língua) e aquele que designa como grafofónico (ou conhecimento das relações entre som e grafia). Do facto de os três tipos de conhecimento serem usados em simultâneo deriva o carácter intelectualmente exigente da leitura como atividade neurológica, que toca ainda esferas emocionais do indivíduo, das quais resultará o seu poder estimulante.

Várias teorias têm refletido sobre o processo da leitura e a constituição do significado. Até à década de 60, considerava-se que a leitura consistia na compreensão da linguagem apresentada por um texto completamente determinado, cujo decodificador era o leitor – o chamado processamento ascendente, também designado *bottom up* ou *data driven*. Depois, na década de 70, o foco passa do texto para o leitor: o processamento descendente, *top down* ou *conceptually driven* vê na leitura um processo dinâmico e não linear, que exige do leitor que convoque o seu prévio conhecimento linguístico e enciclopédico, para formular hipóteses e predições e assim construir o significado textual.

Perante as limitações de ambas as correntes, na década de 80, o modelo interativo reconhece no processo da leitura tanto a coexistência de ambos os fluxos, ascendente e descendente, como a interação do leitor com o autor através do texto (Souza e Bastos 2001: 78-79).

O modelo interativo oferece a este projeto o enquadramento teórico, do ponto de vista da leitura pretendida. De facto, optando pela leitura de textos literários, proporciona-se conscientemente a intervenção individual do leitor quanto aos conhecimentos e às experiências, convoca-se a figura do escritor para a aula por meio de apresentação por um aluno e recorre-se a um tipo de texto que permite fruição, ao mesmo tempo que transmite elementos socioculturais.

1.1.1. Uma nova leitura em contexto letivo

Em abono da verdade, a leitura não costuma ser associada pelos alunos a uma experiência agradável. É certo que a necessidade de lidar com tarefas pouco prazerosas faz parte do processo formativo do indivíduo e cada disciplina disporá de um contingente próprio – que, em LE, o processo de memorizar formas verbais e lexicais talvez esgote. A proposta que aqui apresento, em termos breves, consiste numa reestruturação da leitura em contexto letivo, apoiada em Pickett (1987: 266).

Tipicamente, a leitura formal, realizada no âmbito letivo, é motivada por origem alheia ao próprio leitor, sujeita a prazos determinados, realizada em simultâneo num grupo e com vista a análise detalhada, fazendo prever a necessidade de emitir juízos. É uma leitura intensiva e analítica. Por outro lado, a leitura efetuada voluntariamente, por iniciativa própria, decorre ao ritmo individual e é liberta da obrigação de ler em pormenor ou de emitir juízos fundamentados. Enfim, é uma leitura de lazer, espontânea e de entretenimento, até mesmo de consumo, extensiva e cumulativa.

Desejavelmente a primeira alimentaria e impulsionaria a segunda (a existir), em vez de a dissuadir dela (como também pode acontecer), mas na qualidade de leitura inteiramente realizada em privado essa influência não pode ser verificada. Uma reorientação da leitura realizada em contexto letivo por iniciativa do professor pode passar por envolver o mais possível traços característicos da leitura de lazer: atribuir a escolha dos textos aos alunos (porventura entre alguns propostos), dilatar prazos de leitura, diversificar o tipo de tarefas realizadas pós-leitura, libertar o trabalho de aula da intervenção “de autoridade” do professor, centrando-o na interação entre alunos... Enfim, chamar ao contexto da aula de LE todas as qualidades formativas do texto literário, concedendo aos participantes do processo espaço para o usufruto da literatura, que é necessariamente experienciado a título individual.

A um professor que tenha em mente o objetivo constante de contribuir para formar leitores ávidos, mesmo na LE, impulsionarão duas afirmações de Morgan e Rinvolucris (2004: 1):

“Storytelling is the most ancient and compelling of human activities.”

“Successful second-language learning is far more a matter of unconscious acquisition than of conscious, systematic study.”

1.1.2. Leitura e autonomia

A distinção entre leitura intensiva e extensiva é frequente. Qual será a mais adequada à prossecução dos objetivos deste estudo? Não se pretendendo aqui induzir os estudantes a escrever, nem “desmontar” o texto nos seus elementos sintático-lexicais, nem elaborar listas de vocabulário em torno de um tema, nem sequer ensinar o uso explícito da língua, mas, isso sim, proporcionar oportunidade para desenvolver o uso espontâneo da língua, impõe-se a opção por uma leitura extensiva.

Essa leitura extensiva é impulsionada e apoiada de várias formas. Na sequência de motivação que prepare para o tema, o estudante procede a uma leitura individual do texto. O facto de esta leitura decorrer em contexto exterior à sala de aula favorece o desenvolvimento da autonomia, no exercício da prática linguística e na aquisição de conhecimento sociocultural (proporcionado pelo texto literário). A título autónomo, o estudante resolve ainda um guião de leitura que tem em vista a verificação da compreensão leitora – sem se deter em quaisquer aspetos gramaticais ou lexicais.

Já na sala de aula, após verificação do preenchimento do guião de leitura, o estudante procede no conjunto da turma à leitura do texto em voz alta, por meio da qual se pretende

desenvolver a pronúncia (que é objeto de avaliação quantitativa – vd. anexo 14) e a expressividade, aprofundando o à-vontade com o texto por meio da repetição.

Em síntese, cada texto é tratado de acordo com esta sequência:

1. Pré-leitura: motivação para o tema;
2. Leitura: individualmente, leitura do texto, acompanhado de glossário, e resolução do guião de leitura, pelo estudante, fora da sala de aula.
3. Pós-leitura: Realização de atividades de expressão, produção e interação oral diversas, na aula, incluindo comentário ao conto literário, leitura em voz alta, verificação das respostas ao guião e expressão da opinião sobre questões socioculturais decorrentes do comentário ao conto.

1.1.3. Possíveis objeções

Naturalmente que é razoável questionar a opção pela leitura de textos que decerto não se enquadram na qualificação de “curtos” e “simples”, atribuída pelo QECR àqueles que os aprendentes do nível A2 devem ser capazes de compreender. Todavia, o mesmo QECR prevê a possibilidade da leitura de diferentes tipos de texto (2002: 171), no domínio privado do uso da língua, e de uma “leitura por prazer” (2002: 76). A leitura almejada por este projeto tem em vista sobretudo a compreensão do essencial e a obtenção de informações específicas relevantes para a compreensão global do texto (2002: 106). Como se verá posteriormente, para além do cuidado na seleção dos textos, em termos de elaboração de linguagem, eles foram escolhidos por apresentarem assuntos do foro do quotidiano e das relações pessoais, próprios do nível A2.

Com certeza que seria uma possibilidade considerar a simplificação e redução dos contos selecionados, tomando em atenção o nível de proficiência dos estudantes. Há cada vez mais investigação nesse sentido, de que se pode destacar um projeto de pós-doutoramento de Ana Martins, intitulado precisamente “Processos de retextualização – textos modificados para leitura extensiva em português L2”¹. Todavia, os riscos desse procedimento, que porventura dilui informação e reduz a coesão e legibilidade do texto (McKay 1986), levam a preterir essa opção, em benefício de textos autênticos e integrais, embora tão curtos quanto possível.

Outra eventual objeção à leitura de textos literários no nível A2 residirá na complexidade lexical que apresentam. Não se trata de uma objeção destituída de fundamento, tendo em conta que a literatura da especialidade não é parca na análise da relação entre o conhecimento lexical e a compreensão da leitura (e.g. Schmitt, Jiang e Grabe 2011). Parece irrefutável, na

¹ Vd. www.prof2000.pt/users/anamartins/ResumoPosDoc.html.

verdade, que há uma relação íntima entre a percentagem de vocabulário conhecido e o grau de compreensão leitora; o não domínio de uma parte do vocabulário de um texto pode comprometer de modo significativo a sua compreensão, e isso ainda mais do que fatores da ordem do funcionamento da língua. Embora o domínio elevado do vocabulário de um texto constitua um elemento essencial para a compreensão desse texto, é também um facto que ele, por si, não é suficiente para assegurar (Schmitt, Jiang e Grabe 2011: 39). Outros fatores estão envolvidos, nomeadamente o conhecimento contextual relativo ao tema.

Que implicações têm estas observações para este projeto? Para começar, o quadro 13 fornecerá dados tranquilizadores no que diz respeito aos temas e contexto dos contos seleccionados e que coincidem em larga medida com o domínio pessoal e o âmbito previsto para o nível A2. Por outro lado, é certo que os textos confrontarão os estudantes com inúmero léxico desconhecido, o que encerra vários perigos, um dos quais será o facto de a necessidade de o verificarem a título autónomo, em dicionário, poder rapidamente tornar a tarefa da leitura fastidiosa e muitíssimo demorada, o que com facilidade desembocaria em frustração. Para obviar a tão indesejáveis consequências e facilitar o acesso dos alunos-leitores ao conteúdo do texto, fazem-se acompanhar todos os textos por um glossário. O glossário apresenta, depois do termo em português, definição ou paráfrase em português, em linguagem que se pretende clara para os estudantes, e depois, entre parênteses, o equivalente em alemão.

O glossário tem como objetivo descodificar as palavras desconhecidas para os estudantes, em termos lexicais ou morfológicos (como formas do conjuntivo, por exemplo, que ainda não dominam), mas não inclui obviamente termos que já tenham sido objeto de tratamento durante o semestre ou que devam já constar do repertório dos alunos. A título exemplificativo: apresentando o conto “O rapaz que tinha medo do mar” grande abundância de léxico relacionado com o corpo humano, e uma vez que este tinha sido trabalhado em aula há pouco tempo, esses termos não foram incluídos no glossário.

Afinal, pretende-se acima de tudo que o processo da leitura seja experimentado como agradável pelos estudantes, que eles tenham razões para virar a página e continuar a ler.

1.2. O contínuo fala e escrita

O processo almejado nesta abordagem, da leitura à fala, fundamenta-se cientificamente na Análise do Discurso do linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi. Vários textos seus (2001, 2003b, com Dionísio: 2005) postulam uma visão não dicotómica, mas de continuidade, da fala e da escrita, que constituem dois modos de representação da mesma língua.

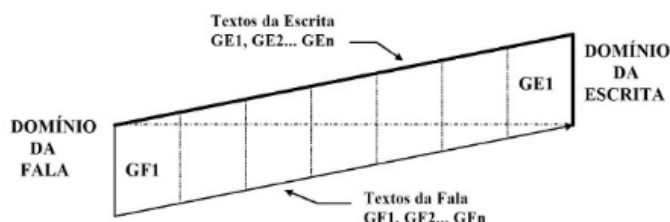
De facto, a realização de tarefas similares na fala e na escrita difere quanto aos recursos, mas não no sistema linguístico. Seguindo ambas o mesmo sistema linguístico, não há uma gramática diferente para a oralidade e a escrita. Marcuschi e Dionísio intensificam ainda: é impossível detetar fenómenos sociais formais diferenciais entre a oralidade e a escrita, isto é, que sejam exclusivos da escrita ou da fala (2005: 17-20). Com efeito, os autores defendem

não haver fenómenos linguísticos cruciais nem regras linguísticas de base exclusivas de uma ou outra modalidade de funcionamento da língua. (...) As diferenças são da ordem do funcionamento e não da ordem do sistema (2005: 70).

Na mesma linha, acrescentam que

As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares. Isso significa que a melhor forma de observar a relação fala-escrita é contemplá-la num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na de produção (2005: 17).

A imagem 1 representa esse contínuo:



Marcuschi e Dionísio 2005: 61.

Imagem 1: O contínuo fala-escrita.

Com efeito, fala e escrita são dois modos concomitantes de representar a mesma língua, que em ambiente doméstico ou no dia-a-dia dos falantes formam uma mescla ou um contínuo, que por sua vez a escola tende a separar (Marcuschi 2001: 3; 5).

1.2.1. Precedência histórico-cronológica da oralidade face à escrita

Já uma reflexão histórica conduz inevitavelmente à conclusão de que, na história da humanidade, a oralidade precedeu a escrita, facto comprovado ao longo da história pela

existência de sociedades ágrafas. Em contrapartida, todos os povos possuem tradição oral, a partir da qual não raro se procedeu ao registo dos primeiros textos em forma escrita.

Se for verdade que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas nem todos tiveram ou têm uma tradição escrita, isso não torna a fala mais importante ou prestigiosa que a escrita. Trata-se apenas de reconhecer que a oralidade é uma condição do ser humano e tem uma primazia cronológica indiscutível sobre a escrita. (...) A cronologia é devastadoramente simples: enquanto espécie, o *homo sapiens* data de cerca de um milhão de anos. Já a escrita surgiu pouco mais de 3000 anos a.C. No Ocidente, ela começou a ser usada por volta de 600 a.C. e a imprensa surgiu em 1450. (Machado, Senna e Silva 2001: 5)

Se cronologicamente a fala tem precedência ou supremacia sobre a escrita, tal é contrário ao que acontece em termos de prestígio social (Marcuschi e Dionísio 2005: 27). Do mesmo modo, a nível individual, o ser humano começa por dominar a capacidade de falar e só depois aprende a escrever. Talvez por isso seja constatável que falamos mais do que escrevemos (Marcuschi e Dionísio, 2005: 13).

1.2.2. A fala e a escrita na aula de LE

Também na aula de LE consiste numa evidência o facto de a oralidade preceder a escrita, entre as competências comunicativas de expressão e interação.

No processo de aprendizagem de uma LE, o domínio progressivo da comunicação oral não só acontece em primeiro lugar como é mesmo prioritário face ao da escrita. Não se concebe o inverso (nem sequer já na das línguas ditas mortas, como latim, grego antigo ou hebraico, centrada na compreensão): que um aluno seja capaz de se expressar por escrito, por iniciativa própria ou em reação a textos na mesma forma, sem que domine a produção e interação oral. De facto, “aprender uma língua é aprender a falar a língua” (Marcuschi 2003b: 15).

Entre os princípios linguísticos universalmente aceites desde os anos 70 tanto por estruturalistas como por funcionalistas e interacionistas, segundo Marcuschi, encontrar-se-ia precisamente aquele que sugere “a primazia da fala sobre a escrita” no ensino de língua (2003b: 17). No entanto, que tal não se traduziu por uma prática efetiva é manifesto em situações correntes do dia-a-dia do professor. Quem não ouviu já um colega professor ou proferiu ele próprio comentários acerca de alunos como: “Compreende bastante bem, mas tem dificuldades em expressar-se” ou “É pena não falar mais...”?

É natural que o progresso das competências dos estudantes em LE seja mais rápido no âmbito da compreensão do que no da expressão. Pode acontecer também, embora tal à partida não seja desejável, que para o aluno o “saber acerca da língua” esteja mais desenvolvido do que o “saber usar a língua”. Mas, segundo Ramírez Martínez (2002) e mais tarde Lehmann (2011), a oralidade é pouco trabalhada em sala de aula, pois há a crença de que, por usarmos a fala a todo e qualquer momento todos os falantes dominam os usos e formas da linguagem oral.

Pelos motivos expostos e com Marcuschi (2003b: 22), defendo a necessidade de transformar a oralidade em objeto de estudo em sala de aula, fundada em três premissas:

- a) para um adequado ensino de língua (Materna ou Estrangeira) é necessária uma conceção de língua que não se centre no código;
- b) para um ensino de língua (Materna ou Estrangeira) eficaz, deve-se propor tarefas reais que sejam exequíveis e façam sentido para os aprendizes;
- c) para um ensino de LE adequado, deve-se sensibilizar o aprendiz para os modos de produção de sentido naquela língua em condições reais de uso.

1.3. A oralidade informal

A opção pelo desenvolvimento da expressão e da interação orais no âmbito informal poderá, também ela, suscitar estranheza. Pois se o tipo de texto escolhido, o texto literário, se apresenta por definição como texto elaborado do ponto de vista linguístico e cultural, por que exercitar a partir dele a oralidade informal, no outro extremo do espectro de elaboração linguística? Marcuschi e Dionísio afirmam não existir verificação empírica, na sequência de análise, para a suposição de que os usos da escrita são predominantemente formais e os da fala informais (2005: 64), afirmação essa que talvez os contos selecionados para este projeto comprovem.

Mais do que com a discutibilidade dos limites entre formal e informal, todavia, a opção pela oralidade informal prende-se com os objetivos do projeto em termos de motivação dos estudantes e de impulso, em sala de aula, para uma oralidade real (e não simulada) – vejam-se as premissas b) e c) de Marcuschi –, que envolva a expressão individual imediata e a interação entre estudante-professor e, principalmente, estudante-estudante, pela relação de simetria entre participantes. Também Puren (2012) defende, na aula de LE, a preferência por atividades realistas, reais ou simuladas, mas dotadas de significado e interesse imediato para os alunos, longe da artificialidade própria da maior parte das tarefas centradas nos usos funcionais da língua. Por meio da leitura de textos literários, transita para o espaço da aula um

universo coerente e plurissignificativo, que viabiliza a realização de inúmeras atividades de expressão e interação comunicativas, contextualizadas e informais, com diferentes graus de espontaneidade. Quanto maior for o fator de novidade que essas tarefas apresentem, melhor elas assegurarão o interesse dos alunos.

Mais do que o caráter imprevisível das tarefas a que está associada, o fator decisivo para o sucesso da prática da oralidade informal é a concentração da atenção do aprendente no significado, mais do que na linguagem, em si preconizada pela *content-based instruction* (Brinton, Snow e Wesche 1989: 9). Daí a necessidade de prever estímulos e tarefas que apelem ao estudante enquanto pessoa no seu todo, às suas emoções e à sua inteligência. O texto literário dá resposta a estas necessidades de forma muito satisfatória.

1.3.1. Competências comunicativas

O QECR (2002: 246) distingue produção e interação oral do seguinte modo: a primeira é uma oralidade preparada e de tomadas de palavra mais longas, enquanto a segunda é espontânea e se manifesta em tomadas de palavra curtas. No capítulo 4, o QECRL oferece escalas exemplificativas para ambas as competências.

É sabido que os descritores da produção oral preveem para os falantes do nível A2 a capacidade de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista. O falante é capaz de contar uma história ou de descrever uma experiência e também de fazer anúncios muito curtos e previamente preparados, de conteúdo estudado e previsível, inteligíveis para ouvintes atentos. Este projeto exercita este tipo de atividade por meio da apresentação em aula durante três a cinco minutos, de alguns temas, nomeadamente do perfil biográfico e literário dos escritores, após preparação em casa, bem como da leitura em voz alta do conto, pelo grupo-turma.

Os descritores, de orientação funcional, põem em evidência competências comunicativas pragmáticas, que neste projeto são relevantes em termos de competência discursiva e de competência funcional.

A componente da competência funcional diz respeito ao uso do discurso falado para fins funcionais específicos, numa classificação de temas gerais que o QECR (2002: 83) adota do *Threshold Level* e que constam no quadro 1, enumerados sob “Competência funcional/ Temas de comunicação”. Verificar-se-á adiante que os contos cobrem boa parte dos temas enunciados e que o trabalho letivo, é inevitável, incide sobre os mesmos temas.

No âmbito das competências pragmáticas, a competência discursiva prende-se com uma estruturação e adequação coerente do discurso. Aqui os descritores contemplam, em termos de desenvolvimento temático, a capacidade de contar uma história ou de descrever algo como uma simples lista de informações e, em termos de coerência e coesão, a capacidade de utilizar os conectores mais frequentes para ligar frases simples, contando uma história ou descrevendo algo como uma lista simples de informações (2002: 177-178). Nos contos selecionados, os marcadores linguísticos de relações sociais surgem naqueles que reproduzem a interação de personagens (“Retrato de Mónica” e “História Antiga”, enquanto textos narrativos, não os apresentam). Todos os contos manifestam, todavia, regras de delicadeza na conceção lata que o QECR delas apresenta (2002: 170), e que inclui “oferecer prendas, prometer favores, hospitalidade” ou “expressão de desprezo, de desinteresse”.

O quadro 1 esquematiza as competências comunicativas pragmáticas a desenvolver.

COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA
Pragmáticas
Competência discursiva
Competência funcional/temas de comunicação:
- identificação e caracterização pessoal
- casa, lar, ambiente
- vida quotidiana
- tempo livre e diversões
- viagens
- relações com os outros
- saúde e cuidados pessoais
- educação
- compras
- comida e bebida
- serviços
- lugares
- língua
- meteorologia

Quadro 1. Competências comunicativas pragmáticas

Das competências comunicativas fazem parte também as sociolinguísticas, de particular relevância neste contexto por apresentarem, por definição, forte carácter interacional. Os descritores do QECR para o nível A2 (2002: 173) preveem a capacidade de exprimir e reagir a funções elementares da língua, como trocas de informações e pedidos, e de exprimir de forma simples opiniões e atitudes, ou ainda de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e fórmulas de delicadeza do quotidiano.

COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA
Linguísticas
Competência lexical
Competência gramatical
Competência ortoépica
Sociolinguísticas
Marcadores linguísticos de relações sociais
Regras de delicadeza

Quadro 2. Competências comunicativas: linguísticas e sociolinguísticas

O quadro 2, além de sintetizar os campos que preenchem as competências sociolinguísticas, apresenta ainda as competências linguísticas específicas consideradas neste projeto: lexical, gramatical e ortoépica. A competência lexical tem consequências ao nível do âmbito em que o falante é capaz de se expressar, a competência gramatical prende-se com a correção dos enunciados, fundamentais para a intercompreensão, e a competência ortoépica diz respeito às questões de pronúncia, que será avaliada conjuntamente com a fluência.

A fluência e a precisão proposicional são enunciadas pelo QECR (2002: 182) como fatores qualitativos que determinam o êxito funcional do aprendente/utilizador. No nível A2, os descritores correspondentes à fluência na oralidade preveem a capacidade de o utilizador se fazer entender em intervenções breves, embora sejam evidentes as pausas, as reformulações e as falsas partidas (A2+), com à-vontade sobre tópicos que lhe sejam familiares. No descritor relativo à precisão proposicional, assinala-se a capacidade de comunicar o que se quer dizer numa conversa simples e direta, de informação limitada acerca de assuntos rotineiros e familiares para si, mas tendo em outras situações que fazer concessões ao sentido da mensagem. Aspetos sempre reiterados são, pois, a brevidade das intervenções e o âmbito reduzido, do ponto de vista temático, que estas podem cobrir com eficácia.

As competências comunicativas em língua são, como é óbvio, transversais a todos os contos, o que não impede que certas atividades se concentrem mais numa ou noutra competência. Por exemplo, a leitura do texto em voz alta é concebida principalmente como prática e desenvolvimento da competência ortoépica.

1.3.2. Avaliação

Se é objetivo do projeto desenvolver competências comunicativas, então impõe-se avaliar esse desenvolvimento. Para o efeito foram construídos instrumentos de avaliação, que serão apresentados em pormenor na terceira parte deste estudo, em torno dos seguintes critérios:

- 1) Âmbito/elementos lexicais;
- 2) Correção/elementos gramaticais;
- 3) Fluência: ritmo e pronúncia;
- 4) Interação;
- 5) Coerência.

2. CONTRA A PREVISIBILIDADE: LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Uma vez justificada a inusitada opção pelo desenvolvimento da oralidade a partir da leitura, cumpre agora expor os fundamentos da convocação do texto literário para objeto de leitura na sala de aula.

É precisamente à intenção confessa de resistir ao caráter repetitivo e previsível das aulas de LE que se deve a escolha deste tipo de texto. Para desenvolver a oralidade encontrar-se-ia no horizonte de expectativas de qualquer aprendente em contexto formal o recurso pelo professor à audição de entrevistas ou de diálogos simulados, ou à visualização de algum pequeno excerto de filme, ou mesmo à leitura de textos breves, como por exemplo notícias. Defraudar essas expectativas, em benefício dos alunos, só poderia ser conseguido através da opção por um estímulo atípico para esses fins: o texto literário.

O recurso ao texto literário permite ainda uma salutar diversificação do tipo de estímulos, face àqueles privilegiados em especial nos níveis iniciais: em regra de caráter exclusivamente funcional, reproduzindo situações no café, no médico, no pronto-a-vestir..., e que não podem deixar de provocar saturação em alunos e professores. Sem pretender pôr em causa nem a pertinência dos parâmetros definidos pelo *Quadro Europeu*, nem as vantagens da repetição e da previsibilidade no contexto letivo e, em concreto, no ensino de uma LE, considero porém incontestável a necessidade de assegurar a motivação e o interesse genuíno de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem – no que o recurso ao texto literário será indiscutivelmente vantajoso.

2.1. Breve perspectiva histórica

O potencial pedagógico desta opção não pode sucumbir, todavia, ao papel tradicional da literatura na sala de aula. Os modelos tradicionais de ensino concederam ao texto literário uma presença constante ou mesmo exclusiva não só na aula de LE, mas também na de língua materna (LM).

Fonseca afirma que

erigido em exemplo, em objeto de veneração ou de admiração “por encomenda”, era usado quer como modelo de boa linguagem, quer como veículo ideológico, quer como suporte temático e documental, quer como apoio do ensino da história literária, quer como matéria para exercícios de análise gramatical. (2000: 37)

O texto literário era, pois, o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o estudo relacionado com a LM ou a língua segunda.

A omnipresença do texto literário em contexto educativo sofre um profundo revés nos anos 70 e 80 do século XX com o advento da abordagem comunicativa, que centra o processo de ensino/aprendizagem da LE no recurso à língua em contextos simulados de comunicação, o mais próximos possível da situação real no(s) país(es) em que a língua é falada (embora não naqueles em que ela é aprendida). Dá-se prioridade absoluta aos usos funcionais da língua, cuja aprendizagem progride baseada no domínio de situações do quotidiano.

A publicação do *Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QEER)* (2001), no qual o indivíduo utilizador de uma LE é considerado um ator social, introduz uma abordagem orientada para a ação ou acional, como também é designada, da aprendizagem das línguas. Esta orientação não exclui, mas relega para um plano a si subordinado, a abordagem comunicativa e desloca da sala de aula para o espaço da sociedade o âmbito privilegiado das atividades com vista à aprendizagem.

O quadro 3 pormenoriza a evolução acabada de delinear:

	Situations sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	Compétences sociales de référence				
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire chez soi les grands textes classiques	compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance, depuis chez soi, un contact avec la langue-culture étrangère au moyen de documents authentiques	compétence métaculturelle	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage rencontrés dans leur pays ou dans son pays	compétence interculturelle	<i>parler avec</i> <i>& agir sur</i>	–simulations et jeux de rôles –actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des personnes de langues maternelles différentes (compétence plurilingue)	compétence pluriculturelle	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	didactiques du plurilinguisme (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée dans une langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue, et avec des locuteurs de sa propre langue maternelle	compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective » ou « approche » actionnelle dans le CECRL (2000-?)

Version décembre 2011

Puren 2011: 34

Quadro 3. Modelo de evolução histórica das configurações didáticas

Desde os tempos do consulado da abordagem comunicativa, portanto, o texto literário não tem acedido com facilidade ao terreno das aulas de LE. Isso contrasta com o relevo da literatura nos currículos europeus ao longo de séculos e prende-se com a elaboração

linguística e estilística do texto literário, porventura de difícil decifração para os aprendentes, mas também por se considerar este afastado de situações de comunicação real, do quotidiano, em que consistem as que privilegiadamente lhes são apresentadas.

É significativo que o texto do *Quadro Europeu*, nas suas 279 páginas, refira sete vezes o termo *literatura* e cinco o adjetivo *literário* (duas das quais constam na citação infra). Ao texto literário, no âmbito dos usos estéticos da língua enquanto tarefas comunicativas, refere-se explicitamente o *QECR* da seguinte forma:

Este tratamento sumário do que tem sido um aspeto fundamental, frequentemente dominante, dos estudos de línguas modernas no Ensino Secundário e Superior pode parecer um pouco desprendido. Não é essa a intenção.

As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.

Espera-se que os professores de literatura de todos os níveis possam encontrar várias secções do *QECR* que considerem importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objetivos e para a transparência dos seus métodos (2002: 89; parágrafos introduzidos por mim)

Perante entusiasmo tão moderado, impõe-se a pergunta: será pertinente e didaticamente justificável, hoje em dia, recorrer ao texto literário na aula de língua estrangeira?

2.2. A função educacional da literatura

2.2.1. Valores da Europa: património, cidadania e diversidade cultural

O próprio Conselho da Europa, sob cuja égide foi publicado o *QECR*, responde em documentos por si emitidos na última década.

Da autoria de uma Professora da universidade alemã de Hildesheim, Irene Pieper, são editados pelo Conselho da Europa dois documentos de particular relevância: um, em 2006, exclusivamente dedicado ao ensino da literatura, enquanto recurso do sistema de ensino para promover na Europa uma *Bildung* transversal a vários estratos sociais, e outro, em 2011, descrevendo a competência linguística necessária para a aprendizagem/ensino da literatura em contexto escolar.

Em 2008, a Recomendação 1833 preconiza de modo enfático o ensino da literatura da Europa “em todos os níveis de ensino”, devido ao seu valor patrimonial e como forma de desenvolver uma “cidadania europeia”, assente no “respeito pela diversidade cultural”. O conhecimento da literatura europeia, associado à aprendizagem de línguas estrangeiras, permitiria uma “abordagem transversal do património da Europa”.

Reconhece-se, pois, na literatura uma função educacional ampla, da pessoa como um todo, tanto na sua vertente social como individual. No domínio público, a literatura oferece discernimentos interculturais e transculturais que permitem compreender a existência humana na história, formar uma memória comum e reconhecer o património cultural europeu. A identificação de temas políticos e éticos transversais às culturas desempenha um papel importante na promoção de valores fundamentais, como os direitos humanos e a democracia, promovendo uma cidadania responsável e ativa.

Outro documento do Conselho da Europa, a Recomendação 1884 (2009), defende a educação cultural, entendida como “aprendizagem e prática das artes”, no sentido de promover o desenvolvimento de competências sociais (respeito mútuo, compreensão e tolerância entre pares, apreciação da diversidade, trabalho de equipa) e de objetivos individuais, como a criatividade e a capacidade de inovação. Nuclear seria “a autoexpressão *através* e a experiência *das* artes”, fundamento para um diálogo positivo e construtivo e o entendimento mútuo, perante a diversidade cultural.

A valorização do contacto com e da prática das artes reverte em benefício da literatura, que será a expressão artística mais acessível, do ponto de vista da divulgação e da acessibilidade, coadunando-se assim também com as finalidades expressas do Conselho da Europa em termos de ampliação da *Bildung* a todos os estratos sociais.

Verifica-se, portanto, no labor das instâncias europeias nos últimos anos, o intuito explícito de impulsionar o ensino e a leitura de textos literários, em afinidade com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2.2. Formação do indivíduo

Se a literatura transporta uma componente humanista que apela à pessoa como um todo, o seu usufruto pode contribuir para desenvolver as competências sociais, em sentido lato, mas também aquelas do foro intelectual e emocional.

A leitura do texto literário estimula a reflexão e a expressão ao nível abstrato: contribui para o desenvolvimento de capacidades críticas, estimula a imaginação e intensifica a consciência emocional do indivíduo. O recurso ao texto literário na aula de LE fomenta

também, como defende Bizarro a propósito do Francês como LE, a autonomia da aprendizagem: ser autónomo como aluno de uma LE implica saber usá-la, saber lidar com textos (na dupla vertente da receção e da produção), bem como interagir com a cultura dessa LE (2006: 84).

Provavelmente a maior potencialidade da literatura na aula de LE, espaço privilegiado de vivência do plurilinguismo, reside no confronto que proporciona com a alteridade. A alteridade exige uma definição de identidade, uma vez que o Outro não é definível por meio de “critérios objetivos”, mas apenas em relação com o Eu. “A alteridade é um conceito relacional, cujo significado só se compreende por inteiro se se conseguir ter em conta a contribuição do Eu nessa relação. Trata-se, entre outras coisas, da capacidade de reconhecer a sua posição e perspetiva como uma possibilidade e, nesse processo, de ver que o que eu experimento como Outro e o modo como o experimento depende em grande medida da minha própria história. Alteridade é, portanto, um fenómeno historicamente condicionado. É a identidade pessoal e social de cada um que provoca a qualidade do Outro como estranho” (von der Heyden²). O contacto com a alteridade conduz à autorreflexão e implica o desenvolvimento da capacidade de perceção – de si e do outro. É neste sentido que Bizarro e Braga afirmam: “o intercultural mobiliza, sem esmagar, a cultura própria, no ensino-aprendizagem da língua diferente” (2005: 831).

Pela leitura do texto literário, a aula de LE aprofunda o seu desígnio de “espaço de interação cultural” (Bizarro e Braga 2005: 828), entendida a língua como instrumento de mediação entre o Eu e o Outro e a literatura como a possibilidade de perceber o Outro e, assumindo a perspetiva dele, de o viver como Si próprio (Frederking 1995: 61³). “Dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenómeno da interação, a capacidade e o saber compreender, o saber assumir-se e comprometer-se, bem como o saber aprender e saber fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO. Plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com educação intercultural.” (Bizarro e Braga 2004: 61)

² No original: „Fremdheit ist ein relationaler Begriff, dessen Bedeutung sich nur dann voll erschließt, wenn man seine eigene Anteile in diesem Beziehungsverhältnis mit zu berücksichtigen vermag. Es geht dabei um die Fähigkeit, seine eigene Position und Sichtweise als eine Möglichkeit u.a. zu erkennen und dabei zu sehen, dass das, was ich und wie ich es als fremd erlebe, sehr wesentlich von meiner eigenen Geschichte abhängt. Fremdheit ist somit ein historisch gebundenes Phänomen. Es ist die jeweilige personale und soziale Identität, die erst die Fremdartigkeit des Anderen hervorruft.“ (tradução minha supra)

³ No original, a frase completa: „Versteht man Sprache als Medium zur Vermittlung zwischen Eigenem und Fremdem und Literatur als Möglichkeit, Fremdes zu verstehen und durch Perspektivübernahme als Eigenes zu erleben, wird erkennbar, welche besondere Möglichkeiten das Fach Deutsch besitzt, um zwischen Eigenem und Fremdem zu vermitteln und Wege zu einem anderen Umgang zu eröffnen.“ (tradução minha supra)

Salta à vista que, para além do seu papel na aquisição de uma LE pelos alunos, o professor encarna também, independentemente do peso curricular e da duração da disciplina que orienta, a execução de finalidades que são comuns ao sistema educativo no seu todo.

2.3. Literatura como “lugar da plenitude funcional da língua”

A investigação da linguística e da didática não é parca em afirmar que não existe linguagem literária (e.g. Brumfit e Carter 1987: 6) ou, por outras palavras, que é difícil distinguir literatura e outros tipos de linguagem do ponto de vista linguístico (Short e Candlin 1987: 89). Em consequência, ainda de acordo com estes autores, não são critérios linguísticos mas socioculturais que regulam a definição de um corpus literário. Fonseca (apud Duarte 2005a: 134) di-lo de outra maneira: “como todos os fenómenos literários, a ficção é antes de mais um fenómeno linguístico”.

Assim se rebate o conhecido argumento segundo o qual a metáfora seria marca distintiva da dita linguagem literária, quando ela é afinal corrente em outros tipos de discurso (parlamentar, jornalístico, desportivo, académico...), ou aqueloutro do carácter distintivo da fonética na poesia (habitual em provérbios e na linguagem infantil, por exemplo), ou ainda o da densidade semântica da linguagem (presente e.g. em anedotas e no discurso publicitário). Se é um facto que nem toda a linguagem produzida pode ser identificada como literatura, por outro lado os escritores não excluem qualquer tipo de linguagem de uma função literária (Brumfit e Carter 1987: 6-9).

O texto literário será antes, em palavras de Fernanda Irene Fonseca que intitulam esta secção, o “lugar da plenitude funcional da língua”, em cuja componente genética está inscrita. O uso literário da língua não se constitui como “desvio” em relação ao uso “corrente”, mas como intensificação e exploração de um potencial comum (Fonseca 2000: 39-40).

Resulta do exposto, inevitavelmente, a inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura (Fonseca 2000: 44), “a presença obrigatória do texto literário no ato de ensinar-aprender uma LE, nos nossos dias” (Bizarro 2008: 355).

2.4. Uma terceira via: entre sacralização e banalização do texto literário

Perante o recurso abusivo e deturpador do texto literário em contexto letivo, em vigor até à década de 80 do século XX, impunha-se um processo de depuramento tanto quantitativo como qualitativo, pelo qual a abordagem comunicativa foi responsável. Nos tempos que correm, em que a literatura parece ter abandonado a aula de LM e LE, importa recuperá-la:

não em quantidade, mas qualificando a presença do texto literário: “à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição” (Fonseca 2000: 39).

2.4.1. Apologia do interesse de aluno e professor

“Literature speaks to the heart as much to the mind, provides material with some emotional colour” – a afirmação de Collie e Slater (2007: 2) fornece o ponto de partida e a linha argumentativa desta secção, baseada na qualidade bipolar do texto literário de envolver pessoalmente o leitor e de lhe proporcionar satisfação ao nível intelectual. Esses dois vetores servem, por seu lado, para avaliar os processos e os resultados da aula de LE (e não só). Na aula de LE é imprescindível o empenho da pessoa no seu todo, ou seja, é fundamental alimentar o interesse pela imaginação e pela razão - tanto de alunos como de professores. Weinrich afirma até, de forma provocatória mas fundamentada, que a melhor receita contra o aborrecimento nas aulas de língua é a literatura (1983: 169).

1) Envolvimento pessoal do leitor

Ao envolver o leitor na íntegra enquanto pessoa, o texto literário atrai-o para dentro da realidade que convoca. O leitor (desejavelmente) acompanha com interesse o desenrolar dos acontecimentos que lê e entusiasma-se na expectativa do desenlace, identifica-se com e reage contra certas personagens e partilha as respostas emocionais delas. Seja por que via for, o leitor relaciona a sua própria experiência com aquela a que tem acesso pela leitura e pela imaginação, sentindo-se diretamente interpelado – o que, nos casos mais bem-sucedidos, resulta numa memorização de certos passos ou personagens, que por serem significativas para ele o hão de acompanhar algum tempo após a conclusão da leitura, porventura ao longo da vida.

Para o fascínio pela literatura contribui decisivamente o seu poder sugestivo. Mesmo nas suas formas mais simples, o texto literário convida a ir além do que é dito, a explorar o implícito. Esse poder sugestivo depende muitas vezes também da economia de meios, da brevidade da expressão. Que melhor incentivo à imaginação do que esse?

Poderá contrapor-se que o envolvimento pessoal do leitor-aluno na leitura literária em LE é impossível em níveis baixos de proficiência e improvável em níveis mais elevados. Seguramente, deixar-se interpelar pela leitura da obra literária pressupõe um à vontade com o texto e com a língua que permita sensibilidade a conteúdo e forma, o que será tão mais viável quanto mais adiantado for o nível de proficiência. Há que dosear em cada fase da aprendizagem o desafio colocado pelo texto, tendo em conta a elaboração da linguagem, a

especificidade lexical e a extensão, tanto quanto não subestimar a inteligência dos alunos. Acima de tudo, importa fornecer aos alunos-leitores a possibilidade de ampliarem o seu à vontade com o texto literário, em vez de o eliminar do conjunto de textos contemplado, e exercitar esse à-vontade, de forma regulada, desde o início da aprendizagem da LE.

2) Satisfação intelectual

Pela posição charneira que ocupa entre língua, na sua materialidade, e formas culturais (Pereira 2001: 50), a literatura propicia uma satisfação intelectual não despidianda na aula de LE. A universalidade dos temas (Amor, Morte, Separação, Fé, Natureza...) e, ao mesmo tempo, a variedade com que cada obra literária os concretiza captam a atenção do leitor. Acima de tudo, a literatura apresenta realidades não triviais, de que a aula de LE pode padecer bastante, e oferece um conteúdo não só autêntico, mas também genuíno. (Hişmanoğlu 2005: 55-6)

Na aula de LE, o texto literário reveste-se ainda de uma qualidade particularmente compensadora para os alunos-leitores: o facto de aspetos culturais (económico-sociais, históricos, geográficos, comportamentais...) serem veiculados em contexto. Assim, o vestuário, as características das casas habitadas, a troca de cumprimentos, o relacionamento entre gerações, os níveis de linguagem de acordo com a idade e o estatuto económico-social, as formas de lazer, os espaços (citadinos, rurais, no litoral...), o valor atribuído a atitudes – constituem informações de carácter intercultural, valiosas para um leitor estrangeiro interessado e assimiladas sem esforço.

2.4.2. Apologia do estranhamento

A maior resistência ao recurso à literatura na aula de LE parece ser a que se prende com a dificuldade colocada pela linguagem (complexidade lexical e de formas verbais, registos de língua...) e pelo tema dos textos, eventualmente muito desfasado da realidade dos alunos de LE. Entre os critérios a contemplar na seleção dos textos literários a tratar em aula, afirme-se para já o primado do bom senso. Dado que mesmo assim a questão é pertinente, vale a pena chamar à colação o conceito de estranhamento, desenvolvido pelo crítico russo Viktor Shklovski, com utilidade tanto no que diz respeito ao aluno-leitor como em termos de conceção da aula de LE.

Não sou eu a primeira a aludir às qualidades do conceito de estranhamento (que pode entender-se como oposto de familiaridade), oriundo da literatura, no contexto da didática da literatura. Weinrich (1983), e Pereira (2001) são alguns dos exemplos⁴.

O estranhamento, resultante da ação do autor, poderá ser entendido como a técnica artística de tornar a recepção da obra uma experiência de algo novo, vivido pela primeira vez e não previamente conhecido. O criador procura uma desfamiliarização do leitor com o que este conhece, de maneira a dificultar e demorar a percepção. Com o conceito de estranhamento prende-se a noção de que a arte reside na experiência estética e não no objeto em si.

Sem dúvida que aluno e professor se envolvem e devem envolver-se ativamente no processo de compreensão e conhecimento do aluno, com vista a um estado ideal de proficiência plena. Com certeza que a função do professor reside em contribuir para uma familiaridade do estudante o mais abrangente possível para com a LE, e perante o aprendente da LE não surgirão poucos objetos estranhos para os quais esclarecimento seja necessário. Trata-se todavia de beneficiar de um processo individual inerente à aprendizagem. Weinrich preceitua que uma didática realista se alie ao estranhamento, enquanto este dure, como “oportunidade para a percepção” (1983: 179) e em detrimento do excesso de informação (porventura uma tentação do professor?).

Reduzir ao máximo a complexidade da matéria tratada e não deixar questões ou partes de questões de alunos por responder são princípios educativos legítimos, mas cuja aplicação menos criteriosa incorre no perigo de reduzir a aula de LE a tarefas simplistas, mecânicas e repetitivas, bem como de desrespeitar as qualidades intelectuais dos alunos, conduzindo a desmotivação. Idêntico risco pode correr a opção de não tratar o texto literário, por se considerar, por exemplo, hermético, de linguagem demasiado difícil, de extensão mais longa do que a dos textos a que os alunos em certo nível deveriam ser expostos. Contra a instauração do “contar feijões” na aula de LE [perdoe-se-me o prosaico da formulação], em especial nos níveis iniciais, é salutar admitir nela, sem receio, o princípio do estranhamento, da convivência com a língua outra, da coabitação com a cultura outra, que resiste à explicação ou à descodificação plena. “Lo extraño, o por lo menos lo extraño bien dosificado, abre la

⁴ Ao conceito recorre-se também para aproximar a experiência do aluno de LE e do aluno de LM, face ao texto literário: “L’impression d’étrangeté qui prévaut face à un texte dans lequel le scripteur accumule les variations et les transformations de la langue peut être ressentie aussi bien par un lecteur natif que par un lecteur “alloglotte”, ce qui relativise le handicap de ce dernier.” (Albert 2000: 27 apud Pereira 2001:45).

oportunidad de una percepción retardada que justamente por causa del retardo llega a ser más profunda e más intensiva” (Weinrich 1983: 179).⁵

2.4.3. Apologia do recurso à literatura como meio

O debate científico em torno do recurso à literatura na aula de LE reacendeu-se nas últimas décadas, como o testemunham os trabalhos que têm vindo a ser citados. Discute-se se e como recorrer ao texto literário em LE, avaliam-se critérios de seleção de textos e propõem-se estratégias para trabalhar textos, estabelecidos ou não, de modo pertinente do ponto de vista das competências comunicativas, sociais e culturais.

Importa neste contexto estabelecer dois pontos de partida para a reflexão: 1) há toda a vantagem em que o texto literário conste entre os vários textos (os “puramente” funcionais e os artísticos) representados na aula de LE, no quadro de uma pluralidade discursiva o mais abrangente possível; 2) a aula de LE tem como objetivo proporcionar a aquisição e aprofundamento de competências comunicativas, sociais e culturais, objetivo esse distinto do de uma aula de literatura.

Assim sendo, há que dar forma ao que Pereira (2001: 46) apelidou uma terceira via, entre banalização e sacralização do texto literário na aula de LE, desígnio formulada uns anos antes já por Weinrich:

Pues no conviene ni ignorar la transitividad natural del lenguaje ni abandonarse desenfreadamente a ella. Lo primero conduce de necesidad al aburrimiento, lo otro a la arbitrariedad; es decir, tendemos que preguntarnos en que condiciones logrará la enseñanza de lenguas establecer el equilibrio entre palabras e cosas, oraciones y acciones y cómo puede poner al interés en un movimiento armónico (1983: 174).

O equilíbrio almejado adota necessariamente o texto literário como instrumento, mais do que objetivo em si, como meio e não como fim do ensino de LE. De maneira semelhante, sob a perspetiva acional no ensino-aprendizagem da LE, o estudo da língua não é um fim em si mesmo, mas um meio para atingir outros fins (Bizarro 2008: 356).

Fique claro, todavia, que não se defende aqui a subordinação do texto literário à apresentação de conceitos de aprendizagem, como repositório para manifestações de uso morfológico, sintático ou lexical. Defende-se, isso sim, que na aula de LE circulem textos de

⁵ McKay (1987: 193) acrescenta que dificuldades geradas por estranhamento em excesso, do ponto de vista intercultural, podem constituir um desafio à criatividade do aluno e resultar em maior tolerância para com diferenças culturais tanto por alunos como por professores.

origem e cariz diverso entre os quais a literatura tem o seu lugar (a “globalidade textual” de que fala Pereira - 2001: 47), permitindo que a LE se vá tornando cada vez mais próxima do aluno, permitindo que o aluno desenvolva uma relação autotélica com a língua (Fonseca 2000: 37), para além do potencial de formação identitária que essa leitura encerra e de que já foi tratado acima.

Em síntese, que benefícios pedagógicos encerra o texto literário como estímulo?

Talvez o fator mais relevante de todos decorra da valorização positiva da literatura na nossa cultura europeia, enquanto texto complexo do ponto de vista do conteúdo e da forma. Verificando que são capazes de compreender textos literários, autênticos e na íntegra, os aprendentes fazem uma experiência de sucesso que os premeia face à tarefa não raro árdua de aprendizagem de uma LE.

Hişmanoğlu postula que “Literary works (...) facilitate understanding how communication takes place” (2005: 54). Ao contrário de textos constantes no manual, por exemplo, o texto literário atualiza contextos que não necessitam de ser pressupostos pelo aluno (Navarro Gala 2001: 542). O texto literário fornece informação de carácter comunicativo, em contexto, reforçando e/ou ampliando as reservas de informação de que o aluno-leitor dispõe e que vão desenvolvendo a intuição, um *feeling*, do aluno relativamente ao uso da língua (Long 1987: 59).

Por outro lado, a literatura incita à partilha de sentimentos e opiniões individuais – sobretudo se incluir elementos fantásticos, de ambiguidade ou de mistério, muitíssimo úteis em contexto pedagógico. Seja na avaliação do comportamento das personagens, seja nos vetores socioculturais tematizados, seja na tentativa de desvendar dúvidas suscitadas pela narração, por exemplo, este tipo de textos dá azo fácil a conversas, debates e trabalhos de grupo, encorajando portanto a aquisição e prática da língua.

A opção pelo texto literário será ainda mais pertinente, como foi o caso neste estudo, se o trabalho com os alunos se realizar em contexto universitário (ou da formação de adultos). Alunos universitários ou adultos serão dotados não só de expectativas mais elevadas no que diz respeito a informações sobre o contexto em que a língua é maioritariamente falada, mas também de capacidades mais desenvolvidas para lidar com os escolhos – que cumpre não escamotear – associados à leitura de um texto autêntico, não encurtado nem simplificado.

2.5. Contos no nível A2: um risco calculado e regulado

Propor a estudantes no nível de proficiência A2 a leitura de contos literários é decerto um risco – mas trata-se de um risco calculado e regulado.

A questão da dimensão dos textos, que os descritores do QECR para este nível não se cansam de qualificar de “breves”, é a primeira a impor-se. A opção pelo conto como género literário, mesmo pelos textos mais curtos que esse género ofereça, implica sempre que os estudantes sejam confrontados com textos de dimensões mais extensas do que as previstas no seu nível de proficiência. No entanto, se o estudante for cativado pela leitura, que por alguma razão o interpela, não será a extensão do texto que o deterá.

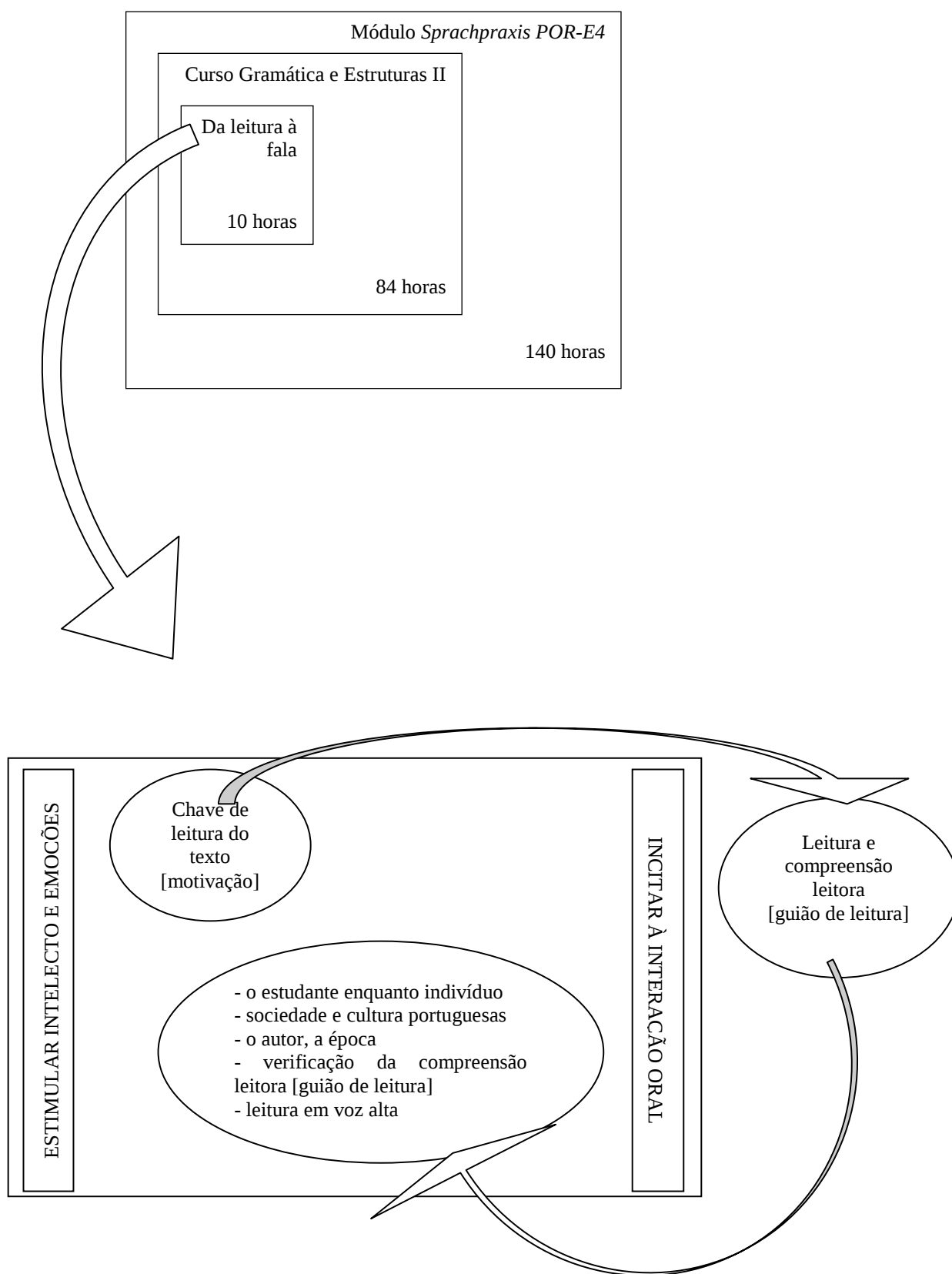
A dimensão do conto pode tornar-se problemática porque o aprendente neste nível tem um reduzido domínio de vocabulário. Contra esse obstáculo parece ser aconselhável o fornecimento de um glossário nos moldes aqui adotados: sinónimo ou paráfrase na língua alvo, acompanhada, neste nível, por versão equivalente na língua de comunicação dos alunos.

A elaboração morfossintática da linguagem tem de ser ponderada tendo em conta a fase de estudos dos alunos. Essencial será verificar até que ponto dificuldades do foro morfossintático podem constituir impedimento para a compreensão global do texto. Inviável seria, neste nível de proficiência, pretender analisar à exaustão aspetos da linguagem, do léxico ou de alguma categoria da narrativa ou mesmo avaliar a literariedade do texto. Mas sem dúvida que o conto pode ser globalmente percebido pelo leitor.

Interessa desenvolver o uso da língua - para o que a literatura é ideal (McKay 1987: 191-2) -, adotando os contos como ponto de partida para a discussão e o trabalho em aula, centrado na oralidade. Pretende-se portanto uma leitura não intensiva (embora rigorosa) mas extensiva, que permita aos estudantes beneficiar de todas as qualidades já mencionadas do texto literário para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e, ao mesmo tempo, do texto literário como manancial de conteúdos de carácter sociocultural.

O professor tratará pois de seleccionar o texto mais curto possível, tendo em conta os interesses expectáveis do aluno-leitor e o âmbito lexical em que está mais à-vontade. É certo que se assume um risco, que por sua vez será sujeito a avaliação, tanto pelos estudantes como pela professora, na convicção dos benefícios de uma aula de LE permeável ao estranhamento

O quadro 4 propõe uma representação esquemática do projeto.



Quadro 4. Modelo esquemático do projeto.

SEGUNDA PARTE: AÇÕES

Nihil est in intellectu, quod non fuerit prius in sensu.

Tomás de Aquino, *De veritate* 2, 3, 19

I have spent my life reading, analyzing, writing (or trying my hand at writing),
and enjoying. I found the last to be the most important thing of all.

Borges 2000: 1

1. CIRCUNSTÂNCIAS DESTE PROJETO

1.1. A natureza da disciplina e a estrutura do curso

A turma frequenta o curso de “Gramática e Estruturas II” da licenciatura em Português, integrada na oferta curricular do Instituto de Românicas da Universidade de Hamburgo, no semestre de verão de 2012. A professora é Leitora do Instituto Camões nessa universidade.

O curso de “Gramática e Estruturas II” apresenta uma carga horária de seis horas semanais, que se integra num módulo (POR-E4) constituído ainda por dois outros cursos de língua, “Pronúncia e Conversação” e “Exercícios”, de duas horas semanais cada. Simultaneamente os alunos frequentam, portanto, um total de dez horas semanais de língua – e ainda seminários da área da linguística e da literatura.

Licenciatura em Português: semestre de verão 2012 (segundo semestre de estudos)	
Gramática e Estruturas II	6 horas/semana
Pronúncia e Conversação II	2 horas/semana
Exercícios	2 horas/semana
+	
seminários da área da Linguística e da Literatura	

Quadro 5. Contexto de aprendizagem

O módulo em que este curso se integra (POR-E4) é frequentado pelos alunos na sequência de outro, de iniciação (POR-E3), que decorreu no semestre de inverno anterior (2011/12). Ao início do presente semestre, os alunos contavam com 140 horas de ensino de língua, resultantes de uma carga horária semanal também de dez horas, embora com distribuição ligeiramente diferente ao longo das catorze semanas: Gramática e Estruturas I (4), Pronúncia e Conversação I (4) e Exercícios (2).

Vale a pena referir que, no Instituto de Românicas da Universidade de Hamburgo, o ensino da língua portuguesa no âmbito da licenciatura de Português tem permitido, desde outubro de 2009, a opção pela frequência de cursos de Português Europeu ou de Português do Brasil ao longo dos três primeiros semestres da licenciatura (após os quais os alunos de ambas as variantes passam a unir-se numa única turma). A turma com a qual trabalhei optou expressamente pelo Português Europeu.

1.2. Caracterização do grupo alvo

São dez estudantes com a média de idades de 24 anos (entre os 20 e os 28), nove do sexo feminino e um do sexo masculino. Nove são alemães e uma, marfinense; alemão é a língua materna de nove e francês, a de uma aluna.

Oito estudam português como disciplina das suas licenciaturas, enquanto matéria principal (2) ou secundária (6), enquanto duas alunas o fazem por opção: uma na qualidade de doutoranda em Linguística Espanhola, outra como aluna de Psicologia. Entre as matérias principais dos restantes oito, destacam-se Francês (3), Espanhol (2) e Português (2); entre as matérias secundárias, Português (6).

O quadro 6 sintetiza essa caracterização, enquanto o quadro 7 o caracteriza relativamente ao domínio de línguas estrangeiras.

- Enquadramento do Português:
 - matéria principal para 2 estudantes,
 - matéria secundária para 6 e
 - opção para 2.
- Outras disciplinas em combinação com Português: Francês e Espanhol (3). Com um aluno cada: Russo, Geografia, Estudos Ingleses, Psicologia.

Quadro 6. Caracterização do grupo alvo quanto às matérias estudadas

É patente o domínio de outras línguas românicas por parte da grande maioria dos estudantes. Seis têm conhecimentos de espanhol (dois dos quais os classificam como básicos) e seis de francês (um dos quais, básicos). Assinale-se que a maioria dos estudantes, cinco, apresenta conhecimentos de uma língua românica diferente de português, enquanto um número ligeiramente inferior, quatro, domina duas línguas românicas (mesmo que por vezes, uma delas a nível elementar). Apenas um aluno não domina qualquer outra língua românica.

- Domínio de línguas românicas:
 - Espanhol: 6 alunos;
 - Francês: 6 alunos.
- Dominam duas outras línguas românicas: 4
- Dominam uma outra língua românica: 5
- Não dominam qualquer outra língua românica: 1

Quadro 7. Caracterização do grupo alvo quanto ao domínio de línguas

Embora a turma esteja constituída desde outubro de 2011 (início do semestre de inverno de 2011/12), só dois alunos eram então principiantes absolutos. Todos os outros (8) apresentavam conhecimentos prévios: cinco, resultantes de aprendizagem formal (desde há entre um e três anos, em dois casos em cursos de um mês em Portugal) e três sem considerarem esses conhecimentos prévios significativos, adquiridos por via de estadias no país e relações familiares. O quadro 8 resume o nível de proficiência dos estudantes.

- Conhecimentos prévios em outubro de 2011:
 - principiantes absolutos: 2
 - aprendizagem formal anterior: 5
 - adquirida em
 - cursos em Portugal: 2
 - cursos (universidade, escola de línguas ou equiparado) na Alemanha: 3
 - aprendizagem informal anterior: 3

Quadro 8. Caracterização do grupo alvo quanto aos conhecimentos prévios de português

O único país da CPLP que conhecem é Portugal, aonde se deslocou a maior parte dos estudantes (sete): entre uma e muitas vezes, em estadias com uma duração de entre três dias e dois anos e meio, como ilustra o quadro 9.

- Estadias em países de língua portuguesa:
 - nenhuma: 4 estudantes;
 - entre uma e várias: 7 estudantes.
- Duração variável, entre 3 dias e dois anos e meio.

Quadro 9. Caracterização do grupo alvo quanto às estadias em países de língua portuguesa

As motivações apresentadas manifestam em primeiro lugar o gosto por línguas estrangeiras em geral (4) e por línguas românicas em particular (1). A maior parte resulta todavia do conhecimento pessoal do país: o interesse pela língua portuguesa (3), cujo domínio se deseja melhorar (1), pelo país e pelas pessoas (2) e ainda razões familiares (2), como ascendência portuguesa (1) ou familiares que viveram e vivem em Portugal, onde o próprio aluno nasceu (1).

Uma reflexão associada ao futuro profissional revela a intenção expressa de combinar Português e Espanhol, na licenciatura (1), e a perspectiva de um eventual exercício profissional em Portugal (2), referindo uma das alunas também o Brasil. Uma estudante manifesta o desejo de viajar por todo o mundo, dominando o maior número de línguas possível.

Entre as finalidades da aprendizagem de português destacam-se, portanto, o domínio privado e o público e, com menor amplitude, o profissional (cf. QECR 2000: 76), como esquematiza o quadro 10.

Motivações:	
• Linguístico-culturais	
– Gosto por línguas estrangeiras:	4
– Interesse por línguas românicas:	1
– Interesse pela língua portuguesa:	3
• De lazer	
– Viajar por todo o mundo:	1
• Afetivas ou familiares	
– Interesse pelo país e pelas pessoas:	2
– Aspectos familiares:	2
• ascendência portuguesa (1)	
• familiares alemães em Portugal (1)	
• Profissionais	
– Boa combinação de Português com Espanhol:	1
– Perspetiva de um futuro profissional em Portugal:	2
e/ou no Brasil:	1

Quadro 10. Caracterização do grupo alvo quanto às motivações para estudar português

2. PLANO DE TRABALHO

2.1. Organização do semestre

O Plano do semestre (anexo 1), apresentado aos estudantes na primeira aula, expõe a estrutura e a forma de avaliação.

O recurso ao manual *Português XXI. 2* de Ana Tavares (2006) ao longo do semestre deve apoiar uma progressão adequada dos estudantes, o que implica por vezes o recurso a unidades não sequenciais. Este trabalho, que associa o tratamento de temas à aquisição e prática de estruturas morfossintáticas, realiza-se também por meio de quatro testes de vocabulário (dos quais os dois melhores são contabilizados em 10% da nota final), exclusivamente em língua portuguesa e concentrados nos temas tratados nas aulas que os precedem e que são os adequados ao nível A2: atividades de tempos livres, como espetáculos, desporto e televisão, viagens, alimentação e saúde, notícias breves na imprensa, tradições populares portuguesas, os países da CPLP.

Os trabalhos ao longo do semestre são acompanhados, para além da leitura dos textos literários, também pela realização de uma entrevista. No início do semestre, os estudantes comprometem-se a entrevistar durante (pelo menos) 30 minutos, a título individual e autónomo, fora da sala de aula, um falante nativo de português (entre os seus conhecidos e os

da professora que se disponibilizaram para o efeito). A entrevista deve ser gravada em formato áudio ou vídeo e publicada em espaço próprio na sala virtual do curso de Gramática e Estruturas II, na plataforma de apoio ao ensino das humanidades na universidade de Hamburgo, AGORA (www.agora.uni-hamburg.de). A publicação da entrevista na sala de aula virtual é acompanhada, pelo entrevistador, de uma série de informações e opiniões conducentes a avaliar a sua prestação, por escrito (de acordo com tópicos fornecidos pela professora). Antecipadamente foi sorteado um estudante responsável por visualizar a entrevista publicada e comentá-la com algumas frases, de maneira que todas as entrevistas são vistas e comentadas pelo menos por um colega. No âmbito da sala de aula procede-se à elaboração de mensagem de correio eletrónico para marcar a entrevista, preparam-se as perguntas a colocar e, por fim, cada estudante apresenta a pessoa que entrevistou, apoiado em tópicos fornecidos pela professora.

A avaliação da apresentação da entrevista na sala de aula, da sua publicação e comentário na sala virtual e da reação à entrevista de um colega corresponde a 30% da nota final.

Também a prestação oral dos alunos, nas cinco sessões dedicadas aos contos literários, contribui para a avaliação final, em 10%. Acrescentando-se-lhe o exame final, contabilizado em 50% da nota, atingem-se os 100% da classificação final à disciplina.

Depois de cada aula, a professora publica sempre na sala virtual do curso na Plataforma AGORA o roteiro da aula acompanhado pelos demais materiais fornecidos, como por exemplo, fichas de trabalho, texto do conto e guião de leitura, que são fundamentais para o trabalho deste projeto. O objetivo é, naturalmente, que sempre que algum estudante falte à aula possa, através da internet, ter acesso ao conteúdo da aula e aos materiais, bem como à indicação do trabalho de casa.

2.2. “Desafio: contos!”

Conforme os elementos constituintes da avaliação explicitam, 10% da nota final resulta da avaliação do desempenho oral dos estudantes, nas cinco sessões dedicadas aos contos.

Vale a pena justificar a opção por contos da literatura portuguesa. Poderiam ter sido escolhidos contos das literaturas da CPLP, ou contos portugueses e brasileiros, ou qualquer outra combinação de autores e suas origens. Tendo em conta que a turma em causa optou pela variante de Português Europeu e perante o seu interesse expresso pela cultura portuguesa, seleccionar contos da literatura portuguesa revelou-se a opção natural. A escolha recaiu sobre textos de autores representativos da literatura portuguesa contemporânea.

Os cinco contos literários que reuniram os critérios de autenticidade, dimensão breve e linguagem acessível ao nível A2 foram os que se discriminam no quadro 11:

sequência	Autor	conto	origem (1ª edição)	extensão	anexo
1	Sophia de Mello Breyner	“Retrato de Mónica”	<i>Contos exemplares</i> (1962)	894 palavras	2
2	Teolinda Gersão	“História Antiga”	<i>A mulher que prendeu a chuva</i> (2007)	732 palavras	3
3	Jacinto Lucas Pires	“Dlim Dlão”	<i>Para averiguar do seu grau de pureza</i> (1996)	1370 palavras	7
4	José Luís Peixoto	“O rapaz que tinha medo do mar”	<i>Contos que contam</i> (2005)	2638 palavras	9
5	Mário de Carvalho	“O sonho”	<i>Contos da sétima esfera</i> (1981)	1848 palavras	11

Quadro 11. Contos selecionados e sua extensão

Os textos são sequenciados em ordem de dificuldade crescente, procurando expor os alunos ao menor número possível de aspetos morfosintáticos deles desconhecidos.

Estes contos tematizam aspetos da geografia, da sociedade, da cultura e da história de Portugal:

- “Retrato de Mónica” tem sido considerado uma alusão à burguesia do Estado Novo,
- “Dlim Dlão” coloca em cena um café e os seus frequentadores habituais,
- “História Antiga” tematiza a distribuição de tarefas entre marido e mulher e o funcionamento da justiça,
- “O rapaz que tinha medo do mar” encena a vida de crianças e adultos na proximidade do mar, e
- “O sonho” mostra como um casal de classe média alta recebe uma inglesa interessada por Portugal e o misterioso relacionamento dela com a perseguição aos judeus no século XVII, em Lisboa.

Cada conto literário é tratado de acordo com uma sequência de cinco passos:

1. Motivação para o tema do conto;
2. Disponibilização do texto pelo professor, acompanhado de glossário e de guião de leitura, de preferência cerca de uma semana antes da data para trabalho na aula. O glossário apresenta, depois do termo em português, definição ou paráfrase em

português, em linguagem que se pretende clara para os estudantes, e depois, entre parênteses, o equivalente em alemão.

3. Leitura do texto e resolução do guião de leitura, pelo estudante, individualmente, fora da sala de aula. O guião de leitura verifica a compreensão leitora por meio de perguntas de escolha múltipla, resposta aberta, preenchimento de tabela, entre outras, e não atende a questões lexicais nem de funcionamento da língua.
4. Realização de atividades de expressão e interação oral diversas, na aula marcada para o efeito, incluindo comentário ao conto literário, leitura em voz alta e verificação das respostas ao guião de leitura.
5. Durante e/ou imediatamente após a aula, anotação pela professora da prestação dos alunos quanto aos aspetos qualitativos da expressão deles, avaliando-os.

Neste projeto, a motivação para o conto foi executada sempre à quinta-feira e acompanhada pela disponibilização do texto e do guião de leitura aos estudantes. A aula dedicada ao conto é a quarta-feira seguinte, ficando pois uma aula de permeio, à terça-feira.

A observação do plano do semestre revela que, embora o primeiro conto determine logo uma das aulas da segunda semana do semestre, o segundo conto só é trabalhado quatro semanas mais tarde, e o terceiro, por sua vez, igualmente quatro semanas (incluindo a semana de Pentecostes, de férias). Em contrapartida, entre os últimos três contos medeiam apenas duas semanas. Ou seja, num semestre de catorze semanas de aulas, três contos são tratados nas últimas seis semanas. Esta distribuição, que poderá parecer desequilibrada, justifica-se pela intenção de permitir aos estudantes adquirirem na primeira metade do semestre algumas ferramentas morfossintáticas, nomeadamente em termos de conjugação verbal (e.g. Pretérito Perfeito Composto, Futuro, Condicional), que são convenientes para a compreensão dos contos. Assim poderia também a leitura dos textos contribuir para o reconhecimento e a consolidação do domínio das estruturas recém-adquiridas, embora não fosse esse, como já referi, o objetivo da abordagem.

A apresentação mais adiante da estrutura detalhada das cinco sessões ilustra os vários momentos do desenvolvimento da oralidade, a partir dos contos literários.

3. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER E SUA AVALIAÇÃO

O capítulo 5 do QEQR distingue entre competências gerais e competências comunicativas em língua (cf. 2.1.1. e 2.1.2.). Expõem-se em seguida aquelas consideradas relevantes neste

projeto, levando em linha de conta por um lado o nível A2 e, por outro, as características dos contos selecionados.

Esclarece-se desde já que as atividades propostas se inscrevem, tematicamente, nos domínios público e privado. O domínio educativo é inerente ao contexto institucional de aprendizagem. (cf. 2002: 36)

3.1. Competências gerais: conhecimento sociocultural e consciência intercultural

Adotar contos literários como objeto de trabalho na aula de língua obriga a uma concentração óbvia no conhecimento sociocultural, parte integrante do conhecimento declarativo (*saber*) (5.1.1.) e, efetivamente, um dos aspetos do conhecimento do mundo (2002: 148). É nessa competência geral que este projeto se concentra.

Com o intuito de avaliar em que medida os contos selecionados constituem manancial mais ou menos amplo para o conhecimento sociocultural, procede-se a uma análise dos contos com base nos “aspetos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura”, tal como o QECR os lista (2002: 148-150). O quadro 12 patenteia os resultados dessa análise, sem no entanto contemplar aquelas componentes do conhecimento para as quais, do meu ponto de vista, não há correspondência em nenhum dos contos selecionados: por exemplo, para o tópico “feriados” (sob “a vida quotidiana”) ou para “cobertura da segurança social” (sob “as condições de vida”).

Pese embora a intenção de objetividade, certas indicações fornecidas no quadro são decerto discutíveis, o que exemplifico com dois casos. Quanto aos valores, crenças e atitudes em relação aos grupos socioprofissionais, considereei que todos os contos os manifestavam, entendendo esses valores e atitudes como implícitos à ação narrada e não como patentes no discurso. Outro caso é o dos comportamentos rituais, em que considero integrar-se “Dlim Dlão” devido ao repetido tocar dos sinos da igreja próxima, perante o qual as duas personagens reagem com familiaridade. Tal não corresponde a um comportamento ritual propriamente dito, a não ser que – e passo ao domínio da interpretação – esse repicar seja tomado como um prenúncio do casamento que o desfecho do conto dá a entender.

COMPETÊNCIAS GERAIS					
Conhecimento declarativo (<i>saber</i>)					
Conhecimento sociocultural					
	Contos (por ordem de tratamento ao longo do semestre)				
	Retrato de Mónica	História antiga	Dlim Dlão	O rapaz que tinha medo do mar	O sonho
Vida quotidiana					
- comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa	✓	✓	✓	✓	✓
- horários e hábitos de trabalho	✓	✓	✓	✓	✓
- atividades de tempos livres	✓	✓	✓	✓	✓
Condições de vida: nível de vida, condições de alojamento	✓	✓	✓	✓	✓
Relações interpessoais					
- estrutura social e relações entre classes	✓	✓	✓	✓	✓
- relações entre sexos	✓	✓	✓		✓
- estruturas e relações familiares	✓	✓	✓	✓	✓
- relação entre gerações			✓	✓	
- relações no trabalho			✓	✓	✓
- relação entre público e polícia, organismos públicos, etc.		✓			✓
Valores, crenças e atitudes em relação a:					
- classe social	✓				
- grupos socioprofissionais	✓	✓	✓	✓	✓
- instituições		✓	✓		✓
- história	✓				✓
- política	✓				✓
- artes	✓				✓
- religião	✓		✓		✓
Linguagem corporal	✓	✓	✓	✓	✓
Convenções sociais	✓	✓	✓	✓	✓
Comportamentos rituais	✓		✓		✓
(total: 20)	16	12	14	11	18

Quadro 12. Conhecimento sociocultural nos contos selecionados

A observação do quadro oferece algumas constatações que merecem destaque:

- 1) Todos os contos tematizam a vida quotidiana, em todos os aspetos propostos pelo QECR. Essa coincidência plena dá-se também em seis outros subpontos, como nível de vida e condições de alojamento, estrutura social e relações entre classes, estruturas e relações familiares, grupos socioprofissionais, linguagem corporal e convenções sociais. Assim se constata a qualidade do conto literário como repositório de âmbitos

temáticos e lexicais do domínio do nível A2, em que se integram na perfeição os subpontos acabados de mencionar.

De entre eles destaque-se a linguagem corporal, veiculadora de significado convencional de cultura para cultura, e que inclui por exemplo gestos, expressões faciais ou contacto corporal, e para a qual aprendentes que não se encontrem em situação de imersão, como é o caso da turma em causa, encontram informação nestes contos em concreto.

- 2) Comparando entre si os cinco contos quanto às informações que disponibilizam em termos de valores, crenças e atitudes de carácter social, histórico, institucional, político e artístico, destacam-se os textos de Sophia de Mello Breyner e de Mário de Carvalho, por inerência da trama e das personagens, situadas numa geografia (Lisboa) e numa época (certas décadas do século XX). São também estes os contos que mais informações reúnem de carácter sociocultural. Em contrapartida, aquele que apresenta menos informações dessa natureza, “O rapaz que tinha medo do mar”, de José Luís Peixoto, transporta antes para o âmbito da imaginação, sobretudo infantil, na qualidade de discurso focalizado alternadamente por uma criança e por um avô sob o tema do “contar histórias”.

O trabalho de aula há de reiterar a informação sociocultural disponibilizada pelos contos e, em alguns casos, ampliá-la, por exemplo, por meio de intervenções preparadas pelos alunos na sequência de pesquisa individual acerca de aspetos da história de Portugal. Procedendo-se à apresentação dos cinco autores, os estudantes contactam ainda com biografias reais, mais ou menos longas, mais ou menos próximas da idade deles próprios, mas todas do século XX, o que dá azo a um processo mental de identificação ou rejeição, a partir das referências de cada um.

Por definição, enquanto contos literários, e perante a abundância de conhecimento sociocultural que proporcionam, estes textos contribuem para uma tomada de consciência intercultural (cf. QECR, secção 5.1.1.3). Essa tomada de consciência resulta da compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”, para a qual estes contos oferecem bons impulsos.

Os estudantes (a maior parte) que contam com estadias em Portugal, porventura mais sensibilizados, verão reiteradas experiências e conhecimentos do foro sociocultural, por meio da leitura dos contos; nos outros estudantes, desenvolvem-se e/ou confirmam-se intuições que um contexto de imersão poderá vir a ampliar.

É significativo que o QECR não desenvolva descritores para a avaliação nem destas nem de quaisquer outras competências gerais, fundamentais para o indivíduo enquanto ator social. A consciência intercultural e o conhecimento sociocultural inscrevem-se no domínio pessoal do ser humano e são amplamente promovidos, como demonstra o quadro 12, pela leitura e reflexão a partir do texto literário. Constatar-se-á infra ainda que as cinco sessões dedicadas ao conto preveem sem exceção atividades cujo principal objetivo reside na ampliação de conhecimentos relativos à história e à cultura portuguesas.

Os estudantes em causa ampliam a sua proficiência no nível A2, apresentando ainda um reduzido período de ocupação com a LE, encontrando-se no segundo semestre de estudos. Esta é uma fase de aprendizagem e estudo em que é pertinente acolher a maior quantidade possível de impulsos e informação de carácter sociocultural e ir ampliando a sua consciência intercultural, relativamente à qual a aula de língua é responsável, sem que seja viável objetivá-los com vista à avaliação.

É justo reconhecer, todavia, que os alunos não dependem apenas da aprendizagem formal de português para adquirir essas competências, uma vez que em geral gostam de viajar, contam com estadias longas em alguns países e têm bastantes contactos com pessoas de outras nacionalidades, nomeadamente portuguesas, como demonstrou por exemplo a entrevista que realizaram.

Este projeto não avaliará portanto o desenvolvimento das competências gerais, mas sim o das competências comunicativas em língua.

3.2. Competências comunicativas

Tal como se verificou a propósito dos aspetos socioculturais, os contos constituem igualmente repositório de informação quanto às áreas da língua. O quadro 13 amplia os quadros 1 e 2, respeitantes às competências comunicativas linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, explicitando as áreas trabalhadas em aula, com base nos contos, e inclui os aspetos tematizados por meio da chamada “motivação”, centrada umas vezes em aspetos socioculturais e outras em aspetos lexicais.

Não constam deste quadro as áreas que não se contam entre os objetivos do projeto (e.g. competência linguística ortográfica), nem as não contempladas pelos textos seleccionados (e.g., entre as sociolinguísticas, expressões de sabedoria popular), nem aquelas não adequadas ao nível A2 (e.g. diferenças de registo; 2002: 171).

Prática linguística a pretexto dos contos					
COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA					
	Contos (por ordem de tratamento ao longo do semestre)				
	Retrato de Mónica	História antiga	Dlim Dlão	O rapaz que tinha medo do mar	O sonho
Linguísticas					
Competência lexical	✓	✓	✓	✓	✓
Competência gramatical	✓	✓	✓	✓	✓
Competência ortoépica	✓	✓	✓	✓	✓
Sociolinguísticas					
Marcadores linguísticos de relações sociais			✓	✓	✓
Regras de delicadeza	✓	✓	✓	✓	✓
Pragmáticas					
Competência discursiva	✓	✓	✓	✓	✓
Competência funcional/temas de comunicação:					
- identificação e caracterização pessoal	✓	✓	✓	✓	✓
- casa, lar, ambiente	✓	✓		✓	✓
- vida quotidiana	✓	✓	✓	✓	✓
- tempo livre e diversões	✓		✓	✓	✓
- viagens					✓
- relações com os outros	✓	✓	✓	✓	✓
- saúde e cuidados pessoais					✓
- educação					✓
- compras			✓	✓	
- comida e bebida			✓	✓	✓
- serviços			✓	✓	
- lugares			✓	✓	✓
- língua				✓	✓
- meteorologia					✓

Quadro 13. Competências comunicativas em língua e os contos literários

Quanto à componente da competência funcional, que diz respeito ao uso do discurso falado para fins funcionais específicos, é interessante verificar que “Retrato de Mónica” e “História Antiga” cobrem, respetivamente, cinco e quatro desses temas, em contraste com os restantes três, bastante mais amplos do ponto de vista temático. As cinco sessões reiteram o tratamento dos mesmos temas, por meio da resolução do guião de leitura e pelas demais tarefas propostas pela professora, em colaboração com outras preparadas pelos estudantes para efeito de apresentação na aula e que se referem sobretudo a aspetos socioculturais. Uma vez que estes breves trabalhos (3-5 minutos) visam muitas vezes apresentar os autores, entre outras personalidades, as cinco sessões reiteram uma certa concentração no vetor temático da

caracterização pessoal. Por outro lado, sempre que se convoca para a aula o aspeto intercultural, transporta-se o aluno para a noção da viagem. Este tema está implícito, portanto, em todas as sessões, embora só o último conto o explicita.

3.3. Avaliação

Com o intuito de verificar a evolução da proficiência dos estudantes da primeira à última sessão, foram elaboradas duas grelhas, por meio das quais se procedeu à avaliação da competência comunicativa linguística dos estudantes nos parâmetros do âmbito, correção, fluência, interação e coerência. Essas duas grelhas são apresentadas em pormenor na Terceira Parte, em que se discutem os resultados da evolução da proficiência dos estudantes.

A leitura é objeto de avaliação do ponto de vista da produção oral, durante a leitura em voz alta no grupo-turma, e nessa qualidade reflete-se no preenchimento das grelhas mencionadas, mas não é avaliada do ponto de vista da compreensão leitora, cuja avaliação qualitativa não foi prevista. Esta opção coincide com a intenção de centrar a avaliação nas questões da oralidade.

Também as reações dos estudantes ao projeto foram auscultadas, de duas formas: 1) como avaliação global do trabalho com os contos, por meio de conversa entre alunos e professora, na aula seguinte à última sessão, já próximo do fim do semestre, e 2) por escrito, ao preencherem uma breve avaliação do decorrer do curso e da prestação da docente (anexo 15), que consistiu no último momento do semestre e incluía duas perguntas relacionadas com o tratamento dos contos, bem como espaço para observações livres.

4. ESTRATÉGIAS

4.1. As cinco sessões

As aulas referidas constituem unidades de 90 minutos. Embora as sessões dedicadas ao conto sejam cinco, perfazendo uma totalidade de dez horas letivas, refere-se sempre uma outra sessão, que as antecede, e na qual se concentra a abordagem ao tema em forma de motivação e o fornecimento do texto do conto e do guião de leitura. Essas duas aulas, referidas a propósito de cada conto, têm lugar em duas semanas consecutivas, em dias diferentes da semana. A motivação é feita à quinta-feira e a sessão dedicada ao conto acontece duas aulas depois, na quarta-feira seguinte.

Estas duas aulas decorrem em salas distintas mas semelhantes na estrutura: são dotadas de projetor ligado a computador com acesso à internet e as mesas estão dispostas em “U”.

Os doze estudantes que constituíam a turma no início do semestre reduziram-se, no final, a dez. As atividades enunciadas a seguir contam, regra geral, com a presença dos doze participantes, que efetivamente acompanharam o semestre quase na íntegra.

4.1.1. Primeiro conto: “Retrato de Mónica” de Sophia de Mello Breyner

1) Motivação

Para concluir a terceira aula do semestre (quinta-feira, 5.04.2012) e apresentar o primeiro conto, a professora concebe uma atividade destinada a introduzir o tema do retrato. Partindo do princípio de que o título do conto não poderá ser decodificado pelos estudantes, propõe-lhes que observem um conjunto de imagens projetadas em Power Point.



Imagem 2. Motivação para o conto “Retrato de Mónica”

Os alunos compreendem, de imediato, que se trata da representação pictórica de uma pessoa, preferencialmente do rosto, por meio de pintura, fotografia ou desenho. Com alguma ajuda da professora, identificam, da esquerda para a direita, a representação de um jovem romano, de Carlos III (r. 1759-88) de Espanha em quadro (1786-88) de Francisco Goya, um autorretrato de Rembrandt (1606-69) e outro de Picasso (1881-1973), bem como a fotografia oficial do Presidente dos EUA, Barack Obama, de janeiro de 2009.

Atestada fica, sem dúvida, a perenidade do retrato como forma de dar a conhecer uma pessoa, não só no seu aspeto físico, mas também nos seus valores. Resta a expectativa para verificar que tipo de retrato faz o conto da personagem de Mónica.

A professora explica ainda que gostaria de contar com quatro “enviados especiais”, isto é, com quatro estudantes que se disponibilizem para pesquisarem informações básicas sobre um de quatro assuntos a apresentar oralmente, na aula de quarta-feira. Cada apresentação durará, no máximo, cinco minutos e é importante que seja uma apresentação falada e não lida. Os temas são: 1) vida e obra de Sophia de Mello Breyner, 2) ditadura em Portugal, 3) António de Oliveira Salazar e 4) origem da expressão “Príncipe deste Mundo”. A professora reitera o facto de se procurar obter, apenas, dados fundamentais sobre as pessoas ou a época, como se respondessem à pergunta “o que é que eu tenho de saber sobre...?” A breve apresentação poderá ser acompanhada, se os estudantes o desejarem, por uma imagem.

Alguns alunos voluntariam-se para preparar os três primeiros temas; em face da relutância em assumir o quarto, a professora reitera a sua disponibilidade para ajudar e para conversar com o aluno voluntário na terça-feira seguinte, um dia antes da aula da apresentação. Uma estudante mostra-se pronta a assumir o desafio. A professora louva a coragem dela e esclarece que pretende que todos os estudantes executem uma tarefa semelhante ao longo das cinco aulas apoiadas nos contos literários.

Cada estudante obtém o texto do conto e o respetivo guião de leitura (anexo 2). Trabalho de casa para todos até à quarta-feira seguinte é, portanto, preparar o texto e responder às perguntas do guião. A professora agradece a participação dos estudantes e deseja-lhes bom fim de semana, com o que a aula termina.

2) Primeira sessão (quarta-feira, 11.04.2012)

Por uma conjugação de fatores relacionados com uma consulta médica, a professora chega cinco minutos atrasada à aula. Desfaz-se em desculpas para com os estudantes e para com os dois técnicos presentes para gravar a sessão, e justifica-se perante a turma explicando o que correu mal no princípio da manhã: apesar de ter chegado com antecedência e de a consulta ter começado antes da hora marcada, os serviços do consultório atrasaram-se imenso na realização das análises; por um triz perdeu um autocarro e o seguinte apareceu depois da hora prevista. Enfim, uma manhã para esquecer, em que tudo parecia conspirar contra ela.

Transitando para o tema da aula, a professora pergunta aos estudantes se à Mónica do conto alguma vez aconteciam situações semelhantes. Alguma coisa lhe corria mal? Os estudantes são unânimes em responder que não. A professora retorque pedindo

exemplificação para a eficiência da personagem, uma pessoa “extraordinária”, para o que os alunos recorrem à enumeração no primeiro parágrafo. Enquanto um estudante a lê, a professora chama a atenção para elementos destoantes na descrição, que surgem logo em “inúteis” (linha 3), incluem futilidades (“coleccionar colheres do século XVII”) e são reforçados com o excesso das formas “muito” e “todo”. Os estudantes reconhecem a sátira a que Mónica é sujeita e a linguagem irónica do conto.

A pedido da professora, os alunos caracterizam a protagonista a partir das informações fornecidas pelo conto, bem como daquelas em que o texto é omissivo. À pergunta sobre o que falta na apresentação de Mónica, os alunos mencionam, por exemplo, a ausência de referências a filhos, a um relacionamento de carácter emocional com o marido ou com qualquer outra pessoa, a título desinteressado. Também não se sabe nada sobre os seus tempos livres (lê? vai ao teatro? viaja?) que não pareça dotado de utilidade calculista.

Procede-se depois à leitura em voz alta, depois de, em grupos, os estudantes distribuírem entre si os parágrafos que lhes cabem e prepararem a leitura.

Avança-se posteriormente para a verificação do guião de leitura no grupo-turma, que suscita troca de opiniões entre alguns estudantes com respostas diversas e exige, portanto, que cheguem a um consenso.

Chegou a altura de ouvir a primeira “enviada especial”, que preparou o perfil biográfico e literário de Sophia de Mello Breyner. A professora projeta no quadro a imagem que identifica a escritora na Wikipédia, retratada por Carlos Botelho, que os estudantes observam ao mesmo tempo que ouvem a apresentação da colega. A professora faz circular, neste momento, também a coletânea *Contos exemplares* pelos alunos. O que cada aluno tem de saber sobre Sophia: poetisa e contista, viveu até aos 84 anos (1919-2004) e foi a primeira mulher a receber o mais importante prémio para a literatura em língua portuguesa, o Prémio Camões.

Mas o que justifica, no texto, a referência à ditadura ou a António de Oliveira Salazar, apresentações igualmente solicitadas? A professora dá voz à questão presumivelmente na cabeça dos estudantes e pergunta-lhes por indicadores de tempo, constantes no texto. Verifica-se que o uso sistemático do Presente do Indicativo não permite situar a narração numa época concreta, que para além disso não é fornecida nem referida, a não ser por “Pode-se dizer que em cada edifício construído *nesse tempo* houve sempre uma pedra trazida por Mónica” (linhas 52-53, *italico meu*). Um estudante apercebe-se de que o conto foi publicado pela primeira vez em 1962, o que fornece o pretexto para ouvir a apresentação de uma colega sobre a ditadura. Dados a fixar são a designação do regime como Estado Novo e a sua duração de 41 anos (1933-74), primeiro sob Salazar (1933-68) e depois sob Marcelo Caetano

(1968-74). A professora recorda a informação já fornecida pela estudante que falara sobre Sophia, segundo a qual ela fora uma escritora politicamente empenhada e crítica do regime da ditadura.

Por razões de afinidade temática, apresenta depois o seu trabalho a estudante que preparara o perfil biográfico e político de António de Oliveira Salazar; ao mesmo tempo a turma tem perante si uma fotografia do ditador, uma vez mais da Wikipédia. Os alunos devem reter sobre Salazar (1889-1970) que o regime também era conhecido por “salazarista” e que, ao subir ao poder como Ministro das Finanças em 1928, lecionava Economia na Universidade de Coimbra. Nunca casou. A professora vai acrescentando que os portugueses, antigamente como hoje, se dividem na avaliação da figura de Salazar. Evidentemente, para os críticos do regime, entre os quais a autora se contava, Salazar encarnava, enquanto responsável máximo, todas as culpas. Aos alunos não é desconhecida, a propósito de outros ditadores, idêntica situação.

Neste momento, a professora pede à “enviada especial” que trabalhou a expressão “príncipe deste mundo” que apresente as suas conclusões. A estudante revela ter tido dificuldade, mas finalmente ter compreendido tratar-se de uma alusão ao demónio, que é referido por meio dessa expressão na Bíblia, em particular no Evangelho de S. João (Jo 12,31; 14,30; 16,11). Outra estudante comenta em voz baixa “Então o Príncipe deste Mundo é Salazar!”, o que a professora confirma com entusiasmo.

Recordando a frase do conto “Pode-se dizer que em cada edifício construído *nesse tempo* houve sempre uma pedra trazida por Mónica” (linha 3), a professora pergunta aos alunos que significado atribuem à expressão “trazer uma pedra”, neste contexto. Os estudantes mostram-se indecisos, mas ouve-se a proposta de uma ajuda ou contribuição para o “edifício”, para um projeto que neste caso será o regime do Estado Novo – e Mónica a sua colaboradora.

A professora adianta então que a literatura crítica (Rocha 2001: 73) tem associado Mónica a uma pessoa concreta, acerca de quem em 2008 foi mesmo publicada uma biografia: Cecília Supico Pinto (1921-2011), também chamada “primeira-dama de Salazar”, pela influência considerável que gozaria junto dele. O seu marido desempenhou cargos importantes no regime e ela própria fundou e presidiu ao Movimento Nacional Feminino, uma organização de mulheres que prestava apoio moral e material aos militares portugueses em exercício em Angola, Moçambique e Guiné, aonde se deslocava com frequência e granjeou grande popularidade entre as tropas.

Felicitando os estudantes pelo excelente trabalho de interpretação colaborativa, a professora anuncia outro momento da aula, para finalizar. O conto é bastante enfático no

quadro que traça da dedicação de Mónica a obras de caridade e torna-se claro que ela não está verdadeiramente empenhada em fazer diminuir a miséria. Agora a pergunta coloca-se a cada um dos estudantes: que medidas são aconselháveis para combater a pobreza? Em grupos de quatro, os alunos dispõem de quinze minutos para enunciarem quatro medidas. Podem, para o efeito, completar as frases: *Cada pessoa deve/devia... Os estados devem/deviam...*

Durante o trabalho dos alunos em grupo, quando não é solicitada para prestar apoio aos trabalhos, a professora começa a preencher as duas grelhas de avaliação relativas a cada aluno. Assim que estão prontos, os grupos alternam-se na apresentação de medidas. Comenta-se o facto de algumas se repetirem. A professora pergunta-lhes se são capazes de nomear os Objetivos do Milénio. Vale a pena lembrá-los, mesmo que a meta de os atingir no planeta até 2015 esteja clara e lamentavelmente fora de questão. Os estudantes dispõem de 10 minutos em grupos para os recordar e enunciar. Com a projeção da imagem 3 e o esclarecimento das últimas dúvidas, conclui-se a aula.



Imagem 3. Objetivos do Milénio

A professora agradece o empenho dos estudantes e despede-se até ao dia seguinte. Enquanto eles saem, conclui o preenchimento das grelhas de avaliação.

4.1.2. Segundo conto: “História Antiga” de Teolinda Gersão

1) Motivação

Duas aulas antes daquela em que o conto seria tratado (3.05.2012) e preparando os estudantes para a recepção do texto acompanhado pelo guião de leitura, recorre-se a uma motivação centrada no tema do conto: a divisão de tarefas domésticas entre homem e mulher.

Cada aluno, a título espontâneo, descreve com uma frase a imagem 4, projetada no quadro:

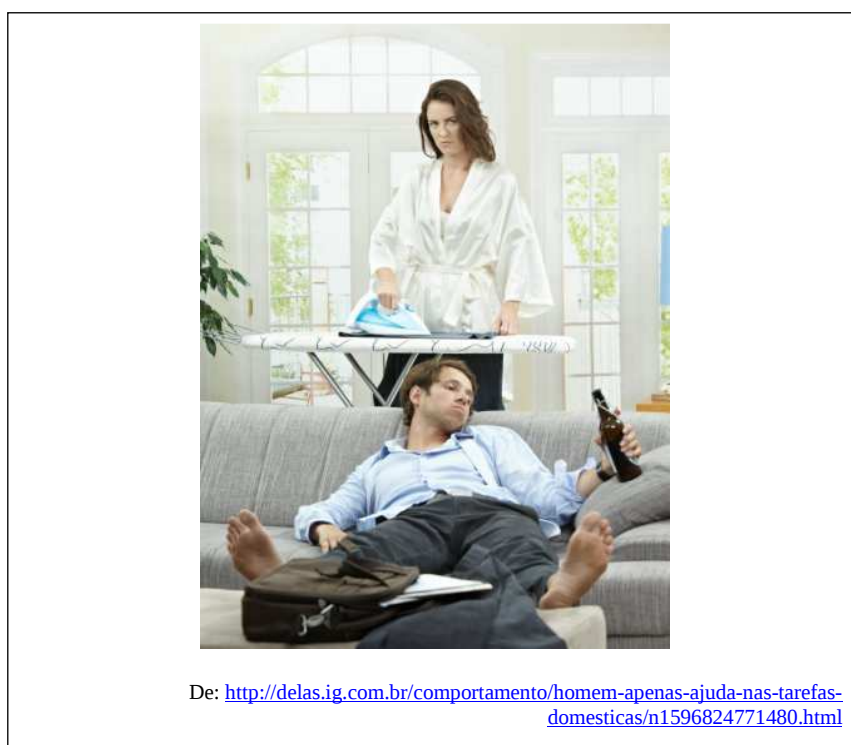


Imagem 4. Motivação para o conto “História Antiga”

Os estudantes formam frases como “Ele está esgotado.”, “Ele está sentado no sofá, tem os pés em cima da mesinha e está a beber cerveja.”, “Ele é preguiçoso”, “Ela está a passar a roupa a ferro e parece zangada e enervada.” As jovens exprimem o desejo compreensível de não virem a partilhar, no futuro, a situação daquela rapariga (“Nunca hei de ter um namorado assim!”), reconhecendo a atualidade do tema. Depois de descreverem fisicamente os dois jovens, os alunos localizam a imagem na sala da casa, que por sua vez descrevem. Para concluir, a professora anuncia que a divisão de tarefas domésticas, entre o homem e a mulher, será o tema do conto a tratar na semana seguinte, cujo texto, acompanhado de glossário, de imediato distribui.

Ao pedido da professora por um voluntário (“enviado especial”) para apresentar aos colegas, entre três e cinco minutos, a biografia e obra da autora do conto, Teolinda Gersão,

uma aluna manifesta-se interessada. Com o agradecimento da disponibilidade dela e votos de bom fim de semana, dá-se a aula por concluída.

2) Segunda sessão (quarta-feira, 9.05.2012)

À chegada dos estudantes à sala, duas mesas estão cobertas de imagens recortadas de revistas. Depois de cumprimentar os alunos e de anunciar o facto já conhecido de os 90 minutos seguintes serem dedicados ao conto preparado pelos estudantes em casa, a professora solicita-lhes que se levantem, escolham duas imagens que associem ao conto, e de novo sentados, cada um explique ao colega do lado por que escolheu essas imagens. Como apoio, os estudantes têm a possibilidade de usar e/ou concluir as frases escritas no quadro: *Por que é que escolheste essa imagem? Escolhi esta imagem porque... e/ou Para mim, esta imagem relaciona-se com o conto porque...*

Terminada a tarefa, um dos dois estudantes do par movimenta-se dois lugares para a direita. O par agora constituído repete o procedimento: apresenta-se mutuamente as imagens, cuja seleção justifica. A professora explica que a oportunidade de repetir as mesmas ideias perante outro colega deve ser aproveitada como possibilidade de, eventualmente, melhorar a expressão (a professora está à disposição de quem precisar de ajuda) e também de memorizar a formulação da opinião pessoal.

Uma vez que estão presentes doze alunos, o esquema repete-se até os alunos em movimento, depois de terem constituído seis pares, regressarem de forma natural ao lugar que ocupavam no início do exercício.

Projetando agora no quadro a imagem já conhecida (imagem 4), a professora pergunta se ela poderia ilustrar uma edição do conto, como aquela que lhes mostra de *A mulher que prendeu a chuva* e que passa para um estudante, para que circule pela turma. Os estudantes respondem, entre outras coisas, que a posição do homem no sofá presumivelmente à frente da televisão e ignorando a mulher combina com a do conto, mas que, por outro lado, a imagem da sala parece remeter para uma classe social superior à das personagens, que seriam mais velhas do que as retratadas.

De modo a comentar de forma mais pormenorizada o texto, a professora dá início à verificação oral do guião de leitura (anexo 3), no grupo-turma. Não apresentando os alunos dúvidas de língua nem de conteúdo, prossegue-se para a leitura em voz alta, para cuja preparação os grupos dispõem de 10 minutos. A professora distribui os dez parágrafos do texto pelos cinco grupos, que entre si determinam quem lê o quê.

Depois da leitura integral do texto em voz alta, sem interrupções, a “enviada especial” encarregada de se informar sobre Teolinda Gersão apresenta-a, oralmente e bastante liberta dos apontamentos.

Neste momento, a professora dá aos estudantes a possibilidade de escolherem a tarefa a realizar em seguida: ou 1) analisar em grupos gráficos com estatísticas sobre o casamento e divórcio em Portugal e sobre arguidos e condenados no sistema judicial português, ao longo dos últimos 50 anos (anexos 4 e 5), ou, 2) partindo do princípio que situações desesperadas exigem soluções criativas, primeiro individualmente e depois em grupo, escolher os milagreiros a cujos serviços desejaria e não desejaria recorrer (anexo 6).

Os alunos manifestam-se maioritariamente a favor da primeira alternativa⁶, pelo que a professora lhes pede que se constituam em dois grupos de três e grupos de duas pessoas, trabalhando dois grupos um tema e os outros dois, o outro. Os estudantes devem preparar uma apresentação síntese aos colegas, apoiados nas frases: *Os gráficos mostram que..., Pela leitura dos gráficos percebemos que...*

Depois de esclarecido o vocabulário novo relativo aos dois temas (e.g. “arguido”, “condenado”) no grupo-turma, os estudantes exploram as estatísticas com visível interesse e, passados quinze minutos, cada grupo apresenta por meio de porta-voz uma síntese das suas observações. Ocasionalmente, os colegas solicitam esclarecimentos e comentam como tanto os dados relativos à proporção entre casamentos e divórcios como ao nível de instrução dos condenados, por exemplo, se lhes afiguram idênticos a estatísticas correspondentes na Alemanha.

Felicitando os estudantes pelo bom trabalho realizado, a professora dá a aula por concluída. Enquanto eles saem, a professora preenche a grelha de avaliação.

4.1.3. Terceiro conto: “Dlim Dlão” de Jacinto Lucas Pires

1) Motivação

Mais uma vez a uma quinta-feira (24.05.2012), mas desta vez duas semanas antes daquela dedicada ao conto, devido à semana de Pentecostes que se interpõe, procura-se oferecer aos estudantes uma chave de leitura para o título do conto.

⁶ A opção pela segunda alternativa consistiria nos seguintes passos: 1) Cada aluno recebe uma lista de 15 milagreiros (vd. anexo 6). 2) Cada um divide os quinze milagreiros em três grupos de cinco: os mais desejáveis para si próprio, cujos serviços gostaria de obter; os cinco seguintes mais interessantes; os cinco menos desejáveis. 3) Agora em pequenos grupos, os alunos comparam as listas e tentam perceber se concordam em alguns milagreiros não muito desejáveis. Devem procurar descobrir um padrão nas suas escolhas: “Quais os valores dominantes na escolha dos milagreiros desejáveis?” 4) Por fim, alunos individuais falam sobre um milagreiro específico e contam à turma a categoria em que o colocaram e porquê.

À pergunta “O que faz lembrar *dlim, dlão?*” alguns respondem mencionando a campanha de uma porta e o som do sino de uma igreja ou catedral, o que permite à docente comunicá-lhes o título do próximo conto a ser lido, enquanto o passa aos alunos, para que cada um recolha o seu exemplar. O trabalho de casa para a quarta-feira seguinte consiste, portanto, na preparação do texto do conto e na resposta às questões do guião (anexo 7).

2) Terceira sessão (quarta-feira, 6.06.2012)

Depois de cumprimentar os estudantes e de fazer circular a obra *Para averiguar do seu grau de pureza*, a professora pede-lhes que, a partir das três imagens de Jacinto Lucas Pires projetadas no quadro em Power Point (vd. imagem 5), formulem a título individual suposições quanto ao seu perfil pessoal e profissional. Como ponto de partida podem usar as seguintes frases: *Ele deve ter ____ anos. Se calhar ele estudou ... Provavelmente ele não vive só da escrita e trabalha também como...*



Imagem 5. Retratos de Jacinto Lucas Pires

Através da apresentação oficial do escritor na página da Editora Cotovia (<http://www.livroscotovia.pt/autores/detalhes.php?id=161>), projetada a seguir no quadro, os estudantes verificam se as suposições formuladas se comprovam ou não. A professora complementa as informações com aspetos da vida pessoal do escritor, do seu conhecimento, nos quais essa apresentação é omissa.

Procede-se agora, no grupo-turma, à verificação oral das respostas ao guião de leitura. À última pergunta os estudantes sugerem, como respostas possíveis: *Queres namorar comigo? Queres casar comigo? Queres viver comigo? Queres ter um filho meu? Queres conhecer a minha família? Queres passar as férias comigo?*

Em seguida, atendendo ao facto de o conto não atribuir falas em discurso direto a algumas das várias personagens apresentadas (os “quatro velhos”, “uma filha meio adulta e uma mãe meio velha”, “homem de gravata às riscas”, “um careca de rosto aos buracos”), solicita-se aos estudantes que, em grupos de três pessoas, elaborem duas falas para cada um desses conjuntos de personagens e registem cada uma em tiras de papel fornecidas. Alguns grupos são rápidos, outros precisam de mais do que os dez minutos atribuídos para a tarefa, mas por fim cada grupo passa as tiras de papel que escreveu ao grupo à sua direita, recebendo por sua vez as tiras de outro grupo. Agora os elementos de cada grupo leem as várias frases em voz alta e adivinham de quem se trata. Ouve-se, por exemplo: *Está sempre a olhar para as minhas cartas! Espero vê-la amanhã no trabalho... Vou-me embora, a minha mulher está à espera... Ai, não posso resistir... mais um! Sim, sim, concordo... Será que ela gosta de mim?*

Concluída a tarefa, os estudantes leem o conto em voz alta. Pela ordem em que estão sentados, cada um lê uma frase, independentemente da sua extensão.

A partir do facto de o conto decorrer no espaço de um café, a professora interroga os alunos sobre as experiências que têm dos cafés portugueses em Hamburgo e, porventura, de cafés em Portugal. Que tipo de ambiente costumam ter? Quais são os seus frequentadores mais habituais? Eles próprios frequentam algum café habitualmente? O café descrito no conto, caracterizado como um espaço acolhedor para pessoas de várias gerações, pertencentes à classe média, será representativo dos cafés portugueses? E dos cafés portugueses em Hamburgo? Os estudantes distinguem os cafés em Portugal e na Alemanha pelo preço, que lhes impede a eles próprios de os frequentarem habitualmente.

A professora pergunta se alguém já esteve ou ouviu falar do Café Majestic, no Porto, de que mostra uma imagem em Power Point (vd. imagem 6).

Café português



Café Majestic, Porto

De, da esquerda para a direita:

<http://globalinfobuzz.blogspot.de/2011/06/most-beautiful-cafe.html>
<http://desvarios-de-um-louco.blogspot.de/2009/10/cafe-majestic-no-porto.html>

Imagem 6. O café Maiestic

Uma aluna estabelece de forma espontânea a relação com a Brasileira, no Chiado, de que a professora pode imediatamente mostrar também imagens (vd. imagem 7).

Café português



Café A Brasileira, Lisboa

Imagens de, da esquerda para a direita:

<http://novelteclub.blogspot.de/2012/06/literary-cafes-iv.html>
http://jumento.blogspot.de/2008/05/umas-no-cravo-e-outras-na-ferradura_07.html
bibliotecamunicipaldamarinhagrande.blogspot.de/2011/06/fernando-antonio-nogueira-pessoa.html

Imagem 7. O café A Brasileira

A mesma aluna refere Fernando Pessoa e o caráter de espaço para a tertúlia política e literária. A professora estende essa explicação ao Café Majestic, que apresenta decoração em Arte Nova, dos anos vinte do século passado.

E que variedades de bebidas de café conhecem eles? Na Alemanha, são correntes os *cappuccino* e *latte macchiato*, mas o que entender por designações como “garoto”, “carioca”, “meia de leite”? A professora distribui aos alunos uma lista de bebidas de café (anexo 8), para que, em pares, as tentem decodificar. Dez minutos depois, agora no grupo-turma, perante duas alunas que parecem conhecer o tema a fundo, passa-lhes a palavra para que, se necessário, corrijam as respostas dos colegas.

Em atmosfera de animação, conclui-se a aula, despedindo-se todos até ao dia seguinte.

4.1.4. Quarto conto: “O rapaz que tinha medo do mar” de José Luís Peixoto

1) Motivação

Mais uma vez a uma quinta-feira (14.06.2012), na sequência de trabalho léxico-morfológico, relativo aos sufixos próprios para formação de nomes de profissões (*-or*, *-ista*, *-eiro*), a professora adianta as três atividades representadas no conto a tratar, registando-as no quadro: uma vendedora de fruta, uma peixeira e um contador de histórias. Sendo o significado dos termos claro para todos os estudantes, a professora questiona-os sobre se têm, eles próprios, experiência em alguma daquelas áreas de trabalho. Contar histórias não é exatamente uma profissão, mas toda a gente já contou anedotas, por exemplo. A professora pergunta aos estudantes se têm jeito para contar histórias ou anedotas. Quem tem? Quem não tem? Que qualidades são necessárias para contar bem uma história? Ao longo da conversa, a professora introduz também as expressões “criar uma história” e “inventar uma história”, que escreve igualmente no quadro, após o que passa aos alunos os contos, acompanhados de guião de leitura, para que cada estudante guarde o seu exemplar (anexo 9).

Está claro para todos, mas a professora repete que, na quarta-feira seguinte, a sessão será consagrada àquele conto e solicita um “enviado especial” que reúna informações sobre o perfil biográfico e literário de José Luís Peixoto, para apresentar brevemente na aula, o que um estudante se declara pronto a fazer. A professora agradece-lhe a disponibilidade e deseja a todos um bom fim de semana.

2) Quarta sessão (quarta-feira, 20.06.2012)

A professora saúda os estudantes, anuncia o tema da sessão e pergunta-lhes se leram o conto, enquanto entrega a um deles, para visualização individual, a coletânea a que o conto pertence, *Contos que contam*. Uma aluna, por sinal bastante dedicada, revela ter faltado à aula em que o conto tinha sido distribuído e ter-se esquecido de o obter a partir da Plataforma

AGORA. A professora repreende-a, assinalando o facto de a participação dela ficar bastante limitada, e dá-lhe um exemplar do conto.

A seguir, passando à primeira atividade, questiona os alunos sobre o que consideram ser o tema do conto. Em resposta, os estudantes vão referindo o relevo da personagem do avô e das histórias que conta às netas, a paixão do João por selos, a cena no mercado e o mundo da infância. À solicitação de optar, entre estes, por dois mais significativos, elegem o contar histórias e a infância, o que permite à professora distribuir a cada estudante uma ficha (anexo 10), destinada precisamente a fazer cada um refletir sobre a sua infância. Os estudantes trabalham primeiro individualmente, durante dez minutos, executando as tarefas 1 e 2, e reúnem-se depois, para a terceira, a pares.

Procede-se, em seguida, à resolução do guião de leitura, oralmente, primeiro no grupo-turma, e depois, para preenchimento da tabela, em pares, que lhes toma cerca de vinte minutos. A professora vai passando pelos grupos, disponibilizando-se para esclarecimentos e averiguando da necessidade de intervir. À terceira pergunta do guião, de novo no grupo-turma, os estudantes reconhecem como motivações do narrador para o relato tanto o desejo de distrair as crianças como a sua própria valorização pessoal (“a necessidade de contar”): estar no centro das atenções e manter um relacionamento com as netas. Simultaneamente, o relato assume uma função pedagógica, que impele as crianças a ter confiança em si próprias e no que as rodeia. No plano narrativo, claro, o contar de histórias contribui muito convenientemente para aumentar a tensão para o leitor.

Neste momento, solicita-se aos estudantes que recuperem a ficha distribuída no início da aula e agora preencham a roda adotando o ponto de vista do André. É-lhes disponibilizado algum tempo para comentarem entre si a atividade, após o que a professora introduz o momento de leitura.

São concedidos aos alunos, em grupos de dois ou de três, alguns minutos para prepararem a leitura dos parágrafos que lhes cabem na distribuição pela professora, que lhes chama a atenção também para a importância de uma leitura expressiva. O conto é lido em voz alta e a docente comenta alguns aspetos de pronúncia necessitados de melhoria.

Agora a professora lança a questão: A quem ofereceriam esta história? Durante dez minutos, os estudantes trocam opiniões em grupos de três, desenvolvendo a frase: *No caso de saber português, penso que/ creio que/ tenho a certeza que ... gostaria de ler este conto, porque...*

Levando os estudantes a pensar em quem escreveu a história, a professora solicita ao estudante voluntário que, tal como combinado, na qualidade de “enviado especial” apresente

oralmente o escritor aos colegas. Estes colocam-lhe posteriormente duas questões, relacionadas com as experiências internacionais do escritor, às quais o estudante responde com conhecimento de causa.

A professora informa agora tencionar avaliar a capacidade de cada estudante de contar histórias oralmente e explica como: a turma improvisará uma história, a partir de uma frase fornecida pela professora, à qual, pela ordem em que estão sentados, os estudantes acrescentam sucessivamente uma frase⁷. Alguns alunos mostram-se surpresos, outros algo nervosos, e a história começa: “Era uma vez um peixe amarelo que gostava de ver barcos.” A história desenvolve-se por meio de frases de extensão variável, com momentos divertidos e outros nem tanto. A história termina com o fim da aula.

A professora agradece a participação dos estudantes, de quem se despede até ao dia seguinte, e à medida que vão saindo preenche a grelha de avaliação relativa à prestação de cada aluno.

4.1.5. Quinto conto: “O sonho” de Mário de Carvalho

1) Motivação

À semelhança de algumas motivações para contos anteriores, também esta (quinta-feira, 27.06.2012) se concentra em aspetos lexicais. Desvendando o título do conto, a professora distingue entre sonhos bons e maus. Os estudantes fornecem equivalentes para essa alternativa (e.g. agradáveis/desagradáveis) e, por solicitação da professora, fazem equivaler sonhos maus à noção de “pesadelos”. A professora lança para a turma a questão do tipo de sonhos contemplado pelo conto, que os estudantes poderão desvendar através da leitura do texto que lhes passa para as mãos. Já todos sabem, mas ainda assim a professora explicita que para a sessão da quarta-feira seguinte se espera que todos os alunos tenham preparado o conto e resolvido o guião de leitura que o acompanha (anexo 11). Mais uma vez, gostaria que alguns estudantes se voluntariassem para três pequenas apresentações: 1) o autor e a sua obra (três a cinco minutos), 2) a comunidade judaica nos séculos XVI e XVII em Portugal (dez minutos), 3) os espaços de Lisboa e arredores citados no texto, em imagens (três a cinco minutos). Três estudantes reagem positivamente e distribuem entre si as tarefas.

Estudantes e professora desejam-se mutuamente bons sonhos e um bom fim de semana e a aula termina.

⁷ Esta atividade, designada “Histórias em roda”, é sugerida pelo Centro Virtual Camões em <http://cvc.instituto-camoes.pt/ensinar/fichas-praticas.html>.

2) Quinta sessão (quarta-feira, 4.07.2012)

Desejando bom dia aos estudantes e anunciando o tratamento do conto “O sonho”, a professora convoca de imediato a aluna que se tinha responsabilizado pela apresentação do autor aos colegas. Do lugar onde se encontra, a “enviada especial” expõe oralmente os dados biográficos e literários mais relevantes associados ao escritor. Depois de lhe agradecer, a professora projeta no quadro a página <http://mariodecarvalho.com/vida>, a partir de cujas ilustrações comenta, entre outros, dados relativos ao período da ditadura salazarista, como a Mocidade Portuguesa e a Cadeia do Aljube.

A visualização de <http://mariodecarvalho.com/vida>, projetada em seguida, reitera as informações fornecidas pela estudante quanto ao elevado número de publicações do autor. Ao mesmo tempo que passa aos alunos a coletânea *Contos da sétima esfera*, para circular entre eles, a professora pede a um que leia em voz alta a sinopse da obra ali fornecida:

Livro de contos, entre o fantástico e o maravilhoso, que percorrem os mais estranhos universos, viajam no espaço e no tempo, e revisitam os velhos mitos e o fundo do imaginário popular.

Aplica-se a sinopse também a “O sonho”? Os alunos refletem cinco minutos em grupos de três. Ao partilharem as conclusões com a turma, a reação geral é afirmativa. Uns destacam o elemento fantástico, que deixa o leitor com a sensação de não possuir todas as informações, outros referem a importância do tópico da viagem no conto (o cruzeiro, as viagens de trabalho do narrador, as viagens da norte-americana para Lisboa, a excursão a Sintra), outros mencionam o envolvimento de uma época da história de Portugal, o século XVII, que envolve os judeus então residentes no país.

A professora aproveita a oportunidade para passar a palavra à estudante responsável pela obtenção de informações sobre a comunidade judaica em Portugal nos séculos XVI e XVII, para o que dispõe de dez minutos. A estudante fornece os dados básicos relacionados com a perseguição dos judeus e cristãos-novos: o pogrom de Lisboa em 1506 e a consequente diáspora dos judeus portugueses para a Europa, Médio Oriente e o Brasil, bem como o demais continente americano, nomeadamente Nova Amesterdão. A professora felicita a aluna pelo seu desempenho de grande qualidade.

Avança-se então para a resolução do guião de leitura, que se processa no âmbito do grupo-turma, e abrange, por vezes, outros temas para além dos aí solicitados, como por exemplo a caracterização algo estereotipada de Margret enquanto norte-americana. Perante a pergunta 7 (anexo 11), relativa aos espaços lisboetas, dá-se a palavra à estudante responsável, que se

desloca para o computador, de onde apresenta as imagens que recolheu, ao mesmo tempo que fornece informações muito básicas sobre cada um dos lugares.

Para responder à última pergunta do guião, relativa à linguagem do conto, os estudantes reúnem-se primeiro em grupos de três. No grupo-turma reconhecem como fator de dificuldade a extensão das frases, mas não valorizam particularmente a erudição do vocabulário e apreciam a ironia.

A professora lança agora à turma novas perguntas, que introduzem outra atividade: Seria possível tornar este conto um filme? Seria mais adequado o formato de curta ou de longa-metragem? Os estudantes manifestam-se a favor preferencialmente da curta-metragem e um deles, que faz parte de uma banda, exclama: “Para adaptar o conto ao cinema, a música é fundamental!” A professora, entusiasmada, confirma e distribui de imediato uma ficha com uma proposta de atividade destinada a concretizar essa ideia (anexo 12). Os alunos trabalham em grupos de três durante 20 minutos, apoiados pela professora sempre que o desejam. A apresentação dos resultados pelos quatro grupos suscita o interesse e não raro a hilaridade dos colegas.

A aula chega ao fim. A professora anuncia que o texto do conto será excecionalmente lido na aula do dia seguinte, a que se seguirá uma breve conversa que serve de avaliação geral do projeto, pelo que devem trazer o texto, e despede-se dos estudantes, desejando-lhes um bom dia. Depois de atender os estudantes que têm pedidos de esclarecimento, a professora preenche as duas grelhas de avaliação da oralidade.

4.2. Síntese de atividades

Para mais fácil visualização do tipo de atividades propostas ao longo das cinco sessões e do envolvimento da oralidade e da leitura por elas pressuposto, foram reunidas no quadro 14.

DA LEITURA À FALA: SÍNTESE DE ATIVIDADES				
	Âmbito	Atividade (por ordem decrescente de frequência)	Aplicada em	Exercita: leitura e/ou oralidade
MOTIVAÇÃO				
1	grupo-turma	Aproximação ao tema através do léxico.	“O rapaz que tinha medo do mar”, “Dlim Dlão”, “O sonho”	Oralidade
2	grupo-turma	Aproximação ao tema por meio de imagem(ns).	“Retrato de Mónica”, “História Antiga”	Oralidade
3	grupo-turma	Descodificação do título, nomeadamente por meio de imagens.	“Retrato de Mónica”, “Dlim Dlão”	Oralidade

SESSÃO				
1	grupo-turma	Leitura em voz alta: - após preparação em grupo; - imediata, lendo cada um uma frase.	“Retrato de Mónica”, “História Antiga”, “Dlim Dlão”, “O rapaz que tinha medo do mar”, “O sonho”	Leitura e oralidade
2	grupo-turma, em grupos	Verificação do guião de leitura.	“Retrato de Mónica”, “História Antiga”, “Dlim Dlão”, “O rapaz que tinha medo do mar”, “O sonho”	Oralidade (e leitura, recolhendo informação ; após leitura autónoma)
3	grupo-turma, em grupos, individual (em casa)	Caracterização das personagens.	“Retrato de Mónica”, “História Antiga”, “Dlim Dlão”, “O rapaz que tinha medo do mar”, “O sonho”	Oralidade (e leitura)
4	individual	Apresentação (3-5 minutos) preparada individualmente sobre o autor e, por vezes, aspetos socioculturais.	“Retrato de Mónica”, “História Antiga”, “O rapaz que tinha medo do mar”, “O sonho”	Oralidade (após leitura autónoma)
5	individual + pares	Associação livre de duas imagens (escolhidas individualmente a partir de várias) ao conto e justificação em pares, formados sucessivamente até regressar ao lugar.	“História Antiga”	Oralidade
6	grupo + grupo-turma	Medidas para combater a pobreza, a partir de início de frase fornecida. Complementação: Objetivos do Milénio.	“Retrato de Mónica”	Oralidade
7	individual (em casa) + grupo-turma	Escolha de outro título para o conto.	“História Antiga”	Oralidade (na sequência de leitura)
8	grupo-turma	Ilustração do conto: a imagem usada para motivação é adequada?	“História Antiga”	Oralidade
9	grupo	Complementação temática (cada grupo trata um dos dois temas): comentário a estatísticas de casamento e divórcio, arguidos e condenados no sistema judicial em Portugal.	“História Antiga”	Oralidade (e leitura de gráficos)
10	grupo-turma ou individual + grupo turma	Suposições individuais sobre o perfil biográfico e profissional do escritor, a partir de três retratos dele; confirmação por meio da página oficial da editora na internet e de informações cedidas pela professora. Alternativa: apresentação do escritor por um aluno e complementação através da página oficial.	“Dlim Dlão”, “O sonho”	Oralidade e posterior leitura
11	pares	Criação de falas características de uma das personagens, que os colegas identificam.	“Dlim Dlão”	Oralidade (e leitura)
12	grupo-turma	Comentário ao tema, a partir da experiência pessoal: cafés em Portugal e na Alemanha; cafés portugueses em Hamburgo.	“Dlim Dlão”	Oralidade
13	grupo-turma	Complementação: cafés (Majestic, Brasileira) e tertúlia política/literária em Portugal.	“Dlim Dlão”	Oralidade
14	grupos + grupo-turma	Complementação e léxico: bebidas de café em Portugal.	“Dlim Dlão”	Oralidade (e leitura)

SESSÃO (cont.)				
15	individual + pares	A minha infância: do ponto de vista individual do aluno e de uma personagem.	“O rapaz que tinha medo do mar”	Leitura e oralidade
16	individual + grupos de 3	Reflexão e conversa: A quem daria este conto (amigos, familiares mais velhos, colegas de trabalho...)? Que reações esperaria dessas pessoas?	“O rapaz que tinha medo do mar”	Oralidade
17	grupo-turma	Improvisação de uma história.	“O rapaz que tinha medo do mar”	Oralidade
18	grupos de 3	Comentário à justeza da sinopse oficial da coletânea de contos aplicada ao conto lido.	“O sonho”	Leitura + oralidade
19	grupos de 3	Associação de instrumentos musicais a cada personagem e/ou momentos da ação, com vista à adaptação do conto ao cinema.	“O sonho”	Leitura + oralidade

Quadro 14. Da leitura à fala: síntese de atividades

Da observação do quadro 14 resultam algumas conclusões:

- 1) Das 19 atividades, apenas quatro são comuns a todas (ou quase todas) as sessões. Essas quatro constituem elemento unificador das cinco sessões, sem as tornarem demasiado previsíveis.
- 2) Impõe-se como evidência até que ponto as várias competências estão interligadas e dificilmente podem ser exercitadas em separado. Tomando como exemplo a última atividade proposta, por meio da qual os estudantes concebem que instrumentos musicais usar no caso de uma adaptação do conto ao cinema, é indispensável fornecer-lhes uma ficha com a tarefa e exemplos de instrumentos musicais devidamente identificados – em rigor, embora a tarefa se destine, em primeiro lugar, a exercitar a expressão oral, ela inclui uma componente reduzida (mas essencial) de leitura. Assim, no total das 19 atividades listadas, apenas sete são única e exclusivamente orais. As restantes ou dependem da leitura prévia do conto ou recorrem a ele para justificar respostas (como a verificação do guião de leitura) ou incluem componentes de leitura relacionadas com a complementação de informação ou a introdução da atividade.
- 3) Como já se verificou antes, o desenvolvimento das competências comunicativas em língua é transversal a todas as atividades propostas. Ainda assim, algumas tarefas destacam-se como mais marcadamente orientadas por exemplo para o desenvolvimento de competências pragmáticas, como a criação de falas características de certas personagens (n.º 11).
- 4) Pelo menos sete dos tipos de atividades enunciados (n.ºs 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14) trabalham nitidamente a componente sociocultural.

4.3. Bolsa complementar de atividades

As cinco sessões acabadas de expor podem constituir, naturalmente, fonte de inspiração e informação para um professor que deseje recorrer a textos literários na aula de LE para desenvolver a oralidade no nível A2. Com o objetivo de ampliar o repertório de estímulos disponível para esse professor, elaborou-se uma bolsa complementar de atividades, apresentada no quadro 15, com base nas tarefas propostas por dois livros: *Teacher's Guide. English, yes! Learning English through literature. Level 2: Introductory*. (2004), que não indica autor específico, e *Short stories for creative language classrooms*, de Joanne Collie e Stephen Slater (1993). Esta bolsa compreende, portanto, somente tarefas não incluídas nas cinco sessões apresentadas.

A partir das tarefas que as duas obras sugerem, definiram-se os seguintes subtemas: jogo com o texto, complementação do ponto de vista temático, envolvimento pessoal do leitor, leitura e dramatização. A bolsa complementar não acolhe todas as atividades que os dois livros preveem (naturalmente aplicadas a textos específicos e sujeitas a repetição), mas apenas aquelas que foram consideradas mais úteis tendo em conta o nível de proficiência e a faixa etária, norteadas pela intenção de contemplar atividades realistas, reais ou simuladas (Puren 2012). Muitas mais atividades nessas obras se radicam no envolvimento pessoal do estudante-leitor, aqui com reduzida representação por constituir o tipo de tarefa a que o professor com mais espontaneidade recorre.

Para conveniência dos utilizadores deste trabalho, revela-se a origem de cada atividade, mesmo que sujeita a alterações/complementação da minha parte.

DA LEITURA À FALA: BOLSA COMPLEMENTAR DE ATIVIDADES		
Tipologia	Atividade	Origem
Jogo com o texto	Reconto de história a pares, alternadamente.	Teacher's... 2004: 16.
	Reconto de história do ponto de vista de uma das personagens, usando a 1. ^a pessoa.	Teacher's... 2004: 48.
	Perante uma personagem que não intervém oralmente, criação das suas perguntas, respostas e/ou comentários, marcando no texto os momentos em que ela fala.	Collie e Slater 1993: 35.
Complementação do ponto de vista temático	Apresentação na aula de informação em suporte palpável (livro, imagem, etc.) sobre um tema (e.g. o autor, aspetos históricos), pesquisada individualmente.	Teacher's... 2004: 64.
	Disponibilização de informação sobre aspetos da sua cultura que venham a propósito do texto (hábitos, figura lendária, etc.).	Teacher's... 2004: 80.
Envolvimento pessoal do leitor	Desenho de uma imagem mental com base no conto. Que cores e formas seriam apropriadas?	Collie e Slater 1993: 31.

	Discussão com os colegas sobre as opções tomadas.	
	Colocação de perguntas relacionadas com o conto, a partir de lista fornecida e/ou definidas por si, para as quais gostaria de ter resposta. Em grupos, os colegas respondem (ou tentam responder) às perguntas de cada elemento.	Collie e Slater 1993: 32.
Leitura	Leitura do conto de forma expressiva, em grupos de 3 ou 4, incluindo expressões faciais e gestos durante a leitura.	Teacher's... 2004: 47.
	Preparação de uma peça de rádio, baseada no conto, em que vários alunos podem desempenhar o mesmo papel.	Teacher's... 2004: 101.
	Elaboração de um audiolivro.	ideia minha!
Dramatização	Dramatização em grupos do conto, na íntegra ou em partes.	Teacher's... 2004: 32.
	Dramatização do conto, improvisando os seus próprios diálogos.	Teacher's... 2004: 88.
	Criação e dramatização do diálogo entre duas personagens, após o fim da ação do conto (em grupos de 3).	Collie e Slater 1993: 8.
	Acompanhar a leitura em voz alta de mímica e eventualmente de música selecionada para o efeito.	Collie e Slater 1993: 8.
	A partir do conto, elaboração de guião para um filme. O que falta? Escolha de novo título, mais revelador, e de instrumentos musicais (a partir e.g. de imagens fornecidas) a integrar a banda sonora.	Collie e Slater 1993: 19.

Quadro 15. Da leitura à fala: Bolsa complementar de atividades

TERCEIRA PARTE: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados, que constitui a terceira parte deste estudo, contempla duas questões distintas. Primeiro, apresenta-se a avaliação dos contos pelos estudantes, de forma a aferir da validade do plano de trabalho implementado e a discutir algumas hipóteses para os resultados descritos. Depois, procede-se à discussão e avaliação dos resultados obtidos no âmbito do desenvolvimento da competência da produção, expressão e interação orais⁸ dos estudantes, através da análise de duas grelhas de avaliação complementares, usadas ao longo do semestre pela professora.

1. AVALIAÇÃO PELOS ESTUDANTES: ORALMENTE E POR ESCRITO

Se este projeto resultou do objetivo declarado de ativar o interesse dos participantes nas aulas de LE, impõe-se verificar como o avaliaram. Para tal, para além das reações espreiadas ao longo do semestre, dispõe-se dos resultados da conversa decorrida na aula posterior à última sessão e dos dados da avaliação escrita, na última aula do semestre.

Na primeira, a própria professora foi surpreendida pelo consenso reinante: a leitura dos contos e o seu tratamento em aula eram avaliados de forma positiva, sem restrições. Pronunciaram-se a favor da integração de textos literários na aula e a favor dos temas que os contos selecionados previam, bem como do facto de o trabalho nas cinco sessões se concentrar na oralidade. Para os estudantes foi positivo que a avaliação daí resultante dispensasse a componente escrita. À inquirição da professora quanto às dificuldades colocadas pela linguagem dos textos, os estudantes admitiram-nas, reconhecendo a vantagem da disponibilização do glossário, sem as considerarem impeditivas. Pelo contrário, e foi isso o mais impressionante para a professora, a aluna que apresentava proficiência mais baixa afirmou convicta e espontaneamente que o confronto com textos de dificuldade mais elevada faz parte da aprendizagem.

⁸ Para a distinção destes conceitos veja-se Moreno Fernández (2002).

Ainda que este comentário deva porventura ser avaliado à luz das representações dos estudantes face ao valor do texto literário, o que aqui não é possível, será razoável atribuir também uma boa parte da reação positiva ao facto de a turma ser constituída por jovens adultos que estudam a LE em contexto universitário e de a literatura portuguesa ser parte integrante do currículo da licenciatura.

Na avaliação do curso por escrito (anexo 15), os alunos eram inquiridos acerca do conto preferido, entre os cinco, e acerca daquele que consideraram mais difícil de ler e compreender. Assinalando por meio de cruz um dos cinco contos mencionados, na sequência de cada questão, os alunos completavam a frase fornecida. Os quadros 16 e 17 sumariam os resultados desse inquérito.

À questão “O meu conto preferido foi...” (n.º 8 do anexo 15), as respostas distribuíram-se do seguinte modo:

O conto preferido (por ordem decrescente)	
1. História antiga	6 votos (55%)
2. O sonho	3 votos (27%)
3. Dlim Dlão	2 votos (18%)
4. Retrato de Mónica	0 votos (0%)
5. O rapaz que tinha...	0 votos (0%)

Quadro 16. Avaliação pelos alunos: o conto preferido

A soma dos votos é onze, por uma aluna ter marcado dois contos, “História antiga” e “O sonho”.

A questão seguinte (n.º 9 do anexo 15) rezava: “Para mim, o conto mais difícil de ler e de compreender foi...”

O conto mais difícil de ler e perceber (por ordem decrescente)	
1. O rapaz que tinha...	5 votos (50%)
2. Retrato de Mónica	3 votos (30%)
3. Dlim Dlão	1 voto (10%)
4. O sonho	1 voto (10%)
5. História antiga	0 votos (0%)

Quadro 17. Avaliação pelos alunos: o conto mais difícil de ler e perceber

A análise destes dados oferece conclusões reveladoras, com implicações nos critérios de seleção dos contos a tratar em aula de LE, nomeadamente em termos da sua extensão, da elaboração da linguagem, das preferências e da componente sociocultural. Assim:

1) Quanto à extensão dos textos (cf. quadro 11):

O conto que reúne mais preferências é o texto mais curto de todos. A tentativa de adotar a extensão dos textos como critério fundamental para o trabalho do texto literário na aula de LE é, porém, contrariada decisivamente pelo facto de o segundo conto que reúne mais preferências ser o segundo mais extenso.

2) Quanto à elaboração da linguagem:

“Retrato de Mónica” é, do ponto de vista da linguagem, incontestavelmente o conto mais acessível, devido à composição consequente no presente do indicativo e à estrutura sintática sobretudo coordenativa e justaposta. No entanto, foi considerado o segundo mais difícil “de ler e perceber” e ignorado na eleição do “conto preferido”. Creio que será também incontestável a avaliação de “O sonho” como o conto mais exigente, em termos de linguagem, o que advém tanto da estrutura sintática como do léxico. Um dos alunos reconhece-o como “o mais difícil”, mas em contrapartida três (27%) elegem-no como o seu conto preferido. O peso atribuído ao argumento da elaboração da linguagem como impeditivo do recurso ao texto literário na sala de aula parece portanto, por si só, destituído de fundamento.

3) Quanto às preferências manifestadas:

Os votos dos estudantes distribuem-se, afinal, pelos três contos que mais os interpelam, do ponto de vista pessoal, enquanto jovens adultos. Também nas sessões dedicadas a “História antiga”, “O sonho” e “Dlim Dlão” a participação dos estudantes revelava um envolvimento pessoal forte que os impelia à expressão oral. Talvez a explicação passe, em “História Antiga”, pela temática universal: a aluna marfinense associava-o à sociedade do Níger, outros à da Turquia.... “Dlim Dlão” permitia a projecção no par protagonista, em faixa etária próxima (entre 10 alunos, nove são do sexo feminino). O fascínio por “O sonho” resultará da narrativa invulgar e do mistério cuja resolução fica a cargo do leitor, e porventura ainda do carácter muito lisboeta da ação e das personagens. Em suma, o primeiro e o terceiro conto preferidos apelam aos interesses dos estudantes na faixa etária em que se encontram e o segundo atrai pela construção narrativa. Em contrapartida, as preferências ignoraram um texto centrado na infância (“O rapaz que tinha medo do mar”) e outro cuja interpretação transporta para um contexto histórico e cultural muito específico (“Retrato de Mónica”).

4) Quanto à componente sociocultural:

Não surpreende que a preferência dos estudantes não reproduza a intensidade com que fatores de ordem sociocultural estão ou não presentes nos contos. O mais apreciado, “História Antiga”, é o quarto em termos de conhecimento sociocultural que oferece (quadro 12), em contraste com o segundo preferido, “O sonho”, precisamente aquele que mais o concentra. As preferências manifestas dos estudantes ignoram, aliás, tanto o segundo conto em que essa componente é mais forte, “Retrato de Mônica”, como aquele em que ela é menos forte, “O rapaz que tinha medo do mar”. Ou seja, o professor deverá estar consciente de que, constituindo o desenvolvimento da consciência intercultural um dos objetivos do recurso ao texto literário, esse aspecto não intervém na apreciação que os alunos fazem dos textos. Essa apreciação é determinada pela interpelação pessoal resultante da leitura, ao nível das situações e das personagens.

Estas conclusões vêm confirmar a pertinência do objetivo expresso deste projeto, ao pretender motivar os estudantes por meio do recurso ao texto literário em aula de LE no nível A2. Na verdade, constata-se que o interesse do aluno-leitor é ativado por meio do seu envolvimento como pessoa e da satisfação intelectual que o texto literário lhe proporciona. Verificar que o estudante se deixa envolver enquanto pessoa pelo texto e que isto o estimula à participação na sala de aula, independentemente do seu grau de proficiência, constitui para o professor uma experiência de sucesso.

2. AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE EXPRESSÃO E INTERAÇÃO ORAIS

A avaliação da proficiência dos estudantes ao longo da execução do plano é realizada por meio de duas grelhas concebidas para o efeito.

A primeira designa-se “Aferição inicial e final” (anexo 13) e pretende averiguar da evolução global dos estudantes da primeira para a quinta sessão. A grelha reproduz os descritores para os níveis A1, A2 e B1 daquilo a que o QECR (2002: 56-58) denomina “Níveis Comuns de Referência: aspetos qualitativos do uso oral da linguagem”. É preenchida com +, assinalando “faz”, e ++, assinalando “faz com facilidade”. A avaliação da primeira aula serve de diagnóstico.⁹

⁹ Com o objetivo de documentar a evolução dos alunos ao longo das cinco sessões, obtive da equipa que gere a Plataforma AGORA colaboração no sentido de gravar as cinco sessões em vídeo, o que acabou por se revelar completamente infrutífero. O material profissional de que os técnicos dispunham destinava-se a gravar em exclusivo a contribuição do docente, em aulas teóricas, de maneira que, apesar das tentativas envidadas para solucionar o problema, a participação dos estudantes nunca era audível no filme que resultava da aula (e por vezes a da professora também não). Depois de a terceira sessão não ter sido gravada, por o material técnico

Para uma avaliação não só qualitativa, mas também quantitativa da proficiência dos estudantes, que integrasse a avaliação final à disciplina, foi elaborada uma escala de proficiência (anexo 14) para o nível A2 que amplia os aspectos qualitativos da oralidade (âmbito, correção, fluência, interação e coerência) para cinco graus de proficiência, dotados de pontuação de 0 a 4. A grelha daí resultante é preenchida após cada sessão e fornece os 10% de avaliação final de cada aluno à disciplina. Nesta pontuação integra-se a avaliação da leitura do conto em voz alta pelo conjunto da turma, bem como da interpretação do texto, através do comentário aos guiões, verificada oralmente e não avaliada quantitativamente em termos de conteúdo.

Ambos os instrumentos de avaliação foram concebidos expressamente para este projeto e estão à disposição dos professores interessados em avaliar a expressão oral dos seus alunos numa perspectiva global.

2.1. Aferição inicial e final

O preenchimento da grelha de aferição inicial e final (anexo 13) exige ao professor que identifique a proficiência de cada estudante no nível A1, A2 ou B1, na primeira e na última sessão. Embora a estranheza perante a nomeação destes três níveis seja inteiramente justificada, tendo em conta que este projeto se destina a alunos do nível A2, a defesa desse procedimento assenta nas razões a seguir expostas.

Em primeiro lugar, a turma com a qual trabalhei (a situação não será porventura rara) constituiu-se na continuidade da turma de iniciação do semestre anterior e não de um teste de aferição prévio ao semestre, que situasse com rigor a proficiência dos alunos e os distribuisse por grupos distintos. Desta forma, foi e é inevitável que uma turma reúna estudantes com diferentes níveis de proficiência, que o professor deve identificar.

Em segundo lugar, é sabido que o domínio de uma língua, mesmo no que diz respeito a uma competência concreta como é o caso da expressão oral, não apresenta o mesmo estágio de desenvolvimento em todos os aspetos (nem as fronteiras entre esses estádios de desenvolvimento são estanques). Assim, será perfeitamente natural que a proficiência de um aluno ao nível da oralidade se distribua em simultâneo, nos cinco aspetos avaliados (âmbito, correção, fluência, interação e coerência), por exemplo, pelos níveis A1 e A2 (como efetivamente o preenchimento da grelha evidencia).

Para permitir uma gradação no âmbito de cada nível é que se faz uso de duas sinaléticas, que distinguem o à-vontade com que o estudante executa cada aspeto: + e ++. Ao longo da análise de resultados, a aposição destes símbolos à indicação de nível (A1, A2, etc., na forma, por exemplo, de A2+ ou A2++) será equivalente a, exemplificando com o nível A2, A2.1. e A2.2.

Resulta do exposto que, embora o escopo deste trabalho seja destinado ao nível A2 e de facto a maior parte dos alunos que o integraram se situasse nesse nível, tal não exclui que a turma incluía estudantes em nível mais ou menos avançado de proficiência. É óbvio que a proficiência de cada um não depende em exclusivo dos estímulos fornecidos pela aula de LE, mas é muito influenciado pelo facto de os estudantes contarem ou não com estadias no país, de terem iniciado a aprendizagem de português em contexto universitário com ou sem conhecimentos prévios, de o contacto com a língua portuguesa se limitar à aula ou se estender a contextos familiares, de amizade e/ou de lazer, como viagens.

Ainda antes de proceder à análise dos resultados da grelha, esclareça-se a sua estrutura. No eixo horizontal nomeiam-se os dez estudantes da turma, por meio das iniciais de nome e apelido. A cada estudante corresponde uma coluna que se estende ao longo das duas páginas da grelha, por sua vez subdividida em duas colunas, respeitantes à primeira e última sessão. Deste modo, a evolução da proficiência individual ao longo do semestre é visível de imediato.

No eixo vertical, à esquerda, os cinco aspetos qualitativos da linguagem (QECR 2002: 56-58), a que também designo “parâmetros”, iniciam cinco linhas largas, cada uma por sua vez subdividida em outras três linhas que enunciam os descritores de cada aspeto para os níveis A1, A2 e B1.

Uma vez que aqui interessa atender à evolução de cada aluno, a análise concentrar-se-á na relação dos resultados entre a primeira e a quinta sessão, em cada aspeto. Assim, oferecendo a coluna respeitante a cada aluno o que designo por cinco campos, e sendo a turma constituída por dez alunos, a grelha apresenta 50 campos para análise. O facto de um dos dez estudantes ter faltado à última sessão inviabiliza a análise dos seus dados; desprezando a participação dele, ficam 45 campos para análise.

Nestas condições é possível, por fim, proceder-se à análise dos resultados da grelha. Da primeira para a quinta sessão constata-se que, globalmente:

1. Os estudantes ou mantêm o mesmo nível de proficiência (A2+ → A2+, B1++ → B1++), em 20 campos, ou, na maior parte dos casos (em 25 campos) progridem (A2+ → A2++, A2+ → B1+). Não há regressões.

Evolução global por aluno	Ocorrências (total: 45)	Percentagem
Regressão	0	0%
Manutenção	20	44%
Progressão	25	56%

Quadro 18. Evolução global dos estudantes

2. As manutenções de nível, que correspondem a 44% do total, distribuem-se do seguinte modo:

Níveis	Ocorrências (total: 45)	Percentagem ¹⁰
A1+	0	0%
A1++	0	0%
A2+	7	16%
A2++	1	2%
B1+	12	27%
B1++	0	0%

Quadro 19. Manutenção de nível pelos estudantes

3. Por sua vez, as progressões de nível, correspondentes a 56% do total, apresentam a distribuição constante do quadro 20:

Níveis	Ocorrências (total: 45)	Percentagem
dentro de A1	0	0%
A1 → A2	6	13%
A1+ → A2++	1	2%
A1++ → A2+	5	11%
dentro de A2	3	7%
A2 → B1	6	13%
A2+ → B1+	3	7%
A2++ → B1+	3	7%
dentro de B1	10	22%

¹⁰ Em vez de 44%, os arredondamentos fazem com que aqui o total seja 45%. Imprecisões deste tipo repetem-se noutros quadros, mas, para facilitar a leitura, evita-se um arredondamento até às casas decimais.

<i>Síntese: no mesmo nível</i>	13	29%
<i>Síntese: de um nível para outro</i>	12	27%

Quadro 20. Progressão de nível

Entre as manutenções de nível, destacam-se francamente o nível A2+ (16%) e o nível B1+ (27%).

Embora a progressão dentro do mesmo nível e a progressão para o nível superior obtenham resultados idênticos, a primeira é ligeiramente superior (29%) e entre ela destaca-se com clareza a progressão no âmbito do nível B1 (22%). As progressões são, salvo uma exceção, sequenciais.

Atendendo agora à prestação por estudante, em número de nove, verifica-se o seguinte:

1. A proficiência dos estudantes movimenta-se no âmbito dos níveis indicados no quadro 21:

Níveis	Número de alunos (total: 9)	Percentagem
só A1	0	0%
A1 e A2	2	22%
só A2	0	0%
A2 e B1	4	44%
só B1	3	33%

Quadro 21. Proficiência por níveis

2. A proficiência dos estudantes, avaliada em cinco parâmetros, evolui como se verifica no quadro 22:

Progressão	Número de alunos (total: 9)	Porcentagem	
Mantém os 5 parâmetros	0	0%	Predomina a manutenção: 44%
Mantém 4 parâmetros e progride em 1	2	22%	
Mantém 3 parâmetros e progride em 2	2	22%	
Mantém 2 parâmetros e progride em 3	1	11%	Predomina a progressão: 55%
Mantém 1 parâmetro e progride em 4	4	44%	
Progride em 5 parâmetros	0	0%	

Quadro 22. Evolução da proficiência por parâmetros

A proficiência dos estudantes distribui-se de modo equilibrado pelos níveis A2 e B1, destacando-se porém a transição de A2 para B1, com 44%.

Verificou-se acima que a maior parte dos campos (56%) apresentava progressão dos alunos. Este quadro mostra que, embora nenhum estudante apresente progressão em todos os (cinco) parâmetros avaliados, há um predomínio do progresso sobre a manutenção também ao nível da evolução individual, que se aplica a 55% dos estudantes.

3. Cruzando agora os quadros 21 e 22, obtemos os resultados registrados no quadro 19:

Níveis e progressão	Número de alunos (total: 9)	Porcentagem
só A1	0	0%
A1 e A2	2	22%
Mantém 3 parâmetros e progride em 2	1	11% [Manutenção]
Mantém 1 parâmetro e progride em 4	1	11% [Progressão]
só A2	0	0%
A2 e B1	4	44%
Mantém 4 parâmetros e progride em 1	1	11% [Manutenção]
Mantém 3 parâmetros e progride em 2	1	11% [Manutenção]
Mantém 2 parâmetros e progride em 3	1	11% [Progressão]
Mantém 1 parâmetro e progride em 4	1	11% [Progressão]
só B1	3	33%
Mantém 4 parâmetros e progride em 1	1	11% [Manutenção]
Mantém 1 parâmetro e progride em 4	2	22% [Progressão]

Quadro 23. Progressão por níveis e por parâmetros

O predomínio da progressão ou da manutenção na evolução da proficiência de cada aluno não apresenta conexões com os níveis em que essa proficiência evolui, ou seja, é equivalente em todos os níveis.

1. A distribuição global dos níveis de proficiência é semelhante de parâmetro para parâmetro;
2. A evolução de cada aluno não é brusca, mas gradual e desenvolve-se, regra geral, numa linha semelhante em cada um dos cinco parâmetros.

Quadro 24. Avaliação sobreposta por parâmetros.

1. A proficiência da maior parte dos estudantes evolui gradualmente dentro do mesmo nível ou para o nível acima, de forma semelhante nos cinco parâmetros. Esta parece

ser uma evolução adequada, considerando o nível de proficiência em causa e o período envolvido.

2. Um terço dos alunos apresenta desde o início do semestre proficiência ao nível B1, no âmbito do qual também se verifica progressão. Esses estudantes oferecem naturalmente um contributo muito valioso para o decurso das aulas e para o desenvolvimento da proficiência dos colegas na expressão e na interação oral, para quem servem de modelos.
3. Em contrapartida, os dois estudantes cuja prestação se situa a princípio em A1 evoluem ambos para o nível superior, atingindo em todos os parâmetros avaliados os objetivos definidos para o curso, em geral, e o projeto, em particular.

2.2. Classificação da expressão oral no nível A2

A grelha que avalia a expressão e interação oral dos estudantes (Anexo 14) documenta a evolução destes ao longo das cinco sessões e atribui uma entre cinco classificações possíveis, a cada um dos cinco aspetos qualitativos da linguagem. Esta grelha permite, portanto, atribuir a cada aluno uma classificação pela sua proficiência na oralidade, ao longo das cinco sessões do projeto.

A grelha é construída numa estrutura semelhante à anterior, embora resulte mais elaborada e mais longa, com cinco páginas. É também encimada, na horizontal, pela identificação de cada um dos dez alunos da turma. A cada um corresponde uma coluna que se estende ao longo das cinco páginas e é subdividida em cinco colunas interiores, respeitantes às cinco sessões.

Na vertical constam de novo os cinco aspetos qualitativos da linguagem, cuja designação é ligeiramente ampliada para maior clareza (Âmbito/Elementos lexicais, Correção/Elementos gramaticais, Fluência: Ritmo e Pronúncia, Interação e Coerência), formando de novo cinco linhas largas. Cada um destes aspetos qualitativos é desdobrado numa escala de proficiência de cinco graus, do mais baixo (0 pontos) ao mais alto (4 pontos). Cada estudante é avaliado, em cada sessão, num determinado grau de proficiência em cada aspeto qualitativo.

A soma das classificações individuais, por sessão e média global, é apresentada no fim da grelha e calculada para um valor máximo de 20 pontos. Da observação destas pontuações resulta o seguinte:

1. Todos os estudantes apresentam, considerando a pontuação relativa a cada sessão, uma evolução ascendente de proficiência do início ao fim do projeto.¹¹ Esta observação reitera a constatação já emitida a propósito da Aferição Inicial e Final e, pela insistência com que se repete, é independente dos contos tratados em cada aula.
2. Uma única aluna (desprezando para o efeito as faltas) apresenta, em duas sessões, classificação negativa, no valor de 7 pontos. É a mesma cuja classificação média, apesar da evolução registada nas três sessões seguintes, se mantém negativa: 9,8 pontos. No outro extremo, com as classificações mais elevadas, são identificáveis os mesmos três estudantes que já se destacaram na Aferição Inicial e Final: obtêm aqui sempre a pontuação máxima, 20 pontos. Outros dois estudantes atingem classificações elevadas (19,2 e 18,4 pontos), enquanto os restantes quatro 11,4, 12,4, 13,4, e 15,4 pontos. Estes quatro estudantes são aqueles que faltaram a uma das cinco sessões, o que se reflete na classificação final, baixando-a. A média global da turma (16,0 pontos) seria, sem essas faltas, ainda mais elevada. Os resultados são, é incontestável, muito satisfatórios para estudantes e professor.

O quadro 25 explicita a forma como se distribuem as classificações.

Classificação	Número de campos (230 ¹²)	Percentagem
0 pontos	0	0%
1 ponto	8	3%
2 pontos	16	7%
3 pontos	64	28%
4 pontos	142	62%

Quadro 25. Distribuição das classificações.

Atendendo agora à distribuição da proficiência em cada parâmetro, é visível a olho nu mais um fenómeno já observado na Aferição Inicial e Final: a imagem oferecida pela evolução dos estudantes é semelhante em todos os parâmetros. Com o intuito de identificar comportamentos específicos em cada um deles, veja-se o quadro 26:

¹¹ Um aluno apenas apresenta uma vez, na terceira sessão, nota superior (20) à das duas sessões seguintes (19). A diferença não é muito significativa e dever-se-á porventura a uma particular empatia com o conto tratado, “Dlim Dlão”, e/ou as atividades realizadas com base nele.

¹² Chega-se ao número de 230 campos através do seguinte raciocínio: cinco sessões avaliadas sob cinco aspetos (5*5=25) multiplicam-se por dez estudantes, com o resultado de 250 campos; a este valor retira-se o correspondente às faltas (quatro dias a multiplicar por cinco parâmetros), 20.

Parâmetros	Classificação ¹³	Número de campos por parâmetro (46)	Percentagem por parâmetro
Âmbito	1 ponto	2	4%
	2 pontos	3	7%
	3 pontos	8	17%
	4 pontos	33	72%
Correção	1 ponto	0	0%
	2 pontos	2	4%
	3 pontos	15	33%
	4 pontos	29	63%
Fluência	1 ponto	2	4%
	2 pontos	2	4%
	3 pontos	12	26%
	4 pontos	30	65%
Interação	1 ponto	4	9%
	2 pontos	2	4%
	3 pontos	11	24%
	4 pontos	29	63%
Coerência	1 ponto	0	0%
	2 pontos	7	15%
	3 pontos	18	39%
	4 pontos	21	46%

Quadro 26. Classificação por parâmetros.

Da observação dos quadros 25 e 26 resultam as seguintes conclusões:

1. A grande maioria das classificações atribuídas, 62%, situa-se no valor máximo de 4 pontos; tal repercute-se também ao nível dos parâmetros, onde é sempre a classificação mais atribuída (entre 46% e 72%).
2. Embora tal afirmação se aplique também ao parâmetro Coerência, é este aquele em que a classificação de 4 pontos menos se distancia das restantes e ainda aquele que apresenta a atribuição de pontos mais equilibrada (15%, 39% e 46%) – o que talvez o facto de a pontuação máxima implicar o emprego de conectores (“para”, “até” e

¹³ Por não ter sido atribuída, despreza-se neste quadro a classificação de 0 pontos.

“ultimamente”) – tal como o QECR os designa –, ligados a modos e tempos verbais específicos justifique.

3. A classificação de 3 pontos é sempre a segunda mais atribuída e corresponde a 28% das possibilidades. Os 3 pontos são atribuídos sobretudo aos aspetos da Correção e da Coerência (ca. 7%).
4. Fluência e Interação apresentam uma distribuição de pontuação semelhante, que abrange todo o espectro (de 1 a 4 pontos).
5. Interação é o único parâmetro a apresentar quatro vezes 1 ponto (9%). Essa atribuição repete-se duas vezes em Âmbito e Fluência.

A classificação com um e dois pontos corresponde a um total de 10% da classificação global. A respeito dos casos em que a proficiência dos estudantes é mais baixa, vale a pena notar o seguinte:

1. A pontuação mais baixa atribuída (1 ponto) ocorre em três parâmetros: Âmbito (uma aluna nas duas primeiras sessões), Fluência (uma aluna nas duas primeiras sessões) e Interação (duas alunas, uma na primeira sessão, outra nas primeiras três).
2. A pontuação de 2 pontos ocorre em duas vezes em Âmbito a uma aluna e uma vez a outra; em Correção, duas vezes a uma aluna; em Fluência, duas vezes a uma aluna; em Interação, uma vez a duas alunas; em Coerência, cinco vezes a uma aluna e duas a outra.

As duas alunas referidas são aquelas cujas notas finais são mais baixas, na turma. Estas classificações revelam limitações de vocabulário e de correção gramatical, estrutura de frases muito simples e reduzida fluência, sendo a comunicação, baseada na repetição e plena de hesitações, prejudicada pela pronúncia. Ambas patenteiam evolução, em um caso mais rápida do que no outro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de síntese, vale a pena reter alguns dados resultantes das avaliações efetuadas.

Primeiro, a avaliação realizada pelos alunos revela que nem a extensão nem a elaboração da linguagem nem a componente sociocultural dos contos constituem fatores decisivos na apreciação dos contos pelos alunos. Eles preferem os contos que apelam aos seus interesses pessoais, tendo em conta a faixa etária, e que pela construção narrativa lhes proporcionam satisfação intelectual.

As duas grelhas elaboradas revelam que a proficiência média global da turma é elevada (16 pontos em 20), atribuindo-se em 62% dos casos a pontuação mais alta. Uma consideração dos parâmetros mostra que a Coerência, em comparação com os demais, apresenta a proficiência global mais diferenciada da turma, o que se justificará pela interdependência entre conectores e tempos/modos verbais, e que, embora percentualmente pouco representativas, Fluência e Interação apresentam o maior número de classificações mais baixas.

É patente que o grau de proficiência dos estudantes subiu. 44% transitou do nível A2 para o nível B1, excedendo portanto as expectativas do projeto, e a evolução de cada aluno revela-se coerente (i.e. semelhante entre parâmetros) e gradual. A elevada percentagem (um terço) dos estudantes no nível B1 desde o início do semestre beneficia a proficiência global do grupo-turma, mas a proficiência desses alunos sobe também, à semelhança dos alunos que, tendo começado no nível A1, atingem no fim do semestre o nível A2.

Parece razoável concluir-se que a adoção do texto literário como estímulo para desenvolver a oralidade pode ser recomendada para a prática pedagógica no nível A2, uma vez que tanto os alunos com níveis mais altos como com níveis mais baixos de proficiência veem apoiado o desenvolvimento da sua competência de produção, expressão e interação orais. A avaliação dos contos pelos estudantes lança alguma clareza sobre a discussão teórica e fornece dados preciosos que podem apoiar a seleção de outros contos para futuras aplicações.

CONCLUSÃO

Chegou o momento de traçar um balanço do trabalho desenvolvido, a que procederei, de forma crítica, tendo em conta a metodologia, seus fundamentos científicos e resultados pedagógicos.

A metodologia adotada concentra-se na expressão “da leitura à oralidade”, orientação reconhecidamente pouco explorada pela investigação didática como pela prática pedagógica, em qualquer nível de proficiência. O facto de se prever que estudantes no nível A2 realizem leitura extensiva de contos literários breves constitui outro fator de novidade. Esta opção foi motivada pelo desejo de contrariar as expectativas dos alunos relativamente ao tipo de textos e atividades privilegiadas na aula de LE, de forma a incrementar o seu envolvimento e interesse, na convicção de que essa seria uma condição para melhores resultados ao nível da proficiência. O objetivo era fomentar o desenvolvimento da expressão oral informal por meio da ocupação com conteúdo relevante do ponto de vista individual e intelectual, portador de conteúdos relativos à sociedade, cultura e história portuguesas.

Fundamento científico para tal empresa foi colhido na abordagem didática orientada para a ação, tal como o QECR a preconiza, bem como da leitura interativa e da Análise do Discurso de Marcuschi. Assim, assinalou-se a vantagem de os estudantes procederem a uma leitura extensiva, teoricamente assente no reconhecimento de que a leitura é projeção do leitor na obra, mas também modelação do leitor pela obra (Coelho 1980: 22). A opção de partir da leitura para a oralidade justificou-se pelo facto de, de acordo com Marcuschi e Dionísio (2005), língua oral e escrita constituírem um contínuo, não apresentando fenómenos linguísticos nem sociais específicos, bem como de a aula de LE beneficiar do recurso ao texto literário em aula de LE como estímulo, atendendo ao seu potencial de formação e desenvolvimento intelectual do indivíduo. Esta assunção, próxima da *content-based instruction*, segundo a qual a aprendizagem da LE é mais eficaz quando a atenção do aprendente está mais focada no significado do que na língua, foi alimentada na sua aplicação pedagógica pela programação neurolinguística aplicada à didática, na medida em que se

concedeu algum destaque a estímulos de cariz visual, o que coincide com o estilo de aprendizagem da maior parte dos participantes num contexto europeu de ensino como este.

A avaliação dos resultados pedagógicos não pode eximir-se ao facto de o microcosmos desenvolvido na forma de cinco sessões, correspondendo a dez horas letivas, ter um impacto limitado na proficiência dos estudantes e não poder, portanto, ser considerado responsável único pelas melhorias verificadas. A incontestável evolução na expressão oral dos estudantes deve-se *também* ao projeto levado a cabo, elemento modificador que sem dúvida contribuiu para um envolvimento mais motivado da parte dos alunos, e resulta do facto de a oralidade ter constituído o meio privilegiado de expressão ao tratarem-se conteúdos de carácter individual e global – uns, relevantes na biografia e na experiência dos estudantes, outros de teor sociocultural –, mediante uma interação comunicativa desenrolada de forma espontânea, imprevisível, contextualizada e informal. Além disso, será também útil associar à expressão e interação orais o estudo linguístico-discursivo de aspetos específicos da modalidade oral, em especial, informal, para que os alunos possam consciencializar-se da sua especificidade, por via do reconhecimento, análise e aplicação das propriedades típicas dessa modalidade do oral.

Perante a evidência da maior proficiência dos estudantes, à sua conclusão, este trabalho permite contestar a convicção generalizada de que o texto literário não é passível de tratamento no nível A2. É sim, sob certas condições, que como se viu passam pela extensão dos textos, pela sua elaboração linguística e, mais importante do que tudo o resto, pela capacidade de interpelarem os leitores do ponto de vista intelectual e dos seus interesses. Não só é possível, mas também desejável, combinar o desenvolvimento de competências funcionais com o de competências do foro sociocultural, intercultural e de pensamento.

Um trabalho desta natureza, que articulando tarefas realizadas fora e dentro da sala de aula contribui para desenvolver a autonomia do aluno, permite também disponibilizar à comunidade científica e pedagógica dois novos instrumentos de avaliação da oralidade: a grelha de aferição inicial e final e a grelha de classificação da expressão oral, com base numa escala de proficiência. Colegas professores poderão ainda beneficiar da síntese de atividades e da bolsa complementar de atividades, centradas no processo da leitura à fala.

As conclusões traçadas quanto ao sucesso deste projeto poderiam ter sido reforçadas por meio de uma turma de controlo, o que permitiria chegar a conclusões relativas a uma evolução distintiva das proficiências (comunicativas, socioculturais, etc.). Seria útil, de facto, comparar a evolução do desempenho entre turmas em que se procede e não procede a trabalho recorrendo ao texto literário, sujeitas naturalmente aos mesmos elementos de avaliação.

Trabalhos futuros poderão ainda debruçar-se sobre o recurso ao texto literário na aula de LE com vista ao desenvolvimento da expressão oral tendo em vista descritores específicos, como o monólogo em sequência, a discussão (formal ou informal) ou a cooperação com vista a um fim específico.

Resta concluir reiterando uma satisfação profunda pelos resultados alcançados e pela disponibilização à comunidade académica e docente de um trabalho passível, na totalidade ou em parte, de replicação. Em contextos de não imersão, em particular, é ainda mais importante não desistir de procurar proporcionar aos alunos outros estímulos e novos desafios.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Ana Isabel Oliveira e SÁ, Maria Helena A. B. Araújo e. *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa, 1992.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Contos Exemplares*. Porto: Figueirinhas, ³⁴2002 [1ª ed. 1962].
- BIZARRO, Rosa. *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a educação no século XXI*. Porto: Edições UFP, 2006.
- BIZARRO, Rosa. “Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE” in OLIVEIRA, Fátima e DUARTE, Isabel Margarida (org.), *O fascínio da linguagem. Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras/Centro de Linguística, 2008, pág. 355-364.
- BIZARRO, Rosa e BRAGA, Fátima. “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras” in *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras, 2004, pág. 57-69.
- BIZARRO, Rosa e BRAGA, Fátima. “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira” in FIGUEIREDO, Olívia e SILVA, Maria de Fátima Henriques da (org.). *Estudos em homenagem ao Professor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras, 2005, pág. 823-835.
- BLOOM, Harold. *Como ler e porquê*. Lisboa: Caminho, 2001, pág. 15-84. [1ª ed. or.: 2000]
- BORGES, Jorge Luis. *This craft of verse. The Charles Eliot Norton Lectures 1967-1968*. Cambridge (MA) e Londres: Harvard UP, 2000.
- BRANDL, Klaus. *Communicative Language Teaching in Action. Putting principles to work*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008.
- BRINTON, Donna M., SNOW, Marguerite Ann e WESCHE, Marjorie Bingham. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury, 1989.
- BRUMFIT, Christopher e CARTER, Ronald. *Literature and Language Teaching*. Oxford UP, 2nd imp. 1987 [1ª ed. 1986].
- BURWITZ-MELZER, Eva. “Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts” in HENRICI, Gert, MEISSNER, Franz J. e ZÖFGEN, Ekkehard (eds.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: "Neokommunikativer" Fremdsprachenunterricht, Bd Jg 34/2005*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 2005, pág. 94-110.
- BURWITZ-MELZER, Eva. “Teaching intercultural communicative competence through literature” in BYRAM, Michael, NICHOLS, Adam (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*. Bristol: Multilingual Matters, 2001, pág. 29-43.
- CARVALHO, Mário de. *Contos da sétima esfera*. Lisboa: Caminho, ³2010 [1ª ed. 1981].

- CASPARI, Daniela. *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Lang, 1994.
- COELHO, Jacinto do Prado. “Introdução à sociologia da leitura literária” in COELHO, Jacinto do Prado et al, *Problemática da Leitura. Aspetos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: INIC, 1980, pág. 9-33.
- COIMBRA, Rosa Lúcia e NUNES, Ana Margarida Belém. “Títulos de imprensa: que dificuldades para o falante de PLE?” *Cadernos de PLE* 2 (2002) 57-74.
- COLLIE, Joanne and SLATER, Stephen. *Short stories for creative language classrooms*. Cambridge University Press, 1993.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa, 2002.
- CONSELHO DA EUROPA/EUROPEAN COUNCIL. *European Language Portfolio. Adult version: Revised edition. For personal and work-related language learning*. Londres: National Centre for Languages, 2007 [1ª ed. 2002].
- CONSELHO DA EUROPA (ASSEMBLEIA PARLAMENTAR). Recommendation 1833 (2008).
<http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta08/EREC1833.htm>
- CONSELHO DA EUROPA (ASSEMBLEIA PARLAMENTAR). Recommendation 1884 (2009).
<http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta09/EREC1884.htm>
- DERRAR, Abdelkhalek e CHOUBA, Zouaoui. “Didáctica de la literatura: interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE”. *ASELE. Actas XVI* (2005).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0227.pdf
- DUARTE, Isabel Margarida. “Camilo e o naturalismo: paródia enunciativa?” *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas* 19 (2002) 353-364.
- DUARTE, Isabel Margarida. “Releitura de textos de Fernanda Irene Fonseca, a propósito do romance *O anjo da tempestade* de Nuno Júdice: lingüística, literatura e cultura”. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*. 22 (2005) 99-113. [2005a]
- DUARTE, Isabel Margarida. “Terminologia lingüística: pragmática e lingüística textual. Modos de operacionalização – alguns exemplos”. *Encontro Sobre Terminologia Lingüística: das Teorias às Práticas*. Porto: FLUP, 2005, p. 99-113. [2005b]
- DUSCHESNE, Alain e LEGUAY, Thierry. *Petite Fabrique de la Littérature*. [Paris]: Magnard, 2007 (1ª ed. 1986).
- ESPÍRITO SANTO, Sílvia. *Cecília Supico Pinto. O rosto do Movimento Nacional Feminino*. Póvoa de Santo Adrião: Esfera dos Livros, 2008.
- FISHER, Gloria et al. *Didáctica das línguas estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- FONSECA, Fernanda Irene. “Vergílio Ferreira: a palavra sempre e para sempre. Conhecer poético e teoria da linguagem”. *Revista da Faculdade de Letras do Porto. Línguas e Literaturas*. 2ª série, v. 3 (1986) 7-31.
- FONSECA, Fernanda Irene. “Da subjectividade do corpo à subjectividade da linguagem : uma leitura de *Invocação ao meu corpo* de Vergílio Ferreira”. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Filosofia* II, 7 (1990) 259-286.
- FONSECA, Fernanda Irene. “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” in REIS, Carlos et al (orgs), *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras, 37-45.
- FREDERKING, Volker. „Fremdheit im Inneren – Fremdheit im Äußeren“ *Praxis Deutsch* 22.134 (1995) 61-65.

- GARCÍA NARANJO, Fina e MORENO GARCÍA, Concha. "Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario" in *Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza, 2001, pág. 819-829.
- GARCÍA WIEDEMANN, Emilio J. "Producción de materiales para la enseñanza del español como L2" *ASELE. Actas II* (1990). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0411.pdf
- GERÃO, Teolinda. *A mulher que prendeu a chuva e outras histórias*. Lisboa: Sudoeste, 2007.
- GIBBONS, Pauline. "Reading in a Second Language" in *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream*. Portsmouth: Heinemann, 2002, pág. 77-101.
- GOSTICK, Adrian e CHESTER, Elton. *O princípio da cenoura*. Cruz Quebrada: Casa das Letras, 2008.
- JESUS BELTRÁN, Maria e RIPOLL, Begoña. "Ficcionalización de oralidad. Propuestas para la enseñanza del español hablado en las clases de E/LE" *ASELE. Actas VI* (1995). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0072.pdf
- HIŞMANOĞLU, Murat "Teaching English through Literature" *Journal of Language and Linguistic Studies* 1, 1 (2005) 53-66. <http://www.jlls.org/Issues/Volume1/No.1/murathismanoglu.pdf>
- HOUDART-MEROT, Violaine. "Por um humanismo contemporâneo. Algumas propostas para ensinar hoje a literatura" *Palavras* 39-40 (primavera-outono 2011) 103-114.
- LAMBRIGHT, Anne, FOERSTER, Sharon W. and MARCANO-OGANDO, Ramonita. *Lecturas literarias. Moving towards linguistic and cultural fluency through literature*. Boston: McGraw-Hill, 2007.
- LAZAR, Gillian. *Literature and language teaching*. Cambridge University Press, 2011 – 21st printing (1993).
- LEHMANN, Bianca Alves. "Ensino dos gêneros orais formais em língua portuguesa" *Anais do XI Seminário Internacional em Letras. Linguagens e práticas socioculturais*. (2011) 1-9. www.unifra.br/eventos/inletras2011/trabalhos/2331.pdf (última consulta a 14.09.2012)
- LEIRIA, Isabel. *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT, 2006.
- LONG, Michael N. "A Feeling for Language: The multiple values of teaching literature" in BRUMFIT, Christopher e CARTER, Ronald. *Literature and Language Teaching*. Oxford UP, 2nd imp. 1987 [1^a ed. 1986], pág. 37-41.
- LÓPEZ MEDINA, Beatriz. "The role of text linguistics in the foreign language class" *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 12 (2002/03) 148-156. www.encuentrojournal.org/textos/13.14.pdf
- MACHADO, Maria Letícia C. A., SENNA, Luiz Antonio G. e SILVA, Paula dos Santos. "Entre a articulação e a representação gráfica: questões acerca das especificidades e vínculos entre a oralidade e a escrita" *Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste* (2011) 1-12. http://www.senna.pro.br/biblioteca/anpedinha_2011.pdf (última consulta a 14.09.2012)

- MADAIL, Fernando. "Cilinha, uma Salazar de saias" *Diário de Notícias* 9.02.2008 http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=1002271&page=-1 (última consulta a 21.09.2012)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Fala e escrita: uma visão não dicotômica" *Revista do GELNE* 3.1 (2001) 1-7. www.gelne.ufc.br/revista_ano3_no1_13.pdf (última consulta a 17.09.2012)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, ⁵2003. [1ª ed. 1999] [2003a]
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Aspetos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua" in GÄRTNER, Eberhard, HERHUTH, Maria José Peres e SOMMER, Nair Nagamine (eds.), *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*. Frankfurt: TFM, 2003, pág. 15-39. [2003b]
- MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARTÍNEZ AGUDO. "Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa" *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15 (2003) 139-160.
- MCKAY, Sandra. "Literature in the ESL Classroom" BRUMFIT, Christopher e CARTER, Ronald. *Literature and Language Teaching*. Oxford UP, 2nd imp. 1987 [1ª ed. 1986], pág. 191-198.
- MORENO FERNÁNDEZ. *Producción, Expresión e Interacción Oral. Cuadernos de didáctica del español/ LE*. Madrid: Arco/ Libros, 2002.
- MORGAN, John e RINVOLUCRI, Mario. *Once upon a time. Using stories in the language classroom*. Cambridge UP, 19th printing 2004 (1st published: 1983).
- MOYER, Marie-Claude. "Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du Cadre européen commun de reference pour les langues. Fiches de commentaires". Conselho da Europa. <http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/fichescommentairese.pdf>
- NAVARRO GALA, M. Josefa. "Ironía y anfibología: utilidad de la literatura dramática (ss. XV-XX) en la didáctica de E/LE" in *Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza, 2001, pág. 541-550.
- PASCHEN, Hans. "A leitura extensiva de textos literários no ensino de português para avançados" in GÄRTNER, Eberhard, HERHUTH, Maria José Peres e SOMMER, Nair Nagamine (eds.), *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*. Frankfurt: TFM, 2003, pág. 289-302.
- PEIXOTO, José Luís. "O rapaz que tinha medo do mar" in *Contos que contam*. Lisboa: Centro Colombo, 2005, pág. 44-50.
- PEREIRA, M. Luísa Álvares. "Os textos literários na aula de Português Língua Estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em Didáctica das Línguas" *Cadernos de PLE* 1 (2001) 43-62.
- PICKETT, G. D. "Reading speed and literature teaching" in BRUMFIT, Christopher e CARTER, Ronald. *Literature and Language Teaching*. Oxford UP, 2nd imp. 1987 [1ª ed. 1986], pág. 262-281.
- PIEPER, Irene. "L'enseignement de la littérature." Estrasburgo: Conselho da Europa, 2006. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_FR.doc
- PIEPER, Irene. "Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points". Estrasburgo: Conselho da Europa,

2011. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp#s4
- PINTO, Miguel Gómez. “A utilização da Imprensa nas aulas de Português Língua Estrangeira” *Cadernos de PLE* 3 (2003) 97-120.
- PIRES, Jacinto Lucas. *Para averiguar do seu grau de pureza*. Lisboa: Cotovia, ⁵2005 [1ª ed. 1996].
- PRETTI, Dino. *Sociolinguística. Os níveis de fala. Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Editora da USP, ⁹2003. [1ª ed. 1994]
- PRETTI, Dino (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Editorial Humanitas, ³2005. [1ª ed. 1997]
- PRETTI, Dino (org.). *Estudos da língua falada*. São Paulo: Editorial Humanitas, ³2006. [1ª ed. 1998]
- PUREN, Christian, “Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social”. 2006. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>
- PUREN, Christian. “Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d’application actuelles”. 2011. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>
- PUREN, Christian. “Perspective actionnelle et formation des enseignants: pour en finir avec le CECR”. 2012. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012b/>
- PUREN, Christian. “Perspectives actionnelles sur la littérature dans l’enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes”. 2012. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>
- RAMÍREZ MARTÍNEZ, Jesús. “La expresión oral” *Contextos educativos* 5 (2002) 57-72.
- ROCHA, Clara. “Para uma leitura dos *Contos Exemplares*” *Máthesis* 10 (2001) 73-84.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de José Victor Adragão. Lisboa: Dom Quixote, ⁸1999.
- SCARAMUCCI, Matilde V. R. “Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais” *Trabalhos em Linguística Aplicada* 36 (julho-dez. 2000) 11-22. <http://cedae.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2500/1921> (última consulta a 14.09.2012)
- SCHMITT, Norbert, JIANG, Xiangying e GRABE, William. “The percentage of words known in a text and reading comprehension”. *The Modern Language Journal* 95 (2011) 26-43.
- SEIDL, Barbara. *NLP. Mentale Ressourcen nutzen*. Munique: Haufe, ²2009.
- SHORT, Michael H. e CANDLIN, Christopher N. “Teaching study skills for English Literature” in BRUMFIT, Christopher e CARTER, Ronald. *Literature and Language Teaching*. Oxford UP, 2nd imp. 1987 [1ª ed. 1986], pág. 89-109.
- SILVA, Maria de Fátima Henriques da. “O pensamento em entrevista”. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas* 14 (1997) 99-140.
- SILVA, Maria de Fátima Henriques da. “A temporalidade em <O Homem> de Sophia de Mello Breyner Andresen”. In FONSECA, Fernanda Irene, BRITO, Ana Maria, DUARTE, Isabel Margarida e GUIMARÃES, Joana (org.). *Língua portuguesa: estruturas, usos e contrastes*. Porto: FLUP/Centro de Linguística, 2003, pág. 79-96.
- SIMMONS, Amber M. e PAGE, Melissa. “Motivating students through power and choice” *English Journal* 100.1 (2010) 65-69.

<http://4plc.edublogs.org/files/2010/11/motivation3-ya600g.pdf> (última consulta a 15.09.2012)

- SOUZA, Patrícia Nora de e BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. “O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira” *the ESpecialist* 22 (2001) 75-86.
- SZÁLKA, Márta. “Our competences to help develop our learners’ communicative language competences in an action-oriented approach” in BOLDIZSÁR, Gábor (coord.), *An introduction to the current European context in language teaching*. Conselho da Europa/European Centre for Modern Languages, sd, pág. 37-40.
- Teacher’s Guide. English, yes! Learning English through literature. Level 2: Introductory*. Boston: McGraw-Hill, 2004.
- VON DER HEYDEN, Andreas. “Fremdverstehen und Literatur” <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/abliteratur/ehlers/lehre/projektlfv/literaturfremdverst>
- WEINRICH, Harald. “En torno al aburrimiento de las clases de lenguas” in *Anuario de Letras Modernas*. Vol. 1. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1983, pág. 165-183. [Tradução do original alemão “Von der Langeweile des Sprachunterrichts” publicado em *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981) 169-185.]

ANEXOS

Plano do semestre

Aulas		Unidade do manual	Temas	Avaliação		
				Testes de vocabulário (os dois melhores para nota: 10%)	Conto literário (preparação e comentário oral: 10%)	Entrevista individual de cerca de 30 minutos (apresentação oral e escrita: 30%)
1.	03.04.2012	1	o passado; viagens			
2.	04.04.2012					
3.	05.04.2012					
Páscoa						
4.	10.04.2012	3	espetáculos, televisão		Conto 1	
5.	11.04.2012					
6.	12.04.2012					
7.	17.04.2012	Dies academicus				
8.	18.04.2012	2 + 9	serviços: trocar, reclamar	Teste 1		
9.	19.04.2012					
10.	24.04.2012					
11.	25.04.2012	Palestra "Kompositionen zu Kompositionen: von blauen Zikaden im Alentejo" por Erdmute Blach				
12.	26.04.2012	4	o tempo			
13.	01.05.2012	feriado: Dia do Trabalhador				
14.	02.05.2012	4	o tempo			
15.	03.05.2012					
16.	08.05.2012	5	alimentação, hábitos prejudiciais à saúde		Conto 2	
17.	09.05.2012					
18.	10.05.2012					
19.	15.05.2012					
20.	16.05.2012			[teste gramatical e de conjugação - 30 minutos]		
21.	17.05.2012	feriado: Ascensão				
22.	22.05.2012	7	medicinas alternativas	Teste 2		Christina
23.	23.05.2012					
24.	24.05.2012					
Pentecostes						
25.	05.06.2012	6	stress, desporto (radical)		Conto 3	Fabienne
26.	06.06.2012					Katja
27.	07.06.2012					Jaqueline
28.	12.06.2012	10	Dia de Santo António: lendas, tradições populares	Teste 3		Natalie
29.	13.06.2012					Nicole
30.	14.06.2012					Francesca
31.	19.06.2012	8	assalto e outras pequenas notícias de imprensa		Conto 4	Lara
32.	20.06.2012					Timo
33.	21.06.2012					
34.	26.06.2012	11	Brasil	Teste 4		Dominique
35.	27.06.2012					
36.	28.06.2012					
37.	03.07.2012	12	Cabo Verde e demais países de língua portuguesa		Conto 5	
38.	04.07.2012					
39.	05.07.2012					
40.	10.07.2012	Revisões				
41.	11.07.2012					
42.	12.07.2012					

Retrato de Mónica

Mónica é uma pessoa tão extraordinária que consegue simultaneamente: ser boa mãe de família, ser chiquíssima¹, ser dirigente² da «Liga Internacional das Mulheres Inúteis», ajudar o marido nos negócios, fazer ginástica todas as manhãs, ser pontual, ter imensos amigos, dar muitos jantares, ir a muitos jantares, não fumar, não envelhecer³, gostar de toda a gente, gostar dela, dizer bem de toda a gente, toda a gente dizer bem dela, colecionar colheres do século XVII, jogar golfe, deitar-se tarde, levantar-se cedo, comer iogurte, fazer ioga, gostar de pintura abstrata, ser sócia de todas as sociedades⁴ musicais, estar sempre divertida, ser um belo exemplo de virtudes, ter muito sucesso e ser muito séria.

Tenho conhecido na vida muitas pessoas parecidas⁵ com a Mónica. Mas são só a sua caricatura⁶. Esquecem-se sempre ou do ioga ou da pintura abstrata.

Por trás de tudo isto há um trabalho severo⁷ e sem tréguas⁸ e uma disciplina rigorosa e constante. Pode-se dizer que Mónica trabalha de sol a sol.

De facto, para conquistar todo o sucesso e todos os gloriosos bens que possui⁹, Mónica teve que renunciar¹⁰ a três coisas: à poesia, ao amor e à santidade.

A poesia é oferecida a cada pessoa só uma vez e o efeito da negação é irreversível¹¹. O amor é oferecido raramente e aquele que o nega algumas vezes depois não o encontra mais. Mas a santidade é oferecida a cada pessoa de novo cada dia, e por isso aqueles que renunciam¹⁰ à santidade são obrigados¹² a repetir a negação todos os dias.

1 *chiquíssima* ≈ muito elegante e distinta (superlativo de *chique*)

2 *dirigente* ≈ chefe

3 *envelhecer* ≈ tornar-se velho [al. altern]

4 *sociedade* ≈ associação [al. Verein]

5 *parecido* ≈ semelhante

6 *são só a sua caricatura* ≈ não têm todas as características de Mónica

7 *severo* ≈ rígido, inflexível [al. streng]

8 *tréguas* ≈ interrupções [al. Waffenstillstand]

9 *possuir* ≈ ter

10 *renunciar* ≈ não aceitar [al. verzichten]

11 *irreversível* ≈ que não pode voltar à situação anterior [al. unwiderruflich]

12 *obrigado* ≈ forçado (particípio passado de *obrigar*) [al. gezwungen]

Isto obriga Mónica a observar uma disciplina severa⁷. Como se diz no circo, «qualquer distração¹³ pode causar a morte do artista». Mónica nunca tem uma distração¹³. Todos os seus vestidos são bem escolhidos e todos os seus amigos são úteis. Como um instrumento de precisão¹⁴, ela mede o grau de utilidade de todas as situações e de todas as pessoas. E como um cavalo bem ensinado, ela
25 salta sem tocar os obstáculos¹⁵ e limpa todos os percursos. Por isso tudo lhe corre bem, até os desgostos¹⁶.

Os jantares de Mónica também correm sempre muito bem. Cada lugar¹⁷ é um emprego de capital¹⁸. A comida é ótima e na conversa toda a gente está sempre de acordo, porque Mónica nunca convida pessoas que possam ter opiniões inoportunas¹⁹. Ela põe a sua inteligência ao
30 serviço da estupidez²⁰. Ou, mais exactamente: a sua inteligência é feita da estupidez²⁰ dos outros. Esta é a forma de inteligência que garante o domínio²¹. Por isso o reino de Mónica é sólido e grande.

Ela é íntima de mandarins²² e de banqueiros e é também íntima de manicuras²³, caixeiros²⁴ e cabeleireiros. Quando ela chega a um cabeleireiro ou a uma loja, fala sempre com a voz num tom
35 mais elevado para que todos compreendam que ela chegou. E precipitam²⁵-se manicuras²³ e caixeiros²⁴. A chegada de Mónica é, em toda a parte, sempre um sucesso. Quando ela está na praia, o próprio Sol se enerva²⁶.

O marido de Mónica é um pobre diabo que Mónica transformou num homem importantíssimo. Deste marido maçador²⁷ Mónica tem tirado o máximo rendimento. Ela ajuda-o, aconselha-o,
40 governa-o. Quando ele é nomeado²⁸ administrador de mais alguma coisa, é Mónica que é nomeada²⁸. Eles não são o homem e a mulher. Não são o casamento. São, antes, dois sócios

13 *distração* ≈ falta de atenção

14 *instrumento de precisão* ≈ instrumento muito exato para operações científicas

15 *obstáculo* ≈ barreira, impedimento [al. Hindernis]

16 *desgosto* ≈ pesar [al. Kummer]

17 *lugar* ≈ assento [al. Sitzplatz]

18 *emprego de capital* ≈ investimento [al. Investition]

19 *inoportuno* ≈ que não é conveniente [al. unangebracht]

20 *estupidez* ≈ falta de inteligência [al. Beschränktheit]

21 *domínio* ≈ poder [al. Herrschaft]

22 *mandarins* ≈ *fig.* pessoas influentes.

23 *manicuras* ≈ pessoas que cuidam das mãos e das unhas dos clientes.

24 *caixeiros* ≈ empregados de balcão.

25 *precipitar-se* ≈ deslocar-se rapidamente [al. sich stürzen]

26 *enervar* ≈ irritar [al. nerven]

27 *maçador* ≈ aborrecido

28 *nomeado* ≈ escolhido para um cargo (particípio passado de *nomear*) [al. ernannt]

40 trabalhando para o triunfo da mesma firma. O contrato que os une é indissolúvel²⁹, pois o divórcio arruína as situações mundanas³⁰. O mundo dos negócios é bem-pensante.

É por isso que Mónica, tendo renunciado¹⁰ à santidade, se dedica com grande dinamismo a obras de caridade. Ela faz casacos de tricot para as crianças que os seus amigos condenam³¹ à fome. Às vezes, quando os casacos estão prontos, as crianças já morreram de fome. Mas a vida continua. E o
45 sucesso de Mónica também. Ela todos os anos parece mais nova. A miséria, a humilhação³², a ruína não roçam³³ sequer a fímbria³⁴ dos seus vestidos. Entre ela e os humilhados e ofendidos não há nada de comum.

E por isso Mónica está nas melhores relações com o Príncipe deste Mundo. Ela é sua partidária³⁵ fiel, cantora das suas virtudes, admiradora de seus silêncios e de seus discursos. Admiradora da
50 sua obra, que está ao serviço dela, admiradora do seu espírito, que ela serve.

Pode-se dizer que em cada edifício construído neste tempo houve sempre uma pedra trazida por Mónica.

Há vários meses que não vejo Mónica. Ultimamente contaram-me que em certa festa ela estivera muito tempo conversando com o Príncipe deste Mundo. Falavam os dois com grande intimidade.
55 Nisto não há evidentemente nenhum mal. Toda a gente sabe que Mónica é seriíssima e toda a gente sabe que o Príncipe deste Mundo é um homem austero³⁶ e casto³⁷.

Não é o desejo do amor que os une³⁸. O que os une é justamente³⁹ uma vontade sem amor.

E é natural que ele mostre publicamente a sua gratidão⁴⁰ por Mónica. Todos sabemos que ela é o seu maior apoio, o mais firme fundamento do seu poder.

Sophia de Mello Breyner Andresen. *Contos Exemplares*.

Porto: Figueirinhas, ³⁴2002 (1ª ed. 1962), pp. 117-120.

29 <i>indissolúvel</i>	≈ eterno [al. unauflöslich]
30 <i>mundano</i>	≈ da vida material [al. weltlich]
31 <i>condenar</i>	≈ obrigar [al. verurteilen]
32 <i>humilhação</i>	≈ rebaixamento [al. Erniedrigung]
33 <i>roçar</i>	≈ tocar ao de leve [al. streifen]
34 <i>fímbria</i>	≈ bainha [al. Saum]
35 <i>partidária</i>	≈ defensora, seguidora [al. Anhängerin]
36 <i>austero</i>	≈ severo, rigoroso [al. streng, hart]
37 <i>casto</i>	≈ puro [al. keusch]
38 <i>unir</i>	≈ ligar [al. verbinden]
39 <i>justamente</i>	≈ exatamente
40 <i>gratidão</i>	≈ agradecimento

Guião de leitura

Depois de ler o texto, indique a resposta correta.

1. Ao enumerar todas as tarefas de Mónica, o narrador mostra que a personagem:
 - a) tem os dias ocupados com muitas atividades importantes.
 - b) tem muito tempo livre e poucas atividades.
 - c) é desorganizada nas suas atividades diárias.
 - d) tem os dias preenchidos com muitas atividades sem valor.
2. «Tenho conhecido muitas pessoas parecidas com Mónica». A personagem é apresentada como modelo relativamente a:
 - a) características físicas, como cor de olhos e cabelo.
 - b) maneira de ser e de viver.
 - c) mau relacionamento com as pessoas.
 - d) incapacidade de atingir o sucesso.
3. «Mónica teve que renunciar a três coisas: à poesia, ao amor e à santidade». Fez tudo para:
 - a) dedicar o seu tempo aos outros.
 - b) ter um emprego estável.
 - c) ser bem recebida pela sociedade.
 - d) ter os dias menos ocupados.
4. «Como um instrumento de precisão ela mede o grau de utilidade de todas as situações e de todas as pessoas». Mónica é uma pessoa que:
 - a) escolhe as companhias de que precisa.
 - b) não gosta de ter amigos importantes.
 - c) gosta de perder tempo com os amigos.
 - d) gosta de ter muitos amigos.
5. Em relação ao marido, «quando ele é nomeado administrador de mais alguma coisa, é Mónica que é nomeada». Esta frase significa que:
 - a) Mónica se preocupa tanto com o marido que lhe resolve muitos assuntos.
 - b) ele é tão incompetente que tem que ser Mónica a decidir.
 - c) ele só é nomeado porque ela já não tem tempo livre.
 - d) Mónica decide tudo por ele porque ela quer mandar.
6. Qual é a frase que melhor resume a vida da personagem?
 - a) Para Mónica a família está em primeiro lugar.
 - b) Para Mónica a solidariedade ocupa-lhe todo o tempo.
 - c) Para Mónica o mais importante é o trabalho.
 - d) Para Mónica a vida é um negócio.

História antiga

Se na altura em que¹ casaram ele fosse² um recém-nascido³, a verdade é que teria tido, entretanto⁴, tempo de crescer; porque tinham casado havia vinte e cinco anos.

- 5 No entanto⁵, ele sempre se recusou a crescer e colocou⁶-se no papel fácil de filho recém-nascido, o que significava que tinha todos os direitos⁷, e deveres⁸ nenhuns. Havia, é claro, quem achasse⁹ que a culpa¹⁰ era dela, porque o deixava¹¹ instalar-se nessa situação. Essa era, por exemplo, a versão das vizinhas (que no entanto⁴ não tinham uma vida muito diferente, porque, ao que consta¹², no país onde se passa a história este tipo de relação é comum¹³). A versão da mulher é todavia¹⁴
- 10 outra: à menor das exigências¹⁵, o homem armava uma birra¹⁶ do tamanho do mundo¹⁷, o que a deixava¹⁸ muito mais cansada do que tendo todo o trabalho sozinha.

- E assim a solução que ela encontrou foi diferente: Um dia decidiu que chegava¹⁹ de ser mãe dele, de cozinhar, lavar, esfregar²⁰, arrumar, passar-lhe a roupa, antes de ir trabalhar a dias²¹ noutra casa onde fazia o mesmo, oito horas seguidas, com mais uma hora de autocarro de manhã e outra à
- 15 noite. Voltava exausta e ainda tinha de fazer o jantar, enquanto o homem se sentava no sofá, a ver televisão, e depois se sentava à mesa e comia com ela o jantar, que quase nunca achava

1 *na altura em que* ≈ quando

2 *fosse* (forma do conjuntivo do verbo *ser*)

3 *recém-nascido* ≈ bebé que acabou de nascer [al. Neugeborener]

4 *entretanto* ≈ desde então [al. inzwischen]

5 *no entanto* ≈ mas

6 *colocar* ≈ pôr

7 *direito* ≈ poder moral ou legal para fazer ou exigir alguma coisa [al. Recht]

8 *dever* ≈ obrigação [al. Verpflichtung]

9 *achasse* (forma do conjuntivo do verbo *achar*)

10 *culpa* ≈ responsabilidade [al. Schuld]

11 *deixar* ≈ permitir [al. erlauben]

12 *ao que consta* ≈ diz-se [al. wie man hört]

13 *comum* ≈ habitual, frequente [al. gewöhnlich]

14 *todavia* ≈ contudo [al. jedoch]

15 *exigência* ≈ necessidade, imposição [al. Forderung]

16 *armar uma birra* (fam.) ≈ fazer uma birra, ter uma fúria [al. vor Wut toben]

17 *do tamanho do mundo* (fam.) ≈ enorme

18 *deixar cansada* ≈ cansar [al. müde lassen]

19 *chegar de* ≈ ser suficiente, bastar [al. genug sein von]

20 *esfregar* ≈ friccionar, lavar [al. scheuern]

21 *trabalhar a dias* ≈ ser empregada doméstica [al. als Putzfrau arbeiten]

suficientemente bom, para logo a seguir se sentar de novo a ver televisão, enquanto ela arrumava a cozinha e lavava a loiça.

- 20 Na manhã seguinte ela levantava-se pelo menos vinte minutos antes de o despertador dele tocar, tomava banho e deixava-lhe livre o chuveiro²², enquanto preparava para ambos o pequeno-almoço, que ele engolia²³ folheando²⁴ o jornal, ou de pé, nos dias em que se atrasava a sair da cama. Depois de ele sair, ela limpava o chão molhado²⁵ da casa de banho, estendia²⁶ as toalhas e metia²⁷ na máquina a roupa suja que ele tinha atirado²⁸ para o chão. A seguir lavava a louça do
- 25 café, sacudia²⁹ as migalhas³⁰ da mesa, deitava fora³¹ as borras³² e o papel de filtro, arrumava finalmente o quarto, puxando³³ os lençóis³⁴ e os cobertores³⁵, e estendia³⁶ a colcha³⁶, que alisaria³⁷ à pressa³⁸ com a mão. O que não lhe deixaria tempo para se maquilhar, passava só a escova³⁹ à pressa no cabelo, apertava os botões⁴⁰ da blusa e descia a escada a correr para apanhar o último autocarro possível, que ainda lhe permitisse⁴¹ chegar à hora certa.
- 30 Um dia, portanto⁴², ela decidiu que bastava⁴³. Bastava de viver suspensa⁴⁴ dos desejos dele, da vontade dele, do prazer⁴⁵ dele. Porque também o amor era sempre quando ele queria e como ele queria, para o amor, como para tudo o mais, ela nunca era ouvida nem escutada.

Chegava de¹⁸ não existir, decidiu, quando percebeu que tinha vontade de chorar⁴⁶ quando via os namorados nos jardins.

22 <i>chuveiro</i>	≈ fonte de água no duche [al. Brausekopf]
23 <i>engolir</i>	≈ comer [al. schlucken]
24 <i>folhear</i>	≈ passar uma folha e outra [al. durchblättern]
25 <i>molhado</i>	≈ com água [al. nass]
26 <i>estender</i>	≈ alongar, pôr a secar [al. aufhängen, ausbreiten]
27 <i>meter</i>	≈ pôr
28 <i>atirar</i>	≈ lançar [al. werfen]
29 <i>sacudir</i>	≈ agitar, abanar [al. schütteln]
30 <i>migalha</i>	≈ pequeno resto de pão [al. Krümel]
31 <i>deitar fora</i>	≈ pôr no lixo [al. wegschmeißen]
32 <i>borra</i>	≈ resto de café [al. Kaffeesatz]
33 <i>puxar</i>	≈ esticar [al. ziehen]
34 <i>lençol</i>	≈ tecido grande e fino na cama [al. Betttuch]
35 <i>cobertor</i>	≈ peça quente por cima dos lençóis [al. Bettdecke]
36 <i>colcha</i>	≈ peça para cobrir a cama [al. Tagesdecke]
37 <i>alisar</i>	≈ fazer liso [al. glätten] (<i>alisaria</i> : forma do condicional)
38 <i>à pressa</i>	≈ com rapidez, rapidamente [al. in Eile]
39 <i>escova</i>	≈ objeto para pentear [al. Bürste]
40 <i>apertar os botões</i>	≈ fechar a blusa [al. zuknöpfen]
41 <i>permitisse</i>	(forma do conjuntivo de <i>permitir</i>)
42 <i>portanto</i>	≈ em consequência [al. also]
43 <i>bastar</i>	≈ ser suficiente [al. genügen]
44 <i>suspenso</i>	≈ pendurado [al. schwebend, hängend]
45 <i>prazer</i>	≈ satisfação sexual [al. Lust, Vergnügen]
46 <i>chorar</i>	≈ verter lágrimas [al. weinen]

35 Então ela própria caiu nos braços⁴⁷ de outro homem, diferente do primeiro – e descobriu⁴⁸ que não vivera⁴⁹ até ali, e a sua vida apenas agora começava.

Até que as vizinhas preveniram⁵⁰ o marido, que seguiu⁵¹ a mulher. Apanhou-a em flagrante⁵² e matou-a, com um tiro⁵³ de caçadeira⁵⁴.

Esteve preso⁵⁵ alguns meses e foi julgado⁵⁶, mas o juiz⁵⁷ acabou por o mandar em paz⁵⁸. Não era
40 crime matar a mulher própria, quando apanhada em flagrante.

Disseram-me que entretanto⁴ a lei⁵⁹ mudou, e que esta é portanto⁴⁰ uma história antiga. Se fosse² hoje, dizem-me, o homem teria⁶⁰ uma longa pena⁶¹ a cumprir. Tenho, no entanto⁶², as minhas dúvidas. Mesmo que⁶³ a lei tenha mudado⁶⁴, estou em crer⁶⁵ que o homem só cumpriria a pena⁶⁶ se não tivesse⁶⁷ meios de fortuna. Esta história passou-se num pequeno país à beira-mar, no sul da
45 Europa, e nesse país, pelo que vejo e ouço, as leis, quando convém⁶⁸, não são cumpridas⁶⁹, e a justiça⁷⁰ é uma prática bizarra.

Teolinda Gersão. *A mulher que prendeu a chuva e outras histórias.*

Lisboa: Sudoeste, 2007, pp. 73-75.

47 *cair nos braços de* ≈ deixar-se seduzir por [al. jdm in die Arme fallen]

48 *descobrir* ≈ fazer uma descoberta, perceber [al. entdecken]

49 *vivera* ≈ tinha vivido

50 *prevenir* ≈ avisar, alertar [al. warnen]

51 *seguir* ≈ espiar [al. folgen]

52 *apanhar em flagrante* ≈ ver no próprio momento [al. jdn auf frischer Tat ertappen]

53 *tiro* ≈ disparo [al. Schuss]

54 *caçadeira* ≈ espingarda de caçador [al. Jagdgewehr]

55 *preso* ≈ privado de liberdade [al. gefangen]

56 *julgar* ≈ submeter a julgamento [al. verurteilen]

57 *juiz* ≈ responsável pelo julgamento [al. Richter]

58 *mandar em paz* (fam.) ≈ despedir sem penalização [al. straflos gehen lassen]

59 *lei* ≈ regra, norma [al. Gesetz]

60 *teria* (forma do condicional de *ter*)

61 *pena* ≈ penalização, tempo na prisão como castigo [al. Strafe]

62 *no entanto* ≈ todavia [al. jedoch]

63 *mesmo que* ≈ ainda que [al. selbst wenn]

64 *tenha mudado* (forma do conjuntivo de *mudar*)

65 *estou em crer* ≈ acredito [al. ich bin der Überzeugung]

66 *cumprir a pena* ≈ executar o castigo decidido pelo juiz [al. eine Strafe verbüßen] (cumpriria - forma do condicional)

67 *tivesse* (forma do conjuntivo de *ter*)

68 *convir* ≈ ser útil [al. passen]

69 *cumprir a lei* ≈ respeitar as regras jurídicas [al. das Gesetz befolgen]

70 *justiça* ≈ poder judicial, aplicação das leis [al. Justiz, Gerechtigkeit]

Guião de leitura

Depois de ler o texto, responda.

As personagens principais do conto são “ele” e “ela”, “marido” e “mulher”.

1. Eles eram casados há quanto tempo?

2. Como era um dia normal para ela? E para ele?

3. *Um dia ela decidiu que bastava.*

3.1. O que não lhe agradava, na vida que tinha?

3.2. O que mudou?

4. O texto refere duas vezes as vizinhas.

4.1. Como participam elas nos acontecimentos?

4.2. Por que acha que elas fazem isso?

5. O que fez o marido, quando descobriu que ela tinha um amante?

6. Por que não teve o marido que cumprir pena?

7. *Nesse país, as leis, quando convém, não são cumpridas, e a justiça é uma prática bizarra.*

A crítica ao funcionamento da justiça é muito clara. A crítica relaciona-se com o funcionamento da justiça no passado e/ou no presente?

8. Como explica que as duas personagens não tenham nome próprio?

9. *No país onde se passa a história este tipo de relação é comum.*

Esta história passou-se num país à beira-mar, no sul da Europa.

Que país será?

10. O título do conto é “História antiga”.

10.1. Por que escolheu a autora este título?

10.2. Indique outro título possível para o conto.

Casamentos e divórcios em Portugal

Casamentos

Registos

Anos	Casamentos
✚1960	69.457
✚1970	81.461
✚1980	72.164
✚1990	71.654
2000	63.752
2001	58.390
2002	56.457
2003	53.735
2004	49.178
2005	48.671
2006	47.857
2007	46.329
2008	43.228
2009	40.391
2010	39.993
2011	36.035

Fontes/Entidades: INE, PORDATA

Última atualização: 2012-05-02

Anos	Forma de celebração do casamento			
	Total	Civil	Católica	Outra
✚1995	65.776	20.547	45.229	0
2000	63.752	22.421	41.331	0
2001	58.390	21.881	36.509	0
2002	56.457	21.156	35.301	0
2003	53.735	21.697	32.038	0
2004	49.178	21.084	28.094	0
2005	48.671	21.862	26.809	0
2006	47.857	22.903	24.954	0
2007	46.329	24.345	21.943	41
2008	43.228	23.923	19.238	67
2009	40.391	22.860	17.451	80
2010	39.727	22.989	16.720	18
2011	35.711	21.481	14.121	109

Fontes/Entidades: INE, PORDATA

Última atualização: 2012-05-02

Anos	% casamentos não católicos
✚1960	9,3
✚1970	13,4
✚1980	25,4
✚1990	27,5
2000	35,2
2001	37,5
2002	37,5
2003	40,4
2004	42,9
2005	44,9
2006	47,9
2007	52,6
2008	55,5
2009	56,8
2010	57,5
2011	59,9

Divórcios

Rácio - %

Anos	Divórcios por 100 casamentos
✚1960	1,1
✚1970	0,6
✚1980	8,1
✚1990	12,9
2000	30,0
2001	32,3
2002	49,1
2003	42,1
2004	47,1
2005	46,4
2006	47,8
2007	54,2
2008	60,4
2009	64,8
2010	68,9

Fontes/Entidades: INE–DGPJ/MJ, INE, PORDATA

Última atualização: 2012-05-02

Anos	Forma de celebração do casamento			
	Total	Civil	Católica	Ignorada
✚1960	749	680	68	1
✚1970	509	508	1	0
✚1980	5.843	2.209	3.634	0
✚1990	9.216	3.679	5.537	0
2000	19.104	7.749	11.355	0
2001	18.851	7.579	11.272	0
2002	27.708	11.333	16.375	0
2003	22.617	8.809	13.808	0
2004	23.161	9.127	14.034	0
2005	22.576	8.794	13.782	0
2006	22.881	8.981	13.900	0
2007	25.120	9.797	15.297	26
2008	26.110	10.305	15.805	0
2009	26.176	10.605	15.569	2
2010	27.556	11.238	16.318	0

Fontes/Entidades: INE–DGPJ/MJ, PORDATA

Última atualização: 2011-12-23

Idade média ao primeiro casamento, por sexo

Ano (idade) - Média

Anos	Sexo	
	Masculino	Feminino
✚1960	26,9	24,8
✚1970	26,6	24,3
✚1980	25,4	23,3
✚1990	26,2	24,2
2000	27,5	25,7
2001	27,8	26,1
2002	28,0	26,4
2003	28,4	26,8
2004	28,6	27,0
2005	28,9	27,3
2006	29,1	27,5
2007	29,4	27,8
2008	29,7	28,1
2009	30,2	28,6
2010	30,8	29,2

Dados recolhidos por Madalena Simões

Condenados no total de arguidos (%) em Portugal

Taxa - %

Anos	Condenados em % arguidos
✚1960	58,6
✚1970	48,7
✚1980	48,0
✚1990	38,9
2000	50,3
2001	58,4
2002	63,4
2003	66,4
2004	66,5
2005	65,0
2006	65,4
2007	62,1
2008	62,4
2009	62,7
2010	62,9

Fontes/Entidades: DGPJ/MJ, PORDATA

Última atualização: 2012-02-06

Arguidos: total e por categoria de crime (1984-)

Anos	Tipo de crime							
	Total	Contra as pessoas	Contra a vida em sociedade	Contra o património	Contra o Estado	De viação	Outros	Não especificados
✚1984	38.981	12.399	1.656	6.933	5.512	658	11.662	161
✚1990	56.192	14.243	2.241	11.165	2.838	1.135	23.890	680
2000	106.693	25.256	18.927	19.286	3.667	x	39.553	4
2001	103.503	25.357	18.791	18.558	4.790	x	36.007	0
2002	97.459	23.867	18.953	17.443	5.685	x	31.511	0
2003	105.751	25.750	22.696	17.747	7.084	x	32.474	0
2004	104.698	25.836	23.916	16.238	7.559	x	31.149	0
2005	102.559	26.179	23.225	15.382	7.924	x	29.849	0
2006	106.703	26.744	22.954	16.570	8.537	x	31.898	0
2007	134.505	35.834	25.958	23.411	10.096	x	38.946	260
2008	141.094	35.479	28.047	25.949	9.663	x	41.713	243
2009	124.797	31.557	24.071	23.340	8.291	x	37.317	221
2010	123.438	31.494	25.053	22.584	7.840	x	36.303	164

Fontes/Entidades: DGPJ/MJ, PORDATA

Condenados: total e por nível de instrução completo

Anos	Níveis de Instrução					
	Total	Não sabe ler nem escrever	Ensino básico	Ensino secundário	Ensino superior	Outros e ignorados
+1960	22.398	5.571	9.280	242	137	7.168
+1970	14.570	2.370	8.616	283	91	3.210
+1980	14.227	426	6.050	323	81	7.347
+1990	21.833	480	9.497	1.177	171	10.508
1997	37.720	492	17.299	4.340	617	14.972
1998	40.606	509	18.822	4.603	719	15.953
1999	44.497	516	20.470	5.558	898	17.055
2000	53.638	673	24.799	6.603	922	20.641
2001	60.480	823	27.292	7.814	1.199	23.352
2002	61.758	837	25.937	8.017	1.262	25.705
2003	70.167	972	27.951	9.188	1.661	30.395
2004	69.641	896	28.125	9.560	1.749	29.311
2005	66.667	827	26.178	9.849	1.797	28.016
2006	69.817	868	26.103	9.828	1.916	31.102

Fontes/Entidades: DGPJ/MJ, PORDATA

Última atualização: 2011-12-29

Dados recolhidos por Madalena Simões

MILAGREIROS

Um grupo de quinze milagreiros está a oferecer os seus serviços.
O sucesso dos seus métodos é garantido.

1. *Clara Vidente*
Ela responderá a tudo o que você quer saber sobre o futuro e vai treiná-lo(a) para se tornar também um(a) vidente.
2. *João Riqueza*
Com João Riqueza vai tornar-se um(a) especialista em fazer dinheiro. Você nunca mais será pobre.
3. *Dr.^a L. I. Nda*
Esta especialista em cirurgia estética vai ajudá-lo(a) a conseguir a aparência com que sempre sonhou. Ela pode até alterar o seu peso e forma!
4. *Prof. Q.I. Esperto*
Ele vai ajudá-lo(a) a tornar-se muito inteligente.
5. *Sr. Risco*
Com a ajuda deste especialista em aventuras e viagens excitantes a países estrangeiros, a sua vida será perigosa – mas nunca aborrecida.
6. *T.U.D.O. Bem*
Aprenda a ser otimista! Mesmo na situação mais deprimente você verá um lado positivo.
7. *C. Velho*
Esta é a especialista em envelhecimento. Você aprenderá a aceitar a idade avançada e a ter uma vida interessante e realizada depois dos 60.
8. *Alex Fama*
Com a ajuda deste especialista você vai tornar-se famoso(a). Faça o que fizer, você vai ser conhecido(a) em todo o mundo.
9. *Ar Tista*
Desenvolva as suas capacidades artísticas! Ar Tista vai ajudá-lo a tornar-se um(a) bom(boa) pintor(a), escultor(a) ou fotógrafo(a). A sua arte será comentada em todo o lado e comprada pelos mais importantes museus mundiais.
10. *Pop Ular*
Com a ajuda deste milagreiro você será popular junto de muitas pessoas e terá sempre muitos amigos.
11. *M.A. Mã*
Esta especialista vai ajudá-lo(a) na vida familiar, que será cheia de alegrias e muito feliz.
12. *S. Valentim*
Com a ajuda deste especialista no amor você encontrará o(a) parceiro(a) certo(a).
13. *P. Spicácia*
Ela vai dar-lhe capacidade de autoconhecimento e de compreensão da sua própria personalidade.
14. *Sim Trabalho*
Com este milagreiro você encontrará o emprego certo para si.
15. *I. Deia*
Ela é especialista em originalidade. Ideias é o que não lhe vai faltar em qualquer situação da vida e do trabalho, nos tempos livres e na vida familiar.

Dlim, Dlão

Estava um dia de sol azul, nas árvores, de novo vestidas e vaidosas, uma brisa muitíssimo leve, nada a que se pudesse¹ chamar vento, uma cigana² de preto perguntara³-me à saída do autocarro se eu queria saber o futuro, o futuro que trazia escrito na mão, se eu queria que ela o lesse⁴, respondera⁵ que não, não o queria incomodar⁶, ao futuro, a rua agora descia por umas escadas, dei por mim⁷ a assobiar⁸ um roque antigo, amanhã era sábado, não havia aulas, tinha chegado a primavera. Entrei no café. Como sempre, vinha cedo demais, ainda faltava aí⁹ meia hora para a hora que tínhamos combinado. Sentei-me na mesa que um espião¹⁰ escolheria, uma que estava esquecida a um canto e de onde podia ver tudo sem que tudo me pudesse¹ ver, pedi um sumo de laranja. Não que me apetecesse¹¹, mas para pagar o tempo de ali ficar.

Do outro lado da sala quatro velhos de óculos grossos¹² e cabelos empastados¹³ de brilhantina¹⁴ jogavam às cartas, bebiam cerveja, liam um jornal desportivo e discutiam política, tudo ao mesmo tempo e sem chinfrim de qualquer espécie¹⁵. Não sei como é que conseguiam aquilo, era absolutamente espantoso, algo¹⁶ digno¹⁷ de ser visto, e apreciado¹⁸ e aplaudido, muitos anos de prática, sem dúvida, muitos anos de prática, a idade é na verdade uma sabedoria¹⁹.

-
- | | | |
|----|--|--|
| 1 | <i>pudesse</i> | (forma do conjuntivo do verbo <i>poder</i>) |
| 2 | <i>cigano</i> | ≈ que pertence ao povo nómada, de origem asiática, espalhado pelo mundo [al. Zigeuner] |
| 3 | <i>perguntara</i> | (forma do Pretérito Mais que Perfeito Simples; o mesmo que <i>tinha perguntado</i>) |
| 4 | <i>lesse</i> | (forma do conjuntivo do verbo <i>ler</i>) |
| 5 | <i>respondera</i> | (forma do Pretérito Mais que Perfeito Simples; o mesmo que <i>tinha respondido</i>) |
| 6 | <i>incomodar</i> | ≈ perturbar [al. stören] |
| 7 | <i>dei por mim</i> | ≈ reparei que estava a [al. ich habe gemerkt, dass ich...] |
| 8 | <i>assobiar</i> | ≈ produzir um som passando o ar pelos lábios [al. pfeifen] |
| 9 | <i>aí</i> | ≈ mais ou menos |
| 10 | <i>espião</i> | ≈ indivíduo que observa secretamente o que outros fazem [al. Spion] |
| 11 | <i>apetecesse</i> | (forma do conjuntivo do verbo <i>apetecer</i>) |
| 12 | <i>grosso</i> | ≠ fino [al. dick] |
| 13 | <i>empastado</i> | ≈ formando pastas; unido; colado [al. eingetrocknet] |
| 14 | <i>brilhantina</i> | ≈ cosmético para o cabelo [al. Haarpomade] |
| 15 | <i>sem chinfrim de qualquer espécie (fam.)</i> | ≈ sem agitação nenhuma, tranquilamente [al. ohne jeden Radau] |
| 16 | <i>algo</i> | ≈ uma coisa [al. etwas] |
| 17 | <i>digno</i> | ≈ que merece, merecedor [al. würdig] |
| 18 | <i>apreciar</i> | ≈ valorizar [al. schätzen] |
| 19 | <i>sabedoria</i> | ≈ conhecimento, saber [al. Weißheit] |

Noutra mesa uma filha meio adulta²⁰ e uma mãe meio velha, rodeadas²¹ de sacos de compras, sapatos, vestidos e um sem-fim de coisas inúteis mas muito práticas para usar em casa, falavam do tempo, do filho da primeira, neto da segunda, que era muito traquinas²² e ia, com certeza, ser um
 20 homem alto e inteligente como o pai, e das pessoas do seu conhecimento que tinham morrido mais ou menos recentemente. A mulher meio adulta esforçava-se²³ em sorrisos²⁴ respeitosos para com a mãe, porém²⁵ percebia-se que a enojava²⁶ o facto de a senhora já ir para o terceiro bolo de arroz²⁷, Deus queira²⁸ que eu não acabe assim, parecia pensar, num café de terceira ou quarta categoria, com um penteado²⁹ oco³⁰ de meio metro de altura, a contar os amigos que já esticaram
 25 o pernil³¹ e a empanturrar³²-me de porcarias³³ que engordam até dizer chega³⁴.

Um homem de gravata às riscas³⁵, pera³⁶ e bigode e olhos pequenos entretinha-se³⁷, um pouco atrás, com uma aguardente, com o dedo indicador³⁸ acariciava³⁹ o copo, sem pressas⁴⁰. Sonhava com as pernas mal depiladas da nova assistente do diretor executivo⁴¹ de relações públicas da empresa onde era adjunto⁴² para as vendas e, de quando em quando⁴³, perguntava ao empregado
 30 se o ar condicionado tinha sido desligado, estava cheio de calor, não lhe saía da cabeça o desenho do corpo daquele diabo de saias⁴⁴, ainda para mais sempre o mais curtas possível, é impossível um sujeito⁴⁵ conseguir concentrar-se no trabalho com uma coisa daquelas a mexer⁴⁶-se de um lado

20 <i>adulto</i>	≈ depois de adolescente e antes de velho [al. erwachsen]
21 <i>rodear</i>	≈ circundar [al. umgeben]
22 <i>traquinas</i>	≈ criança turbulenta [al. Schlingel]
23 <i>esforçar-se</i>	≈ fazer esforço, empenhar-se [al. sich anstrengen]
24 <i>sorriso</i>	≈ movimento dos lábios que mostra empatia [al. Lächeln]
25 <i>porém</i>	≈ mas
26 <i>enojar</i>	≈ causar nojo ou náuseas [al. ekeln]
27 <i>bolo de arroz</i>	≈ bolo individual corrente nas pastelarias portuguesas
28 <i>Deus queira que não</i>	[al. verhüte Gott!]
29 <i>penteado</i>	≈ disposição do cabelo [al. Frisur]
30 <i>oco</i>	≈ que não tem nada dentro [al. hohl]
31 <i>esticar o pernil (fam.)</i>	≈ morrer [al. abkratzen]
32 <i>empanturrar</i>	≈ encher de comida [al. vollstopfen]
33 <i>porcaria</i>	≈ alimentos pouco saudáveis, objeto sem valor [al. Dreck]
34 <i>até dizer chega</i>	≈ muitíssimo
35 <i>às riscas</i>	≈ com linhas [al. gestreift]
36 <i>pera</i>	≈ barba no queixo [al. Spitzbart]
37 <i>entreteter-se</i>	≈ ocupar-se [al. sich die Zeit vertreiben]
38 <i>dedo indicador</i>	≈ segundo dedo da mão, depois do polegar [al. Zeigefinger]
39 <i>acariciar</i>	≈ fazer carícias a [al. streicheln]
40 <i>sem pressas</i>	≈ sem urgência, calmamente [al. ohne Eile]
41 <i>diretor executivo</i>	≈ diretor que executa, que realiza [al. geschäftsführender Direktor]
42 <i>adjunto</i>	≈ assistente [al. stellvertreter]
43 <i>de quando em quando</i>	≈ às vezes
44 <i>diabo de saias</i>	≈ mulher tentadora [al. verführerische Frau]
45 <i>um sujeito</i>	≈ um indivíduo, uma pessoa [al. einer]
46 <i>mexer</i>	≈ movimentar [al. bewegen]

para o outro⁴⁷, de um lado para o outro, a mulher devia ter bichos carpinteiros⁴⁸ no rabo, um rabo
 35 de nádegas firmes⁴⁹ e certas⁵⁰, principalmente quando trazia as calças de cabedal⁵¹ preto, o raio da
 rapariga⁵² era⁵³ só curvas e mais curvas, e para aumentar a emoção já era casada, condução
 perigosa portanto, corria o boato⁵⁴ que o marido, homem ciumento⁵⁵ e assim para o forte⁵⁶, já uma
 vez, em plena rua⁵⁷, tinha desfeito à pancada⁵⁸ um coitado por um piropo⁵⁹ um bocadinho mais
 atrevido⁶⁰ do que o costume⁶¹, estava cheio de calor, e a aguardente olhava-o com ar de quem já
 40 não acreditava que ele tivesse⁶² coragem⁶³ para a beber.

Ao balcão um careca de rosto aos buracos, lembranças de uma adolescência de borbulhas⁶⁴ mal
 tratadas⁶⁵, discursava⁶⁶ sobre os preços das coisas. No seu entender⁶⁷ não havia um só produto que
 fosse⁶⁸ vendido por menos do dobro do seu real valor, era uma pouca-vergonha⁶⁹, principalmente
 os cigarros, sim, os cigarros, os cigarros, agora um tipo⁷⁰ já nem sequer pode ter vícios, isto vai de
 45 mal a pior⁷¹, para se comprar uma porcaria de um maço⁷² gasta-se logo uma fortuna, uma pouca-
 vergonha, e depois, é como diz o outro, o pobre é que se lixa⁷³, e mesmo assim⁷⁴ ainda ontem a
 televisão veio dizer que a qualidade de vida dos portugueses está a subir, que está a subir, ouçam

47 *de um lado para o outro (lado)* [al. hin und her]

48 *ter bichos carpinteiros no rabo (fam.)* ≈ não conseguir parar [al. kribbelig sein]

49 *firme* ≈ sólido [al. fest]

50 *certo* ≈ (aqui) do mesmo tamanho [al. gleichförmig]

51 *cabedal* ≈ pele, couro [al. Leder]

52 *o raio da rapariga (fam.)* ≈ o diabo da rapariga [al. das beschissene Mädchen]

53 *era* ≈ tinha

54 *boato* ≈ notícia não confirmada [al. Gerücht]; *correr o boato* ≈ dizer-se

55 *ciumento* ≈ com ciúmes [al. eifersüchtig]

56 *assim para o forte* ≈ corpulento

57 *em plena rua* ≈ na rua, à vista de todos [al. auf offener Straße]

58 *desfazer à pancada (fam.)* ≈ bater violentamente [al. jdm eine Tracht Prügel verabreichen]

59 *piropo (pop.)* ≈ elogio [al. Kompliment]

60 *atrevido* ≈ que não respeita os outros ou as regras de boa educação [al. frech]

61 *costume* ≈ habitual

62 *tivesse* (forma do conjuntivo do verbo *ter*)

63 *coragem* ≈ ânimo [al. Mut]

64 *borbulha* ≈ pele elevada [al. Pickel]

65 *mal tratado* ≈ mal cuidado [al. schlecht behandelt]

66 *discursar* ≈ fazer um discurso [al. eine Rede halten]

67 *no seu entender* ≈ na sua opinião

68 *fosse* (forma do conjuntivo do verbo *ser*)

69 *uma pouca-vergonha* ≈ um ato vergonhoso [al. eine Unverschämtheit]

70 *um tipo* ≈ um sujeito, uma pessoa

71 *ir de mal a pior* ≈ estar a piorar [al. vom Regen in die Traufe kommen]

72 *maço* ≈ conjunto de cigarros [al. Schachtel(zigarreten)]

73 *lixar-se (fam.)* ≈ prejudicar-se [al. in den Arsch gekniffen sein]

74 *mesmo assim* ≈ apesar disso [al. trotzdem]

bem, é preciso ter lata⁷⁵, só se for⁷⁶ a da mulherzinha do telejornal⁷⁷, a minha vai a descer mas a descer⁷⁸, a pique⁷⁹, é tudo uma pouca-vergonha⁷⁰, senhor Lopes, olhe, dê-me aí um maço⁷³ de ésse gê filtro⁸⁰ se faz o obséquo⁸¹.

Finalmente, junto ao vidro estávamos nós. Tu vinhas de verde, de diferentes verdes, e, olhos, boca, corpo, mãos, eras toda juventude, palavra que em ti não se refere à mera⁸² contagem do tempo que passou desde que nasceste, quinze, vinte, vinte e cinco anos, não é adjetivo mas sim nome, tem a ver com a substância de que és feita, com a substância em que te fazes, eu era só um nervoso miudinho⁸³. Perguntei-te “então?”, e tu, “então, o quê”, “então, qual é a tua resposta?”, continuei, “é sim ou é não?”, e nesse momento o empregado interrompeu⁸⁴ a conversa, queria saber o que é que íamos tomar, “para mim é uma coca-cola, se faz favor”, disseste, “duas” acrescentei.

“Coca-cola combina⁸⁵ bem com o azul do dia de hoje”, frase para preencher o silêncio, “sim”, concordaste, e eu a magicar⁸⁶ o bom que era se o que tinhas acabado de dizer, “sim”, se referisse⁸⁷ à minha pergunta e não ao comentário sobre a relação entre a coca-cola e a cor do céu, o empregado voltou, pousou⁸⁸ no tampo da mesa⁸⁹ duas garrafas e dois copos. Durante algum tempo ficámos a beber e a falar sobre tudo e sobre nada, aulas, amigos, novidades, anedotas, mentiras⁹⁰, depois, quando o diálogo escorregava⁹¹ de novo para a minha pergunta, ou antes, para a tua resposta, os sinos⁹² puseram-se a cantar⁹³, muito alto, altíssimo, inesperadamente. Víamos a porta da igreja através do vidro, estava fechada, entre duas garrafas de vinho do Porto que se

75 *é preciso ter lata* (fam.) ≈ é inacreditável [al. sehr frech muss man sein]

76 *for* (forma do conjuntivo do verbo *ser*)

77 *telejornal* ≈ noticiário [al. Tagesschau]

78 *mas a descer* ≈ e muito!

79 *a pique* ≈ verticalmente [al. senkrecht, steil]

80 *ésse gê filtro* ≈ uma marca de tabaco (“SG filtro”)

81 *se faz o obséquo* (antiquado) ≈ se faz o favor

82 *mero* ≈ simples [al. rein, einfach]

83 *nervoso miudinho* ≈ grande inquietação [al. große Aufregung]

84 *interromper* ≈ suspender [al. unterbrechen]

85 *combinar com* ≈ harmonizar-se com [al. passen zu]

86 *magicar* ≈ pensar [al. grübeln]

87 *referisse* (forma do conjuntivo de *referir* [al. sich beziehen])

88 *pousar* ≈ colocar [al. stellen]

89 *tampo da mesa* ≈ a superfície da mesa [al. Tischplatte]

90 *mentira* ≈ falsidade [al. Lüge]

91 *escorregar* ≈ cair em superfície inclinada [al. rutschen]

92 *sino* ≈ instrumento de metal que cria som muito forte [al. Glöcke]

93 *pôr-se a cantar* ≈ começar a cantar

anunciavam na montra⁹⁴ do café, e não havia sinal de qualquer festa, ninguém nas redondezas⁹⁵
 70 tirando⁹⁶ quem passava na rua, como todos os dias, nem era nenhuma hora certa, nem meia
 sequer, não se percebia, comentámos isso mesmo. Talvez fosse⁶⁹ um ensaio ou talvez alguém
 estivesse⁹⁷ a arranjar⁹⁸ os sinos “ou talvez o padre tenha enlouquecido”, propus, “talvez”, disseste.
 Então dei por mim⁷ a falar sobre aquela música, literalmente, “em palavras o som dos sinos
 traduz⁹⁹-se por dlim dlão dlim dlão, mas não é verdade que eles toquem assim, pelo menos não
 75 apenas¹⁰⁰ assim, tem outras consoantes e vogais misturadas, ora escuta¹⁰¹, tem tês, por exemplo, e
 pês e ás sem til e és abertos e mesmo us, é preciso é ouvir com atenção”, até que os sinos se
 calaram, teria quiçá¹⁰² chegado a carrinha¹⁰³ do manicómio¹⁰⁴ para levar o doido sacerdote, preso
 numa camisa de forças¹⁰⁵ e num sorriso²⁴ do outro mundo, dlim dlão.
 “Dlim dlão faz-me lembrar sim e não”, ataquei¹⁰⁶, espreitava¹⁰⁷-te os olhos, que ao que se diz¹⁰⁸ são
 80 o espelho da alma, as janelas do coração, “é sim ou é não?”, e a tua boca deu-me a resposta, uma
 palavra do tamanho daquele lugar todo, só para te obrigar¹⁰⁹ a repeti-la fingi¹¹⁰ que não tinha
 ouvido, “o quê?”.

Jacinto Lucas Pires. *Para averiguar do seu grau de pureza.*

Lisboa: Cotovia, ⁵2005 (1ª ed. 1996), pp. 53-57.

-
- 94 *montra* ≈ vidro entre o café/ a loja e a rua [al. Schaufenster]
 95 *redondezas* ≈ arredores [al. Umgebung]
 96 *tirando* ≈ exceto [al. bis auf]
 97 *estivesse* (forma do conjuntivo do verbo *estar*)
 98 *arranjar* ≈ reparar [al. reparieren]
 99 *traduzir* ≈ dizer por outras palavras ou noutra língua [al. übertetzen]
 100 *apenas* ≈ só [al. nur]
 101 *escutar* ≈ ouvir
 102 *quiçá* (antiquado) ≈ se calhar
 103 *carrinha* ≈ pequeno autocarro [al. Minibus]
 104 *manicómio* ≈ hospital para doidos [al. Irrenanstalt]
 105 *camisa de forças* ≈ espécie de camisa que impossibilita os movimentos [al. Zwangsjacke]
 106 *atacar* ≈ fazer um ataque [al. angreifen]
 107 *espreitar* ≈ espiar [al. heimlich beobachten, lauern]
 108 *ao que se diz* ≈ ao que consta, diz-se [al. wie man hört]
 109 *obrigar* ≈ forçar [al. zwingen]
 110 *fingir* ≈ simular [al. so tun, als ob]

Guião de leitura

Depois de ler o texto, responda.

1. “O conto estrutura-se em cinco cenas.” Concorda com esta afirmação?
 - a) Se não concorda, justifique.
 - b) Se concorda, indique onde começa e acaba cada cena.
2. Em que época do ano decorre a ação do conto?
3. Que pessoas é que o “eu” narrador vê no café? O que é que elas estão a fazer? Por que é que estão no café e não noutro sítio?
4. Caracterize o “eu” narrador.
5. Caracterize o “tu”.
6. Em que momento é que os sinos começaram a tocar?
7. Que resposta recebeu o “eu” à pergunta que tinha feito?
8. Qual terá sido a pergunta do “eu”?

Elaborado por Madalena Simões

O café na nossa vida...

Que bebidas de café são estas?

Com um colega, tente perceber a que bebida corresponde cada designação!

- o café
- a bica
- o cimbalino
- o carioca
- o café duplo
- o café com leite
- o galão escuro
- o galão claro
- o garoto escuro
- o garoto claro
- a meia de leite



O rapaz que tinha medo do mar

Para o João, o André, a Inês, a Carolina, a Rita e a Patrícia.

Era uma vez um rapaz que tinha medo do mar. Essa fobia não espantava¹ ninguém e raramente lhe
 5 tinha trazido mais do que embaraços² e dissabores³. Aquele que verdadeiramente causava
 espanto⁴ a todos os que tinham a sorte de poder entrar no seu refúgio⁵ mais valioso, era o vizinho
 da frente, um rapaz calmo que tinha o nome singelo⁶ de João e um sobrenome⁷ polaco, que as
 pessoas pronunciavam de três maneiras, todas elas muito distantes⁸ da pronúncia dos seus
 antepassados⁹, bisavós¹⁰ dos seus avós, em Varsóvia. Aqueles que tinham mais receio¹¹ de mostrar
 10 alguma ponta¹² de ignorância, mesmo tratando-se de um sobrenome polaco quase impossível de
 pronunciar por não-polacos, optavam¹³ por chamar-lhe apenas¹⁴ João, revelando¹⁵ uma falsa
 familiaridade¹⁶. João era um rapaz de óculos e borbulhas¹⁷ muito vivas que só por si não espantava¹
 ninguém. Aquilo que realmente surpreendia e emocionava¹⁸ alguns dos poucos privilegiados era a

-
- | | | |
|----|----------------------|---|
| 1 | <i>espantar</i> | ≈ causar espanto ou admiração [al. erstaunen] |
| 2 | <i>embaraço</i> | ≈ dificuldade, perturbação [al. Verlegenheit] |
| 3 | <i>dissabor</i> | ≈ desgosto [al. Ärger] |
| 4 | <i>espanto</i> | ≈ admiração, surpresa [al. Erstaunen] |
| 5 | <i>refúgio</i> | ≈ abrigo [al. Zufluchtsort] |
| 6 | <i>singelo</i> | ≈ simples [al. schlicht] |
| 7 | <i>sobrenome</i> | ≈ apelido [al. Nachname] |
| 8 | <i>distante</i> | ≈ longínquo [al. entfernt] |
| 9 | <i>antepassado</i> | ≈ que pertence a uma geração anterior [al. Vorfahr] |
| 10 | <i>bisavô</i> | ≈ pai do avô |
| 11 | <i>receio</i> | ≈ medo [al. Befürchtung] |
| 12 | <i>ponta de</i> | ≈ <i>fig.</i> sinal de [al. Zeichen von] |
| 13 | <i>optar</i> | ≈ escolher [al. wählen] |
| 14 | <i>apenas</i> | ≈ só [al. nur] |
| 15 | <i>revelar</i> | ≈ mostrar [al. zeigen] |
| 16 | <i>familiaridade</i> | ≈ intimidade [al. Vertrautheit] |
| 17 | <i>borbulha</i> | ≈ pele elevada [al. Pickel] |
| 18 | <i>emocionar</i> | ≈ causar emoção [al. ergreifen] |

sua coleção de selos¹⁹. As paredes do quarto do João estavam cobertas²⁰, desde o chão ao teto²¹,
15 por álbuns de selos. Sob²² a cama, havia álbuns de selos. Na gaveta²³ e em todo o interior da
mesinha de cabeceira²⁴, uma pilha²⁵ de álbuns de selos. Mais do que uma simples arrumação por
países, valores²⁶ e datas, João passava tardes, passava a sua vida inteira, a encontrar formas de
organização, absolutas e precisas²⁷, que não se baseavam em números, mas em elementos muito
mais concretos, como a intuição ou a beleza. Por isso, se alguém lhe tivesse²⁸ falado do selo que
20 tinha uma família sentada à mesa, pais e filhos num almoço de sábado, talvez primavera, sob²² uma
árvore de folhas largas, João teria dado dois passos²⁹ no seu quarto, teria estendido³⁰ o braço num
gesto que economizava³¹ qualquer desperdício³² de movimento e, após³³ ter o álbum na mão, teria
encontrado a página certa à primeira tentativa³⁴ e, sem precisar de pensar, teria dirigido³⁵ o
indicador³⁶ na sua direção, antes mesmo de os olhos, reduzidos³⁷ pelas lentes³⁸ dos óculos,
25 conseguirem focar a imagem terna³⁹ dessa família, sentada à mesa, debaixo de uma sombra
colorida e feliz, impressa⁴⁰ no retângulo⁴¹ estreito, três centímetros por um e meio, de um selo
ligeiramente⁴² carimbado⁴³ no canto inferior esquerdo.

Foi o meu avô, homem de poucas palavras, que um dia me contou a história de um dos filhos
dessa família. Chamava-se André e, com pouco mais de sete anos, perdeu-se da mãe no mercado.

19 <i>selo</i>	≈ pequeno papel impresso colado em cartas ou postais, para pagar o envio [al. Briefmarke]
20 <i>coberto</i>	≈ completamente ocupado [al. bedeckt]
21 <i>teto</i>	≈ parte superior e interior de uma divisão da casa [al. Zimmerdecke]
22 <i>sob</i>	≈ debaixo de
23 <i>gaveta</i>	≈ compartimento para guardar objetos [al. Schublade]
24 <i>mesa de cabeceira</i>	≈ pequeno móvel junto à cama [al. Nachttisch]
25 <i>pilha</i>	≈ conjunto de coisas umas sobre as outras [al. Stapel]
26 <i>valor</i>	≈ (aqui) preço [al. Wert]
27 <i>preciso</i>	≈ rigoroso [al. genau]
28 <i>tivesse</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>ter</i>)
29 <i>passo</i>	≈ movimento do pé ao andar [al. Schritt]
30 <i>estender</i>	≈ alongar [al. erstrecken]
31 <i>economizar</i>	≈ poupar, evitar [al. sparen, vermeiden]
32 <i>desperdício</i>	≈ desaproveitamento [al. Verschwendung]
33 <i>após</i>	≈ depois de
34 <i>tentativa</i>	≈ experiência [al. Versuch]
35 <i>dirigir</i>	≈ apontar na direção de [al. richten nach]
36 <i>indicador</i>	≈ segundo dedo da mão, depois do polegar [al. Zeigefinger]
37 <i>reduzir</i>	≈ diminuir [al. verkleinern]
38 <i>lente</i>	≈ peça de vidro ou plástico transparente nos óculos [al. Brillenglas]
39 <i>terno</i>	≈ carinhoso [al. liebevoll]
40 <i>impresso</i>	≈ gravado [al. gedruckt]
41 <i>retângulo</i>	≈ figura geométrica com lados paralelos dois a dois [al. Rechteck]
42 <i>ligeiramente</i>	≈ levemente [al. leicht]
43 <i>carimbar</i>	≈ aplicar carimbo [al. stempeln]

30 Depois de um certo⁴⁴ pânico infantil, a súbita percepção do tamanho⁴⁵ do mundo, o toque⁴⁶ negro da eternidade no receio¹¹ de nunca mais ver a sua mãe, André foi tranquilizado⁴⁷ por uma vendedora de fruta, com os dedos inchados⁴⁸ pela forma dos pesos⁴⁹ que dispunha⁵⁰ na balança⁵¹, que viu André sozinho e, ao perceber que aquele era o instante⁵² em que iria começar a chorar, tocou⁵³-lhe no ombro, sorriu-lhe e tratou⁵⁴-o por menino. Olá, menino. Queres uma maçã? André
35 não aceitou a maçã, mas distraiu-se da angústia e, como era um rapaz muito vivo, interessou-se pela senhora despenteada⁵⁵ que o abordava⁵⁶. Explicou-lhe que se tinha perdido da mãe, descreveu a mãe, bonita, e ouviu com compreensão as palavras que a vendedora de fruta utilizou para tranquilizá-lo⁴⁷. A mulher, sem parar de sorrir, olhou-o nos olhos e disse-lhe: não te preocupes, tenho a certeza de que a tua mãe virá procurar-te. André respirou fundo⁵⁷ e entreteve-
40 -se⁵⁸ a observar a desenvoltura⁵⁹ com que a vendedora de fruta apregoava⁶⁰ peras e romãs⁶¹.

Faço aqui uma pausa, para explicar que a minha neta Inês acabou de vir pedir-me para lhe contar uma história. É preciso ter algum senso⁶² com as crianças. Nem sempre a solução mais evidente é a melhor. Procurei todo o meu senso para, desta vez, encontrar uma desculpa que servisse⁶³ para não lhe contar nenhuma história e, em vez disso⁶⁴, convencê-la a brincar um pouco mais. No
45 quintal⁶⁵ está um sol lindo, morno⁶⁶, sol de setembro. A pele da minha neta é muito branca. Conhecem-se-lhe as veias por baixo da pele. Passa muito tempo em casa e acredito que lhe faz bem apanhar algum sol. Além disso⁶⁷, já lhe contei esta história muitas vezes e sei que se

44 <i>certo</i>	≈ algum [al. gewiss]
45 <i>tamanho</i>	≈ dimensão [al. Größe]
46 <i>toque</i>	≈ movimento de tocar [al. Berührung]
47 <i>tranquilizar</i>	≈ acalmar [al. beruhigen]
48 <i>inchado</i>	≈ de tamanho maior do que o natural [al. geschwollen]
49 <i>peso</i>	≈ objeto de metal para avaliar quanto alguma coisa pesa [al. Gewicht]
50 <i>dispor</i>	≈ ordenar [al. anordnen]
51 <i>balança</i>	≈ objeto para pesar [al. Waage]
52 <i>instante</i>	≈ momento
53 <i>tocar</i>	≈ pôr a mão ou o dedo em [al. berühren]
54 <i>tratar por</i>	≈ chamar de [al. anreden als]
55 <i>despenteado</i>	≈ não penteado [al. mit verwirrtem Haar]
56 <i>abordar</i>	≈ dirigir a palavra a alguém [al. ansprechen]
57 <i>respirar fundo</i>	≈ introduzir ar até ao fim dos pulmões [al. tief einatmen]
58 <i>entreter-se</i>	≈ distrair-se [al. sich beschäftigen]
59 <i>desenvoltura</i>	≈ à-vontade, agilidade [al. Gewandtheit]
60 <i>apregoar</i>	≈ anunciar [al. ausrufen]
61 <i>romã</i>	≈ fruto de casca avermelhada e bagos vermelhos no interior [al. Granatapfel]
62 <i>senso</i>	≈ juízo [al. Vernunft]
63 <i>servisse</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>servir</i>)
64 <i>em vez disso</i>	≈ em alternativa [al. stattdessen]
65 <i>quintal</i>	≈ horta perto de casa [al. Gemüsegarten]
66 <i>morno</i>	≈ pouco quente, tépido [al. lauwarm]
67 <i>além disso</i>	≈ aliás (expressão usada para acrescentar algo ao que foi dito) [al. außerdem]

aborreceria⁶⁸ ao ouvi-la de novo. A idade trouxe-me alguns caprichos⁶⁹ e, agora, neste momento, tenho a vontade irreprimível⁷⁰, a necessidade, de contar esta história. Aliás⁷¹, é a primeira vez que nos encontramos, não é? Agora que me lembro com mais clareza, creio que não foi uma vendedora de fruta, mas sim uma peixeira que tocou⁵³ no ombro do menino André e o tranquilizou⁴⁵. Tinha um avental⁷² de plástico salteado⁷³ de escamas⁷⁴ e também o tratou⁵¹ por menino. Não lhe ofereceu nada porque toda a gente sabe que não se oferecem chicharos⁷⁵ crus⁷⁶ a uma criança, mas sorriu-lhe e tranquilizou-o. Olhou-o nos olhos e disse-lhe: não te preocupes, fica aqui comigo. Ao fim da manhã, antes de o mercado terminar, tenho a certeza de que a tua mãe virá procurar-te. André não respirou fundo⁵⁴ porque a banca⁷⁷ do peixe estava envolta⁷⁸ num cheiro intenso que o agoniava⁷⁹, mas foi-se entretendo⁵⁸ a observar a forma como a peixeira escamava⁸⁰ os peixes com um instrumento que era um pau⁸¹ cravado de pregos⁸², enquanto falava, terminando todas as frases com a palavra freguesa⁸³. Esta pescadinha⁸⁴ é muito boa, freguesa. Quer que lhe corte o peixe-espada⁸⁵ em postas⁸⁶, freguesa?

A manhã passou depressa. A peixeira não queria dar a entender ao menino André que começava a ficar preocupada e, por isso, no intervalo⁸⁷ de cada venda, começava a contar-lhe histórias de pescadores no mar. Eram histórias que ia inventando⁸⁸ à medida que⁸⁹ as palavras saíam da sua boca e que nunca tinham fim, porque chegava sempre uma freguesa que perguntava: os

-
- 68 *aborrecer-se* ≈ sentir desinteresse [al. sich langweilen]
69 *capricho* ≈ extravagância [al. Laune]
70 *irreprimível* ≈ incontrollável [al. ununterdrückbar]
71 *aliás* ≈ além disso, a propósito (expressão usada para acrescentar algo ao que foi dito) [al. übrigens]
72 *avental* ≈ proteção da roupa em relação à sujidade [al. Schürze]
73 *salteado* ≈ atacado [al. überfallen]
74 *escama* ≈ lâmina que cobre a pele dos peixes [al. Fischschuppe]
75 *chicharro* ≈ espécie de peixe: carapau grande [al. Stöcker, Bastardmakrele]
76 *cru* ≈ não cozinhado (≠cozido) [al. roh]
77 *banca* ≈ espécie de mesa onde se põem os artigos para venda [al. Stand]
78 *envolto* ≈ coberto [al. eingewickelt]
79 *agoniar* ≈ enjoar [al. Übelkeit verursachen]
80 *escamar* ≈ tirar as escamas [al. abschuppen]
81 *pau* ≈ pedaço de madeira [al. Holzstück]
82 *cravado de pregos* ≈ com pedaços de metal finos enterrados [al. angenagelt]
83 *freguês* ≈ cliente
84 *pescada* ≈ espécie de peixe [al. Seehecht]
85 *peixe-espada* ≈ espécie de peixe comprido e prateado [al. Degenfisch]
86 *posta* ≈ pedaço de peixe cortado para cozer [al. Stück, Scheibe]
87 *intervalo* ≈ pausa [al. Zwischenzeit]
88 *inventar* ≈ criar [al. erfinden]
89 *à medida que* ≈ ao mesmo tempo que

- 65 carapaus⁹⁰ são a quanto? André, percebendo o esforço⁹¹ da senhora que o protegia⁹², tentava não se preocupar mas, em ocasiões, o seu rosto⁹³ contraía⁹⁴-se numa expressão silenciosa⁹⁵ de tristeza. Quando já não havia ninguém a fazer compras no mercado, quando todos os vendedores arrumavam caixotes⁹⁶, a peixeira e o menino olharam⁹⁷ um para o outro, como se um e outro se tentassem⁹⁸ consolar⁹⁹ mutuamente e como se um e outro necessitassem¹⁰⁰ de consolo¹⁰¹.
- 70 Passaram dois momentos indistintos e chegou a carrinha¹⁰² do marido da peixeira. Estacionou¹⁰³ entre dois carros como se esse fosse¹⁰⁴ um espaço medido¹⁰⁵ e atribuído¹⁰⁶ com exatidão¹⁰⁷ àquela carrinha branca. Assim que¹⁰⁸ o motor parou, abriu-se uma das portas de trás e as gémeas saíram disparadas¹⁰⁹. Atravessaram a rua quase com cuidado, correram na direção da peixeira e ficaram paradas à frente dela, com vontade de abraçá-la, mas a conterem-se¹¹⁰ porque sabiam que as
- 75 escamas⁷⁴ do avental⁷² da mãe deixariam nódoas¹¹¹ nas camisas com flores bordadas¹¹². A mãe não gostava que sujassem¹¹³ a roupa. Só repararam¹¹⁴ no André, sentado sobre um caixote vazio, quando a mãe se aproximou para apresentá-los: estas são as minhas filhas, Carolina e Rita. As gémeas sorriram o mesmo sorriso, faltava um dente de baixo na boca de cada uma delas, e não fizeram nenhuma pergunta acerca da¹¹⁵ presença¹¹⁶ de André, porque não tinham mais de cinco
- 80 anos e achavam natural tudo o que a mãe dizia. Foi apenas¹⁴, mais tarde, depois de procurarem

90 <i>carapau</i>	≈ espécie de peixe [al. Makrele]
91 <i>esforço</i>	≈ empenho, diligência [al. Mühe]
92 <i>proteger</i>	≈ defender [al. beschützen]
93 <i>rosto</i>	≈ cara [al. Gesicht]
94 <i>contrair</i>	≈ diminuir de tamanho, apertar [al. zucken]
95 <i>silencioso</i>	≈ em silêncio, calado [al. still]
96 <i>caixote</i>	≈ caixa [al. Kiste]
97 <i>olhar</i>	≈ fixar os olhos em, ver [al. anschauen]
98 <i>tentassem</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>tentar</i>)
99 <i>consolar</i>	≈ aliviar a aflição [al. trösten]
100 <i>necessitassem</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>necessitar</i>)
101 <i>consolo</i>	≈ alívio [al. Trost]
102 <i>carrinha</i>	≈ pequeno autocarro [al. Minibus]
103 <i>estacionar</i>	≈ pôr o carro [al. parken]
104 <i>fosse</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>ser</i>)
105 <i>medido</i>	≈ calculado [al. gemessen]
106 <i>atribuído</i>	≈ dado [al. vergeben]
107 <i>exatidão</i>	≈ rigor [al. Genauigkeit]
108 <i>assim que</i>	≈ logo que [al. sobald]
109 <i>sair disparado</i>	≈ sair muito depressa, como uma bala [al. aus dem Minibus stürzen]
110 <i>conter-se</i>	≈ ficar quieto, controlar-se [al. sich beherrschen]
111 <i>nódoa</i>	≈ manja de sujidade [al. Flecke]
112 <i>bordado</i>	≈ decorar um tecido com linha [al. gestickt]
113 <i>sujassem</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>sujar</i>)
114 <i>reparar</i>	≈ ver [al. wahrnehmen, merken]
115 <i>acerca de</i>	≈ sobre [al. über]
116 <i>presença</i>	≈ facto de estar presente [al. Anwesenheit]

85 muito bem em todo o mercado vazio, depois de fazerem algumas perguntas sem resposta, quando iam todos na carrinha carregada¹¹⁷ de caixotes⁹⁵, que a peixeira, sentada no banco da frente, ao lado do marido que conduzia, tentou explicar às gémeas o que tinha acontecido. Ao contrário do que seria de esperar, as gémeas sorriram, o espaço vazio do dente que tinha caído, e foi a Rita que disse: não te preocupes, nós sabemos como encontrar a tua mãe.

90 Faço mais uma pausa porque, apesar de poucas pessoas saberem este segredo¹¹⁸, contar histórias também cansa. No meu caso, começo a sentir uma pequena dor aqui na zona dos rins¹¹⁹ e preciso de levantar-me um pouco e dar dois ou três passos²⁹ pela sala. Normalmente, não preciso de muito tempo. Hoje, no entanto, demoro-me¹²⁰ um pouco mais porque fico, com gosto¹²¹, a ver a minha neta Inês pela janela. Está a brincar sentada na terra do quintal⁶⁵. Tem duas bonecas¹²² na mão. As duas falam pela boca dela. Daqui, não consigo distinguir¹²³ as palavras que dizem, mas consigo ver os lábios dela a mexerem-se, consigo ver a sua expressão de preocupação simulada, de zanga¹²⁴ simulada, de pazes¹²⁵ simuladas. Diante de si¹²⁶, existe uma ordem de pedrinhas e de ramos¹²⁷, que dispôs⁵⁰ com as suas mãos pequenas e que só ela sabe o que significam. A minha neta é muito esperta¹²⁸ e bonita. Pronto¹²⁹, já voltei a sentar-me. Posso, agora, continuar.

100 A casa das gémeas era branca, cheirava¹³⁰ a peixe e tinha uma varanda sobre o mar. Foi a Carolina que puxou¹³¹ o André pelo braço e que lhe mostrou a varanda. Não conseguiram dizer nada enquanto olharam⁹⁶ para a distância¹³² do horizonte. Para a Carolina, aquele era um infinito¹³³ que conhecia bem mas que, por ser infinito, lhe trazia sempre sonhos novos. Para o André, a única imagem que se encontrava desenhada pelas marés¹³⁴ daquele infinito era o rosto⁹³ gentil da sua mãe. Por isso, quando a Rita chegou para procurá-los na varanda, ele perguntou-lhe logo como é

117 <i>carregada</i>	≈ (aqui) cheia [al. beladen]
118 <i>segredo</i>	≈ mistério [al. Geheimnis]
119 <i>rim</i>	≈ órgão do corpo que produz urina [al. Niere]
120 <i>demorar-se</i>	≈ ficar mais tempo do que o necessário, permanecer [al. sich länger aufhalten]
121 <i>com gosto</i>	≈ com prazer [al. mit Freude]
122 <i>boneca</i>	≈ brinquedo habitual das meninas [al. Puppe]
123 <i>distinguir</i>	≈ ver, perceber [al. erkennen]
124 <i>zanga</i>	≈ aborrecimento [al. Ärger]
125 <i>pazes</i>	≈ reconciliação [al. Frieden]
126 <i>diante de si</i>	≈ à frente dela
127 <i>ramo</i>	≈ braço de uma planta ou árvore [al. Zweig]
128 <i>esperto</i>	≈ inteligente
129 <i>pronto</i>	≈ (interj.) já está [al. also]
130 <i>cheirar a</i>	≈ ter o cheiro de [al. riechen nach]
131 <i>puxar</i>	≈ arrastar [al. ziehen]
132 <i>distância</i>	≈ espaço entre dois pontos, afastamento [al. Entfernung]
133 <i>infinito</i>	≈ tempo ou espaço sem limite [al. Unendliche]
134 <i>maré</i>	≈ movimento de subida e descida das águas do mar [al. Gezeiten]

que podiam encontrar a sua mãe. A Rita sorriu. A Carolina sorriu. Faltava um dente de baixo na boca de cada uma delas. A mãe estava na cozinha a pousar¹³⁵ dois peixes numa travessa¹³⁶ que iria ao forno¹³⁷. O pai estava na cozinha a falar sobre qualquer coisa. Nenhum deles parou o que estava a fazer quando as gémeas, seguidas pelo André, abriram a porta e subiram pelas escadas do prédio. Ou talvez tenham descido pelas escadas do prédio. Se subiram, passaram por uma vizinha que estava a varrer¹³⁸, e a Rita tropeçou¹³⁹ num degrau¹⁴⁰ e chegaram a uma porta onde bateram¹⁴¹ devagar. Se desceram, passaram por um cão, fizeram-lhe algumas festas¹⁴², e a Carolina tropeçou num degrau e chegaram a uma porta onde bateram devagar. Começaram a ouvir-se passos de chinelos¹⁴³ atrás da porta. Quem é? Antes que alguém tivesse²⁸ respondido, a fechadura¹⁴⁴ desfez-se¹⁴⁵ num som que abriu a porta.

Chegou agora a minha neta, a irmã da Inês, a Patrícia. Sentou-se no sofá a ler uma revista. Quando era mais pequenina, contei-lhe esta história dezenas¹⁴⁶ de vezes. Esta era a parte que ela gostava mais. Quando eu chegava a esta parte, ela perguntava-me sempre: e depois, avô? Parece que ainda consigo ouvir a sua voz de criança. As palavras pronunciadas pela sua voz de criança. A Patrícia já sabia o que vinha depois, já sabia o fim da história, já sabia a história quase de cor¹⁴⁷ mas, neste ponto, perguntava-me sempre: e depois, avô? Eu deixava¹⁴⁸-a esperar um pouquinho. Sabia que o tempo que a deixasse¹⁴⁹ à espera aumentaria a sua curiosidade¹⁵⁰. Deixava-a esperar até ao limite certo da sua paciência de menina. Sem abusar¹⁵¹. Sem um instante¹⁵² a mais ou a menos. E depois, avô?

Depois, a porta era aberta por uma menina que se chamava Patrícia, como tu. Quando conto esta

135 <i>pousar</i>	≈ colocar [al. stellen]
136 <i>travessa</i>	≈ prato grande [al. Bratenplatte]
137 <i>forno</i>	≈ parte do fogão para assar [al. Ofen]
138 <i>varrer</i>	≈ limpar o chão com uma vassoura [al. fegen]
139 <i>tropeçar</i>	≈ bater com o pé contra alguma coisa [al. stolpern]
140 <i>degrau</i>	≈ parte da escada em que se põe o pé para subir ou descer [al. Treppenstufe]
141 <i>bater a uma porta</i>	≈ fazer barulho com os dedos para chamar alguém [al. an der Tür klopfen]
142 <i>fazer festas</i>	≈ acariciar [al. liebosen]
143 <i>chinelo</i>	≈ calçado para usar em casa [al. Hausschuh]
144 <i>fechadura</i>	≈ aparelho metálico para abrir e fechar porta [al. Schloss]
145 <i>desfazer-se</i>	≈ (aqui) abrir-se
146 <i>dezenas de vezes</i>	≈ conjuntos de dez vezes [al. zehn Male]
147 <i>saber de cor</i>	≈ conhecer o texto completo sem precisar de ajuda para o repetir [al. auswendig können]
148 <i>deixar esperar</i>	≈ fazer esperar [al. warten lassen]
149 <i>deixasse</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>deixar</i>)
150 <i>curiosidade</i>	≈ vontade de saber [al. Neugier]
151 <i>abusar</i>	≈ exagerar [al. übertreiben]
152 <i>instante</i>	≈ momento

história à Inês, a menina chama-se, obviamente¹⁵³, Inês. Era a prima mais velha das gémeas Carolina e Rita, morava no mesmo prédio e as gémeas acreditavam que sabia todas as respostas. Na verdade, sabia mesmo todas as respostas. Cumprimentou o André com um sorriso. Sentaram-se na sala e, uma parte contada pelas gémeas, outra contada pelo André, ouviu a sua história e o seu problema. Sorriu e disse: acho que sei o que fazer, tudo o que precisamos é convencer um rapaz chamado João. E, disse, na perfeição¹⁵⁴, um nome polaco que não sei pronunciar. Ele vai ajudar-te. Perante¹⁵⁵ o nome verdadeiramente estranho do rapaz, as gémeas e o André ficaram verdadeiramente impressionados com a sabedoria imensa da prima e, ao mesmo tempo, os seus corações descansaram.

Demorou¹⁵⁶ pouco até que estivessem¹⁵⁷ todos no carro da prima, vermelho e brilhante. Demorou pouco até que chegassem¹⁵⁸ a casa do João. Demorou pouco até que a mãe dele os guiasse¹⁵⁹ até à porta do seu quarto. Bateram¹⁴¹ uma vez. Bateram duas vezes. À terceira vez, João abriu a porta e bastou-lhe¹⁶⁰ ver a Patrícia, ou a Inês, ou o teu nome, para que sorrisse¹⁶¹ e se afastasse¹⁶², convidando todos para entrar e, logo em seguida, fechando a porta. Foi a prima que repetiu toda a história. João, coçando¹⁶³ a cabeça mais por hábito do que por comichão¹⁶⁴, virou-se para André e pediu-lhe que descrevesse¹⁶⁵ a mãe. André descreveu-a da única maneira que sabia: bonita. João continuou parado a olhar para ele. André repetiu: bonita. Não teria sido necessário repetir, João não estava perplexo, apenas estava a pensar. Num instante, terminou de pensar, apanhou um álbum de selos, abriu uma página, apontou¹⁶⁶ para um selo e perguntou a André: é esta a tua mãe? André quase chorou. Era um retrato pequenino da sua mãe, e sorria, tão bonita, com a marca de um carimbo¹⁶⁷ a rodear¹⁶⁸-lhe o ombro. Sem que ninguém tivesse tempo para tirar qualquer conclusão¹⁶⁹, João apanhou outro álbum, abriu-o e apontou para um selo que tinha um pequeno

-
- 153 *obviamente* ≈ claro [al. selbstverständlich]
 154 *na perfeição* ≈ perfeitamente [al. perfekt]
 155 *perante* ≈ diante de [al. vor]
 156 *demorar* ≈ fazer esperar [al. dauern]
 157 *estivessem* (forma do conjuntivo do verbo *estar*)
 158 *chegassem* (forma do conjuntivo do verbo *chegar*)
 159 *guiasse* (forma do conjuntivo do verbo *guiar*)
 160 *bastar* ≈ ser suficiente [al. es reicht]
 161 *sorrisse* (forma do conjuntivo do verbo *sorrir*)
 162 *afastasse* (forma do conjuntivo do verbo *afastar*) [al. entfernen]
 163 *coçar* ≈ esfregar com as unhas [al. kratzen]
 164 *comichão* ≈ sensação na pele que provoca vontade de coçar [al. Jucken]
 165 *descrevesse* (forma do conjuntivo do verbo *descrever*)
 166 *apontar* ≈ indicar com o dedo [al. zeigen]
 167 *carimbo* ≈ marca oficial a tinta [al. Stempel]
 168 *rodear* ≈ circundar [al. umkreisen]
 169 *tirar uma conclusão* ≈ concluir [al. einen Schluss ziehen]

- mapa de linhas¹⁷⁰ pretas, atravessado por uma linha vermelha. Disse: este é o caminho para a tua casa.
- Havia um problema. João nunca tinha dado um dos seus selos a ninguém. Não havia nenhum problema. Nesse dia, João aprendeu algo que o ajudou ao longo de¹⁷¹ toda a sua vida. Deu o selo a André e demorou¹⁵⁶ pouco até que se despedissem¹⁷² com sorrisos. Demorou pouco até que o André e as gémeas e a prima estivessem de novo no carro. Seguindo o mapa do selo, chegaram rapidamente a casa do André. A mãe, preocupada, deu-lhe um abraço que demorou muito tempo, deu-lhe outro abraço que demorou muito tempo, deu-lhe outro abraço que demorou muito tempo, deu-lhe outro abraço que demorou muito tempo e deu-lhe outro abraço que demorou muito tempo. Nesse dia, muito feliz, André almoçou com os seus pais e os seus irmãos, no quintal⁶⁵, sob²² uma árvore de folhas largas. Talvez fosse primavera.
- Depois de um suspiro¹⁷³, é neste ponto da história que, tanto a Patrícia, quando era mais pequena, como a Inês, em todas as vezes que lhe conto esta história, me perguntavam o que aconteceu ao rapaz que tinha medo do mar. Não demoro muito a responder. Digo-lhes a verdade. O rapaz que tinha medo do mar, sem nenhum espanto⁴, continuou a sofrer embaraços² e dissabores³ pela vida fora¹⁷⁴ porque o medo nunca trouxe nada de bom a ninguém.

José Luís Peixoto in *Contos que contam*.
Lisboa: Centro Colombo, 2005, pp. 44-50.

170 *linha* ≈ traço contínuo, fio [al. Linie]
171 *ao longo de* ≈ durante
172 *despedissem* (forma do conjuntivo do verbo *despedir*)
173 *suspiro* ≈ respiração prolongada [al. Seufzer]
174 *pela vida fora* ≈ durante toda a vida

Guião de leitura

Depois de ler o texto, responda.

1. O conto apresenta ações articuladas por alternância. Concorda?
 - a) Se concorda, indique quais são as linhas de ação alternadas.
 - b) Se não concorda, justifique.

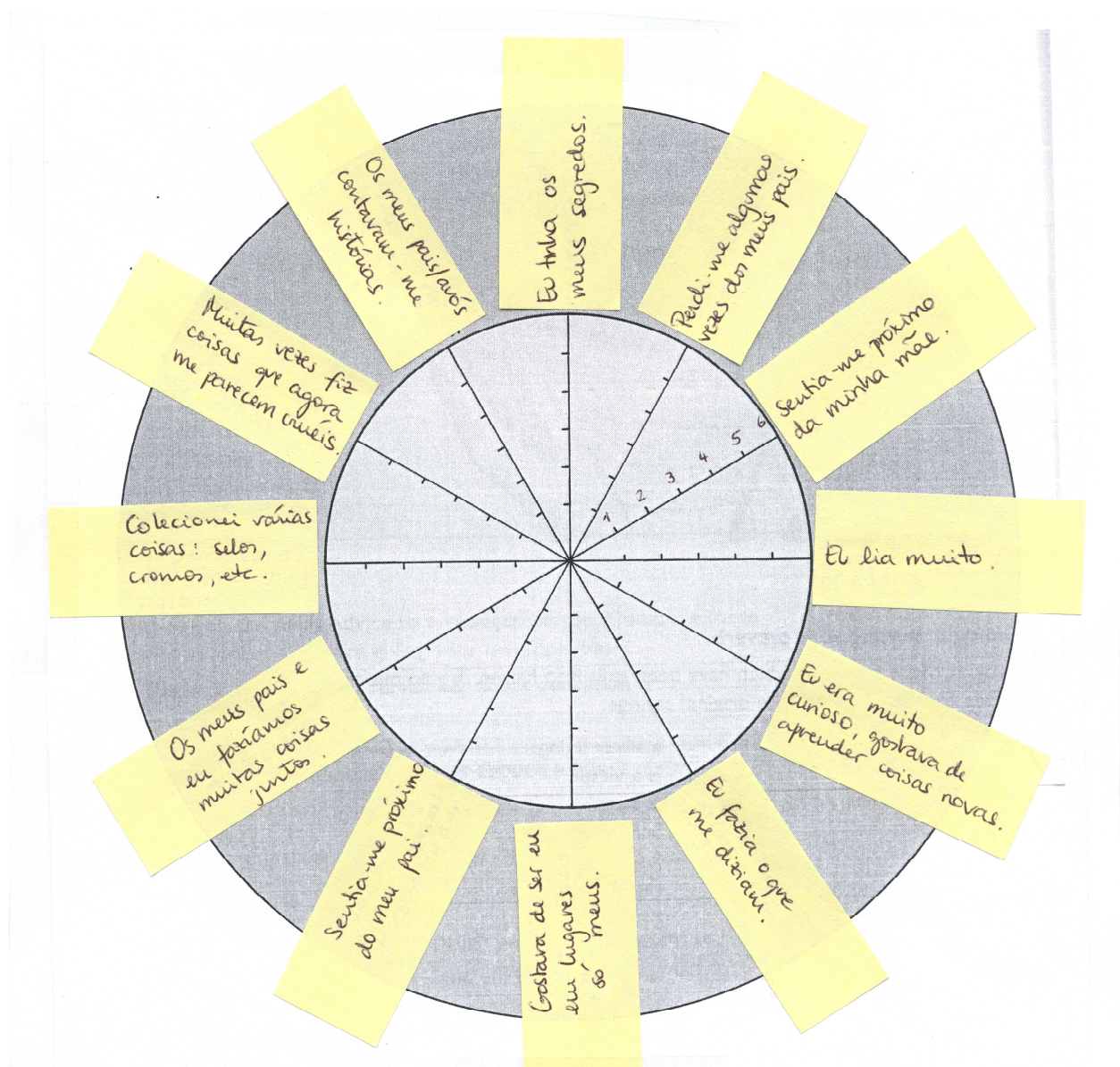
2. Complete o quadro com as informações fornecidas pelo texto sobre cada uma das personagens. Não há informações sobre todos os aspetos!

Personagens	Papel na ação	Caracterização física	Caracterização psicológica	Observações
eu narrador	<i>contar a história</i>			
rapaz que tinha medo do mar				
João				
André				
peixeira				
Inês				
Patrícia				
Carolina				
Rita				

3. Neste conto, várias pessoas contam histórias.
 - a) Quem são?
 - b) Com que finalidade contam elas histórias?

Elaborado por Madalena Simões

Infância



1) Faça uma cruz (x) em cada linha dentro do círculo, no ponto apropriado para mostrar como se sentia quando era criança. A escala é:

0 -> 6
nada muito

2) Junte as cruzes com uma linha.

3) Compare o seu desenho com o do colega e fale sobre isso. Há alguém perto de si com um desenho semelhante? Fale sobre semelhanças ou diferenças nas memórias de infância.

O sonho

Tenho tido imenso tempo para pensar em tudo isto, olhos fixados¹ nestes azulejos pardos², ainda mais sujos da luz vinda pela janela, depois de ter feito um percurso³ de impurezas⁴ que não deixa
 5 iluminar⁵ forte seja o que for⁶. Tudo começou quando Margret nos apareceu de surpresa, carregada⁷ de sacos⁸ coloridos, muito exuberante⁹, a falar-nos num castelhano¹⁰ tosco¹¹, indiscernível¹², que depois de alguns equívocos¹³ amáveis¹⁴ foi logo mudado para o seu inglês natal¹⁵. Alvorçou¹⁶ a casa toda com as suas exclamações¹⁷, a alegria da chegada, e apressou-se¹⁸ a dispor¹⁹ o quarto de hóspedes²⁰ a seu gosto, enquanto ia tagarelando²¹ com Ana. Era o aniversário
 10 do nosso casamento e convidámo-la para jantar fora, numa casa de fados de Alfama que deitava um varandim²² sobre o casario²³ e o Tejo.

1	<i>fixar</i>	≈ prender [al. fixieren]
2	<i>pardo</i>	≈ cor entre o cinzento escuro e o cinzento claro
3	<i>percurso</i>	≈ caminho, itinerário [al. Strecke]
4	<i>impurezas</i>	≈ corpos ou substâncias estranhas que alteram a pureza de alguma coisa [al. Verunreinigungen]
5	<i>iluminar</i>	≈ dirigir luz para [al. beleuchten]
6	<i>seja o que for</i>	≈ (aqui) nada [al. überhaupt nichts]
7	<i>carregado</i>	≈ que tem carga ou peso [al. beladen]
8	<i>saco</i>	≈ espécie de bolsa (de pano ou plástico), aberta num dos lados e geralmente com asas para facilitar o transporte [al. Tüte]
9	<i>exuberante</i>	≈ vivo, animado [al. lebendig]
10	<i>castelhano</i>	≈ espanhol
11	<i>tosco</i>	≈ inculto [al. ungeschliffen]
12	<i>indiscernível</i>	≈ incompreensível
13	<i>equívoco</i>	≈ confusão, mal-entendido [al. Mißverständnis]
14	<i>amável</i>	≈ delicado, encantador [al. liebenswürdig, freundlich]
15	<i>natal</i>	≈ (aqui) materno
16	<i>alvorçar</i>	≈ agitar, sobressaltar [al. beunruhigen, aufregen]
17	<i>exclamação</i>	≈ grito súbito de admiração, prazer, espanto... [al. Aufruf, Aufschrei]
18	<i>apressar-se a</i>	≈ fazer rapidamente [al. sich beeilen zu]
19	<i>dispor</i>	≈ ordenar [al. anordnen]
20	<i>quarto de hóspedes</i>	≈ quarto para convidados [al. Gästezimmer]
21	<i>tagarelar</i>	≈ falar muito, sobre assuntos pouco importantes [al. schwatzen]
22	<i>varandim</i>	≈ pequena varanda [al. schmaler Balkon]
23	<i>casario</i>	≈ conjunto de casas

Ela estava encantada. Falou todo o tempo da impressão que lhe tinha causado o nosso casarão²⁴ centenário²⁵, brasonado²⁶, cheio de trastes velhos²⁷. O seu vestido comprido, lilás, contrastava²⁸ com a nossa vestimenta²⁹ simples, mas revelava³⁰ o empenho³¹ em se sincronizar de qualquer modo com essa Europa velha.

Ao jantar, na sala escurecida³², procurou³³ usar os talheres³⁴ com correção, ouviu religiosamente meia dúzia³⁵ de fados banais, manteve uma conversação³⁶ discreta, em voz sumida³⁷, com uma pronúncia que nos pareceu ligeiramente afetada³⁸.

Margret era filha de um *tycoon* menor, de Nova Jérsia, que tinha feito fortuna num negócio de cartões³⁹ prensados⁴⁰. Conhecemo-la dois anos antes, num cruzeiro ao Mediterrâneo, que havia sido para ela uma espécie de prémio de fim de curso. A viagem deu-lhe um certo gosto *snoob* pelas coisas antigas. Encheu o saco de cacos⁴¹ vetustos⁴² que lhe vendiam a peso de ouro levantinos⁴³ manhosos⁴⁴. Tirou centenas de fotografias. Anotou⁴⁵ cuidadosamente as nossas palavras no seu caderno quando, com alguma presunção mas nem sempre com todo o rigor, complementávamos as palavras estereotipadas dos guias.

Simpatizámos com ela e fizemos-lhe um convite de mera⁴⁶ cortesia para vir passar uns tempos a Portugal, que enaltecemos⁴⁷ com insistência patriótica. Assim veio Margret disposta⁴⁸ a alojar-se⁴⁹

24 <i>casarão</i>	≈ casa grande
25 <i>centenário</i>	≈ de cem anos
26 <i>brasonado</i>	≈ com brasão [al. mit Wappen versehen]
27 <i>trastes velhos</i>	≈ mobília velha [al. Gerümpel]
28 <i>contrastar</i>	≈ fazer contraste com [al. abstechen von]
29 <i>vestimenta</i>	≈ roupa
30 <i>revelar</i>	≈ mostrar
31 <i>empenho</i>	≈ esforço [al. Engagement]
32 <i>escurecida</i>	≈ tornada escura [al. abgedunkelt]
33 <i>procurar</i>	≈ (aqui) tentar
34 <i>talheres</i>	≈ colher, faca e garfo [al. Besteck]
35 <i>dúzia</i>	≈ conjunto de doze
36 <i>manter uma conversação</i>	≈ conversar
37 <i>sumido</i>	≈ (aqui) baixo
38 <i>afetado</i>	≈ pouco natural, artificial [al. affektiert]
39 <i>cartão</i>	≈ papel muito grosso [al. Karton, Pappe]
40 <i>prensado</i>	≈ comprimido [al. gepresst]
41 <i>caco</i>	≈ fragmento de louça partida [al. Scherbe]
42 <i>vetusto</i>	≈ antigo [al. altehrwürdig]
43 <i>levantino</i>	≈ pessoa natural do Levante ou Oriente, região asiática banhada pelo Mediterrâneo
44 <i>manhoso</i>	≈ astuto, enganador [al. gerissen, verschlagen]
45 <i>anotar</i>	≈ escrever [al. notieren]
46 <i>mero</i>	≈ simples
47 <i>enaltecer</i>	≈ elogiar [al. loben]
48 <i>disposta</i>	≈ com intenção de
49 <i>alojar-se</i>	≈ instalar-se

na nossa casa e a frequentar o curso de férias da Faculdade de Letras.

30 Recordo-me⁵⁰ de que já tarde, à saída daquele jantar, fomos todos ver uma certa lápide⁵¹ que há num beco⁵² de Alfama, em que uma inscrição do século XVII estabelece⁵³ prioridades para a circulação de carros e carruagens⁵⁴. Ela estava muito impressionada e de certo modo eufórica⁵⁵ por a sua estada na Europa ter começado tão bem.

Dias depois, tive que me deslocar a Aveiro, por causa de uma demanda⁵⁶ maçadora⁵⁷, interminável, que se arrastava⁵⁸ pelo tribunal da comarca⁵⁹.

35

Voltei cerca de uma semana mais tarde e logo perguntei a Ana por Margret. Ana contou-me que Margret fazia uma vida muito solta⁶⁰ e que mal se deixava ver. No entanto, dois ou três dias depois da minha partida, ela todas as manhãs lhe aparecia no quarto, apreensiva⁶¹, a relatar o seu sonho da véspera⁶².

40 Margret andava assustada, inquieta⁶³, porque não sonhava vários pesadelos, nem repetia sequer o mesmo pesadelo. O que acontecia é que todos os sonhos se continuavam, de noite para noite, revelando³⁰ a evolução de uma situação no mesmo encadeamento⁶⁴ de espaço e de tempo.

Na primeira noite, sonhara⁶⁵ que vários homens vestidos de negro, de tricórnio⁶⁶ e cabeleira⁶⁷ empoada⁶⁸, a tinham ido buscar ao seu quarto, que se encontrava⁶⁹ mobilado de maneira

50 <i>recordar-se</i>	≈ lembrar-se
51 <i>lápide</i>	≈ pedra com inscrição
52 <i>beco</i>	≈ rua muito estreita [al. Gasse]
53 <i>estabelecer</i>	≈ definir, determinar
54 <i>carruagem</i>	≈ carro puxado por cavalos [al. Kutsche]
55 <i>eufórico</i>	≈ muitíssimo feliz
56 <i>demanda</i>	≈ ação judicial [al. Klage]
57 <i>maçador</i>	≈ aborrecido, desinteressante
58 <i>arrastar</i>	≈ alongar, demorar
59 <i>tribunal da comarca</i>	≈ tribunal de primeira instância [al. Amtsgericht]
60 <i>solto</i>	≈ livre
61 <i>apreensivo</i>	≈ preocupado
62 <i>véspera</i>	≈ dia anterior
63 <i>inquieta</i>	≈ desassossegado, agitado [al. beunruhigt]
64 <i>encadeamento</i>	≈ sequência [al. Verknüpfung]
65 <i>sonhara</i>	(o mesmo que <i>tinha sonhado</i>)
66 <i>tricórnio</i>	≈ chapéu de três bicos [al. Dreispitz]
67 <i>cabeleira</i>	≈ cabelo falso, peruca [al. Perücke]
68 <i>empoada</i>	≈ cheia de pó branco [al. gepudert]
69 <i>encontrar-se</i>	≈ (aqui) estar

- 45 diferente. Ela tremia⁷⁰ de medo e teve de se apoiar⁷¹ na mão de um dos homens, quase desfalecida⁷², para descer as escadas. Atrás de si, alguém trazia uma trouxa⁷³ com roupas. Os homens revolveram⁷⁴ toda a casa e fizeram perguntas de sentido impenetrável⁷⁵. Pessoas desconhecidas, em volta⁷⁶, choravam e gritavam frases em português, que Margret, estranhamente, compreendia.
- 50 Nas noites seguintes, Margret sonhou que se encontrava presa numa cela acanhada⁷⁷, ressumada⁷⁸ de água. Por uma seteira⁷⁹ muito estreita via sempre um ramo de romãzeira⁸⁰, de que o cheiro raras vezes se sobrepunha⁸¹ ao fedor⁸² pestilencial⁸³ da cela⁸⁴. Alguém a vigiava⁸⁵ constantemente por um ralo⁸⁶ aberto na porta chapeada⁸⁷. Quando o olho começava a crescer e se avantajava⁸⁸ a ponto de⁸⁹ parecer encher todo o cubículo⁹⁰, Margret acordava num repelão⁹¹.
- 55 Num dos sonhos, Margret era visitada por dois eclesiásticos⁹² que, com muita brandura⁹³, a interrogavam e faziam admoestações⁹⁴. Ela sentia-se inteiramente dependente daqueles homens, beijava-lhes as mãos e acordava a chorar.
- Quando, no domingo, tornei a ver Margret, ela mostrava-se abstrata, inquieta⁶³. Deu-me um beijo mole⁹⁵, distante. Circulava muito lentamente pelo salão, de olhos postos no chão, braços cruzados sobre o peito. Andou horas nisto.⁹⁶

70 <i>tremar</i>	≈ ser agitado por sacudidas repetidas [al. zittern]
71 <i>apoiar-se</i>	≈ segurar-se [al. sich halten]
72 <i>desfalecido</i>	≈ desmaiado, sem sentidos [al. in Ohnmacht gefallen]
73 <i>trouxa</i>	≈ embrulho de roupa, pacote [al. Bündel]
74 <i>revolver</i>	≈ misturar, remexer, deixar em desordem [al. durchwühlen]
75 <i>impenetrável</i>	≈ incompreensível [al. undurchsichtig]
76 <i>em volta</i>	≈ em redor [al. drum herum]
77 <i>acanhado</i>	≈ com pouco espaço [al. beengt]
78 <i>ressumado</i>	≈ pingando gotas [al. gesintert]
79 <i>seteira</i>	≈ abertura na parede para dar luz e ar [al. Schießscharte]
80 <i>romãzeira</i>	≈ árvore da romã [al. Granatapfelbaum]
81 <i>sobrepôr-se</i>	≈ (aqui) ser mais intenso [al. über etwas stehen]
82 <i>fedor</i>	≈ mau cheiro [al. Gestank]
83 <i>pestilencial</i>	≈ pestilento, fétido [al. verpestet]
84 <i>cela</i>	≈ compartimento na prisão [al. Zelle]
85 <i>vigiar</i>	≈ espiar [al. überwachen]
86 <i>ralo</i>	≈ peça, com buracos, que deixa entrar o ar e ver para fora [al. Guckloch]
87 <i>chapeado</i>	≈ revestido de chapas [al. mit Metalplatten bedeckt]
88 <i>avantajar-se</i>	≈ aumentar de tamanho [al. sich hervortun]
89 <i>a ponto de</i>	≈ quase a
90 <i>cubículo</i>	≈ quarto pequeno [al. Kämmerchen]
91 <i>num repelão</i>	≈ violentamente [al. heftig]
92 <i>eclesiástico</i>	≈ clérigo, padre [al. Geistlicher]
93 <i>brandura</i>	≈ doçura [al. Sanftheit]
94 <i>admoestação</i>	≈ aviso, advertência [al. Ermahnung]
95 <i>mole</i>	≈ sem energia [al. träge]
96 <i>Andou horas nisto.</i>	≈ Fez isto durante horas.

Recomendámos-lhe um psiquiatra das nossas relações e a Ana comprometeu-se⁹⁷ a telefonar no dia seguinte, para marcar consulta, que só viria a conseguir, no entanto, para daí a uma semana⁹⁸.

Margret contou que os seus sonhos a obcecavam de tal modo que estava incapaz de se fixar⁹⁹ ou de dar atenção ao que quer que fosse¹⁰⁰. Por outro lado, sentia fortes sentimentos de culpa¹⁰¹, mas vagos¹⁰², imprecisos¹⁰³, que davam vontade de chorar e de gemer¹⁰⁴.

Nessa noite, nenhum de nós dormiu. Margret vinha para o nosso quarto, alucinada¹⁰⁵, e abraçava-se à Ana, gemendo¹⁰⁴ e dizendo incoerências: «Oh, parem, por favor, parem», «Mas se eu não sei, se eu não sei...». De cada vez que o cansaço a prostrava¹⁰⁶ e lhe cerrava¹⁰⁷ os olhos, soltava gritos¹⁰⁸ de dor que entoavam¹⁰⁹ a casa toda e nos faziam estremecer¹¹⁰.

70 Preparámos-lhe um calmante¹¹¹, mas os gritos continuaram, até que, já alta madrugada, adormeceu de vez¹¹², num sono perturbado por sobressaltos¹¹³, revolvimentos¹¹⁴, gemidos¹¹⁵ prolongados¹¹⁶.

Quando a fomos acordar, ao fim da manhã, estava atravessada na cama, e apertava¹¹⁷ um lençol¹¹⁸, feito rodilha¹¹⁹, nas mãos enclavinadas¹²⁰.

75 Nesse dia não foi às aulas. Levámo-la a Sintra, para espairecer¹²¹. À tardinha pareceu-nos de facto mais tranquila e contou-nos o sonho da noite anterior com grande cópia¹²² de pormenores.

97 *comprometer-se* ≈ responsabilizar-se [al. sich verpflichten]

98 *para daí a uma semana* ≈ para uma semana mais tarde

99 *fixar-se* ≈ tornar-se estável [al. sich beruhigen]

100 *ao que quer que fosse* ≈ a qualquer coisa

101 *sentimento de culpa* ≈ sensação de responsabilidade [al. Schuldgefühl]

102 *vago* ≈ indeterminado [al. vage]

103 *impreciso* ≈ não exato [al. ungenau]

104 *gemer* ≈ soltar gemidos ou lamentos [al. stöhnen]

105 *alucinado* ≈ desvairado, desorientado [al. wahnsinnig, besessen]

106 *prostrar* ≈ tirar as forças [al. entkräften]

107 *cerrar* ≈ fechar

108 *soltar gritos* ≈ dar gritos, gritar

109 *entoar* ≈ fazer soar [al. anstimmen]

110 *estremecer* ≈ tremer [al. zittern]

111 *calmante* ≈ medicamento para diminuir a excitação nervosa [al. Beruhigungsmittel]

112 *de vez* ≈ definitivamente

113 *sobressalto* ≈ agitação, inquietação [al. Aufregung]

114 *revolvimento* ≈ volta [al. Drehungen]

115 *gemido* ≈ lamento, lamentação [al. Stöhnen]

116 *prolongado* ≈ longo

117 *apertar* ≈ segurar com força, comprimindo [al. festklemmen]

118 *lençol* ≈ tecido grande e fino na cama [al. Betttuch]

119 *rodilha* ≈ pano torcidos em que assentam objetos que se transportam à cabeça [al. Tragpolster]

120 *enclavinado* ≈ dedos metidos uns pelos outros

121 *espairecer* ≈ distrair-se [al. sich ablenken]

122 *cópia* ≈ abundância [al. Fülle]

Vira-se¹²³ numa câmara sombria em que perpassavam¹²⁴ reflexos avermelhados¹²⁵ de um lume¹²⁶ aceso. Por toda a parte, instrumentos toscos¹²⁷ de madeira e ferro. Estava fortemente amarrada¹²⁸ a uma cadeira, os pés bem juntos. Um velho, elegantemente vestido, com punhos¹²⁹ de renda, dirigia-lhe perguntas¹³⁰ estranhas, pausadamente. A um canto, debruçado¹³¹ sobre uma banca¹³², um escrivo¹³³, de negro, anotava⁴⁵ amiudadamente¹³⁴ tudo quanto se dizia.

Entretanto, um homem hirsuto¹³⁵, vestido de couro¹³⁶, ia-lhe cravando¹³⁷ cunhas¹³⁸ de madeira entre os pés, com um maço¹³⁹ de pau, o que causava uma dor lancinante¹⁴⁰, intolerável¹⁴¹. E por toda aquela noite aquilo durou, entrecortadamente¹⁴².

85 A última frase de que Margret se lembrava era do homem bem vestido, que se debruçara¹³¹ sobre ela, depois de uma indicação¹⁴³ ao escrivo¹³³:

«Que o Deus Todo Poderoso se amercie¹⁴⁴ de ti, Margret Robbins, na sua infinita Misericórdia¹⁴⁵.»

Ao outro dia Margret mostrou-se tranquila e confessou¹⁴⁶-nos que, pela primeira vez nesse período, não tinha sonhado, ou tinha sonhado tão fundo que nenhuma memória guardava disso.

90 Vimo-la então sorrir de novo. Voltou a frequentar as aulas. Uma tarde, chegou mais cedo para jantar connosco e contou-nos que tinha passado algumas horas numa igreja, sossegada, o que lhe tinha feito bem e trazido alguma paz.

123 <i>vira-se</i>	(o mesmo que <i>tinha-se visto</i>)
124 <i>perpassar</i>	≈ passar através de [al. durchziehen]
125 <i>avermelhado</i>	≈ de tom vermelho [al. rötlich]
126 <i>lume</i>	≈ fogueira [al. Feuer]
127 <i>tosco</i>	≈ grosseiro, mal feito [al. schlecht gearbeitet]
128 <i>amarrado</i>	≈ preso [al. festgebunden]
129 <i>punho</i>	≈ parte da manga que cerca o pulso [al. Manschette]
130 <i>dirigir perguntas</i>	≈ fazer perguntas
131 <i>debruçara</i>	(o mesmo que <i>tinha debruçado</i>) ≈ tinha dobrado [al. hinaugelehnt hatte]
132 <i>banca</i>	≈ mesa de trabalho
133 <i>escrivo</i>	≈ escrevente, secretário [al. Schreiber, Protokollführer]
134 <i>amiudadamente</i>	≈ com pormenor, pormenorizadamente
135 <i>hirsuto</i>	≈ cabeludo, despenteado [al. struppig]
136 <i>couro</i>	≈ pele de animais preparada para outros usos [al. Leder]
137 <i>cravar</i>	≈ pregar [al. annageln]
138 <i>cunha</i>	≈ objeto que se coloca sob ou ao lado de um outro maior, para o elevar ou imobilizar em determinada posição; calço [al. Keil]
139 <i>maço</i>	≈ martelo de pau [al. Holzhammer]
140 <i>lancinante</i>	≈ doloroso, aflitivo [al. stechend]
141 <i>intolerável</i>	≈ insuportável [al. unerträglich]
142 <i>entrecortadamente</i>	≈ descontinuamente [al. unregelmäßig]
143 <i>indicação</i>	≈ sinal [al. Zeichen]
144 <i>amercie</i>	(presente do conjuntivo do verbo <i>amerciar</i> “ter compaixão”)
145 <i>misericórdia</i>	≈ compaixão, piedade [al. Barmherzigkeit]
146 <i>confessar</i>	≈ revelar, dizer [al. bekennen]

Porém, nessa noite, Margret voltou aos sonhos.

95 Viu-se descalça¹⁴⁷, a caminhar pelas ruas velhas de Lisboa, de envolto¹⁴⁸ com muita gente, vestida de túnicas bizarras. Ao longo do percurso³, alabardeiros¹⁴⁹ sustinham¹⁵⁰ massas compactas de uma multidão garrida¹⁵¹ e agitada. Em frente, seguia gente a cavalo, sumptuosamente vestida, e extensa teoria¹⁵² de padres com grandes cruzeiras alçadas¹⁵³.

A bem dizer¹⁵⁴, contava-nos Margret, era quase uma sensação de alívio a que sentia entre cânticos, como se estivesse¹⁵⁵ perto do fim daqueles pesadelos.

100 Este último sonho de Margret incomodou-me mais do que os outros. Foi quase com angústia que me despedi dela nessa noite. No seu olhar, ao recolher-se¹⁵⁶, havia um estranho toque¹⁵⁷ de resignação. Em todo o caso, a consulta ao psiquiatra estava marcada para a próxima manhã, o que apesar de tudo me temperava¹⁵⁸ um tanto¹⁵⁹ a amargura¹⁶⁰.

Mas na manhã seguinte Margret não veio bater-nos à porta, como vinha sendo seu hábito.
105 Tomámos o pequeno-almoço em silêncio, Ana e eu. Recordo⁵⁰ bem a troca de olhares entre nós, enquanto fazíamos os pequenos gestos quotidianos da refeição.

Num repente, Ana levantou-se, caminhou pelo corredor¹⁶¹ até ao quarto de Margret e abriu subitamente a porta.

Pela casa ecoou¹⁶² um grito convulso¹⁶³ e Ana veio a correr abraçar-me, aos soluços¹⁶⁴. Os seus
110 dedos crispavam-se-me¹⁶⁵ nos ombros, penetraram-me na carne, quase me feriram.

E logo Ana recomeçou a gritar, até à exaustão¹⁶⁶.

147 <i>descalço</i>	≈ sem calçado [al. Barfuß]
148 <i>de envolto</i>	≈ misturado [al. eingewickelt]
149 <i>alabardeiro</i>	≈ homem armado de alabarda, archeiro
150 <i>suster</i>	≈ segurar [al. zurückhalten]
151 <i>garridão</i>	≈ colorido
152 <i>teoria</i>	≈ fila, séquito [al. Gefolge]
153 <i>alçado</i>	≈ levantado [al. hochgehoben]
154 <i>a bem dizer</i>	≈ na realidade
155 <i>estivesse</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>estar</i>)
156 <i>recolher-se</i>	≈ retirar-se para passar a noite [al. sich zurückziehen]
157 <i>toque</i>	≈ traço, ar [al. Zug]
158 <i>temperar</i>	≈ aliviar [al. erleichtern]
159 <i>um tanto</i>	≈ um pouco
160 <i>amargura</i>	≈ angústia [al. Bitterkeit]
161 <i>corredor</i>	≈ passagem no interior de uma casa por onde comunicam as várias divisões [al. Flur]
162 <i>ecoar</i>	≈ fazer eco [al. widerhallen]
163 <i>convulso</i>	≈ agitado [al. aufgewühlt]
164 <i>aos soluços</i>	≈ chorando de forma irregular [al. mit Schluckhauf]
165 <i>crispar-se</i>	≈ contrair-se [al. zusammenzucken]
166 <i>até à exaustão</i>	≈ até ao esgotamento, até não poder mais [al. bis zur Erschöpfung]

Quando cheguei ao quarto, de coração aos saltos, senti-me agoniado¹⁶⁷, quase a desmaiar¹⁶⁸.

Em cima da cama jazia um corpo completamente carbonizado¹⁶⁹, irreconhecível, lembrando um monte disforme de alcatrão¹⁷⁰ viscoso¹⁷¹, que deixava entrever, aqui e além, a brancura dos ossos.

115 Consegui ontem que, por muito favor, o diretor da prisão me abrisse¹⁷² uma exceção à incomunicabilidade rigorosa e deixasse entrar um volume¹⁷³ editado pela Imprensa Nacional em 1967, que reproduz¹⁷⁴ cento e vinte processos da Inquisição em Portugal, nos séculos XVII e XVIII.

Num deles, figura¹⁷⁵ como apóstata¹⁷⁶ uma tal Margret Robbins (Margareta Robes, no texto), que teria vindo de Nova Amesterdão para Lisboa viver com uns tios seus, da então numerosa colónia
120 britânica.

Ao fim de dezoito meses de prisão, foi entregue ao braço secular¹⁷⁷ e queimada em auto de fé¹⁷⁸, com mais cento e doze relapsos¹⁷⁹, no dia 12 de junho de 1699.

Esta manhã, alvoroçado¹⁶, mostrei o texto ao meu advogado. Ele olhou-me de soslaio, duvidoso da minha sanidade¹⁸⁰ mental, e fez tamborilar¹⁸¹ os dedos impacientes por sobre a laje¹⁸² da mesa do
125 parlatório¹⁸³.

— Mas, meu caro senhor — perguntou-me, irritado —, não me diga que é com isto que quer convencer os juízes?

Ah, se ao menos me deixassem¹⁸⁴ ver a Ana...

Mário de Carvalho in *Contos da sétima esfera*.

130 Lisboa: Caminho, ³2010 [1ª ed. 1981], pp. 197-203.

167 <i>agoniado</i>	≈ com náuseas ou enjoo [al. übel]
168 <i>desmaiar</i>	≈ perder os sentidos [al. ohnmächtig werden]
169 <i>carbonizado</i>	≈ queimado, com a cor do carvão [al. verkohlt]
170 <i>alcatrão</i>	≈ substância escura, de aspeto líquido e cheiro forte, obtida da destilação de certas madeiras resinosas e da hulha, usada no revestimento de pavimentos [al. Teer]
171 <i>viscoso</i>	≈ pegajoso [al. klebrig]
172 <i>abrisse</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>abrir</i>)
173 <i>volume</i>	≈ obra, livro [al. Band]
174 <i>reproduzir</i>	≈ copiar, imprimir [al. wiedergeben]
175 <i>figurar</i>	≈ constar, aparecer [al. vorkommen]
176 <i>apóstata</i>	≈ alguém que abandona a sua religião, passando para outra [al. Apostat]
177 <i>braço secular</i>	≈ justiça civil
178 <i>auto de fé</i>	≈ aplicação de pena de morte pelo fogo [al. Glaubensgericht]
179 <i>relapso</i>	≈ que repete o mesmo erro ou crime [al. rückfällig]
180 <i>sanidade</i>	≈ saúde
181 <i>tamborilar</i>	≈ bater com as pontas dos dedos sobre a mesa, de forma ritmada [al. trommeln]
182 <i>laje</i>	≈ pedra
183 <i>parlatório</i>	≈ espaço separado por grades, através das quais os presos falam com quem as visita
184 <i>deixassem</i>	(forma do conjuntivo do verbo <i>deixar</i> “permitir”)

Guião de leitura

Depois de ler o texto, responda.

1. Qual o tipo de relacionamento entre o eu narrador e Ana? E entre eles e Margret?
2. Quando e em que situação conheceram eles Margret?
3. Margret visita o eu narrador e Ana em Lisboa. Qual o objetivo da sua estadia?
4. O que fizeram os três, no dia em que ela chegou?
5. Margret ficou preocupada com os sonhos que tinha todos os dias.
 - 5.1. O que era invulgar nesses sonhos?
 - 5.2. O que acontecia com Margret, nos sonhos?
6. Quanto tempo passou desde a chegada de Margret a Lisboa até à morte dela?
7. Em que espaços de Lisboa se passa a ação? Que outros são referidos?
8. Ao contrário do advogado, o narrador fica muito excitado com o que descobre sobre uma Margareta Robes.
 - 8.1. O que descobre ele?
 - 8.2. Como explicar a reação do advogado?
9. Que comentários pode fazer à linguagem do conto?

Elaborado por Madalena Simões

Adaptação do conto ao cinema. Como é a banda sonora?

Refleta com um colega:

Que instrumento musical se pode associar

- 1) a cada personagem?
- 2) a momentos específicos do conto?

Pode escolher instrumentos musicais diferentes dos que estão aqui representados!

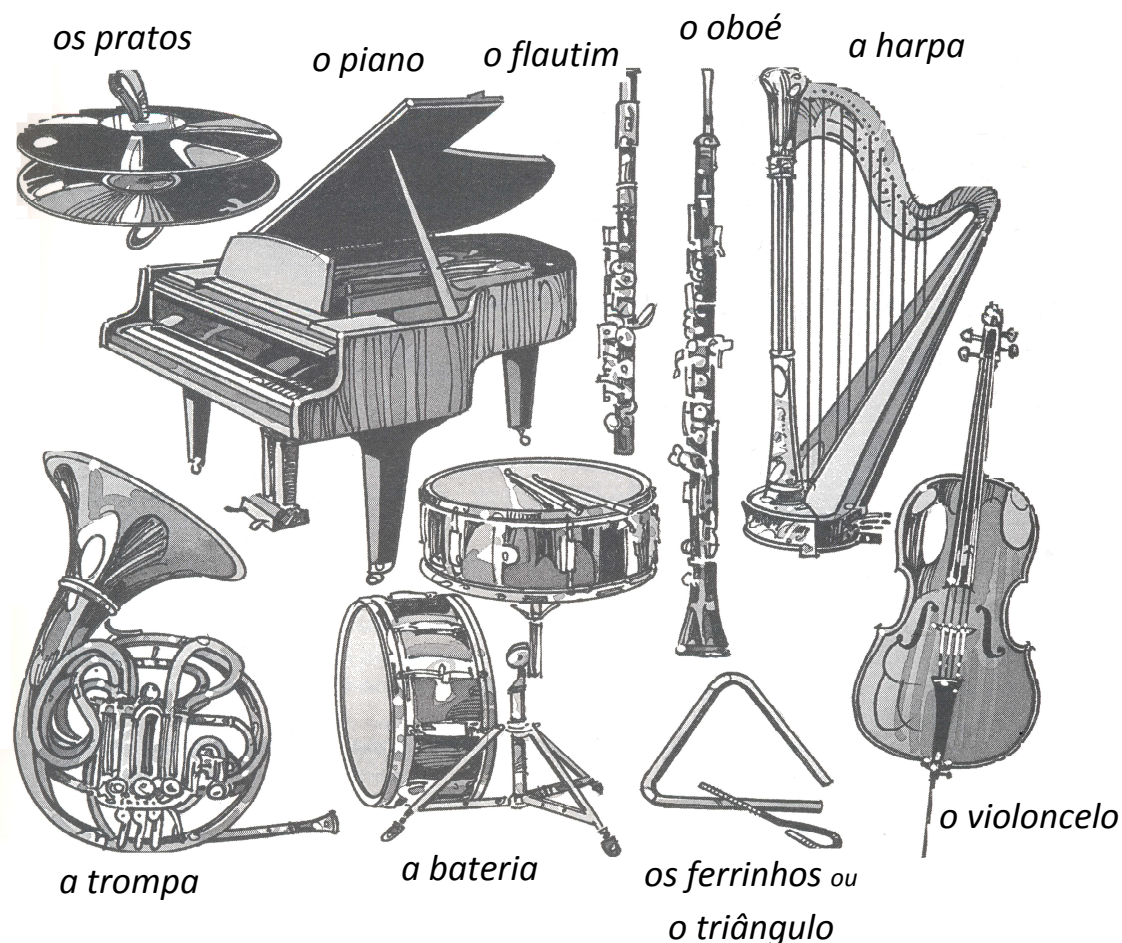


Imagem de COLLIE, Joanne e SLATER, Stephen.
Short Stories for Creative Language Classrooms. Cambridge UP, 1993, p. 19.

Elaborado por Madalena Simões

Da leitura à fala/Madalena Simões

Aferição inicial e final

Avalia a proficiência individual, na primeira e na última sessão

Assinalar o que se aplica em cada aspeto: faz: +; faz com facilidade: ++

Aspetos qualitativos do uso oral da linguagem (QECRL 2002: 56-58)		Estudantes									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		JE	DG	TG	NJ	FJ	AL	CM	FN	KW	MN
Âmbito	A1 Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspetos pessoais e situações concretas determinadas.	1ª sessão	5ª sessão	1ª sessão	5ª sessão	1ª sessão	5ª sessão	1ª sessão	5ª sessão	1ª sessão	5ª sessão
Âmbito	A2 Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia a dia.										
Âmbito	B1 Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunloquções sobre tópicos como família, passatempos e interesses, trabalho, viagens e acontecimentos correntes.										
Correção	A1 Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.										
Correção	A2 Usa corretamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.										
Correção	B1 Usa com relativa correção um repertório de 'rotinas' e fórmulas frequentes associadas a situações mais previsíveis.										

		JE		DG		TG		NJ		FJ		AL		CM		FN		KW		MN	
		1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª
Fluência	A1 É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	+			F																
	A2 É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.																				
	B1 Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre.																				
Interação	A1 É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.	+			F																
	A2 É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.																				
	B1 É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo.																				
Coerência	A1 É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como "e" ou "então".	+			F																
	A2 É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.																				
	B1 É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexa de pontos.																				

Da leitura à fala/Madalena Simões

Classificação da expressão oral no nível A2

Avalia a prestação individual em cada sessão

Marcar de 0 a 4 o que se aplica em cada aspeto.

Escala de proficiência desenvolvida a partir de: Aspetos qualitativos do uso oral da linguagem (QECRL 2002: 56-58)		Estudantes																								
		1					2					3					4					5				
		JE					DG					TG					NJ					FJ				
		1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	5ª sessão
Âmbito/Elementos Lexicais	Número tão reduzido de palavras que torna a comunicação quase impossível.	F	F	0	0	0	0	F	F	0	0	0	0	0	F	F	0	0	0	0	0	F	F	0	0	0
	Vocabulário muitas vezes insuficiente.	F	1	1	1	1	F	1	1	1	1	F	1	1	1	1	F	1	1	1	1	F	1	1	1	1
	Vocabulário limitado mas de forma geral suficiente para se fazer compreender/comunicar.	F	2	2	2	2	F	2	2	2	2	F	2	2	2	2	F	2	2	2	2	F	2	2	2	2
	Vocabulário adequado a situações simples do dia a dia. Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas.	F	3	3	3	3	F	3	3	3	3	F	3	3	3	3	F	3	3	3	3	F	3	3	3	3
	Vocabulário adequado. Recorre a paráfrase se necessário.	F	4	4	4	4	F	4	4	4	4	F	4	4	4	4	F	4	4	4	4	F	4	4	4	4

[illegible]

		JE					DG					TG					NJ					FJ					AL					CM					FN					KW					MN									
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª															
Fluência: ritmo e pronúncia	Pronúncia impede a comunicação.	F									F										F																												F							
		F									F										F																									F										
		F	0	0	0	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	F					
		F									F										F																									F										
		F									F										F																									F										
	Pronúncia perturba bastante a comunicação. Muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	F									F									F																												F								
		F									F										F																										F									
		F	1	1	1	1	1	1	1	1	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	F							
		F									F										F																									F										
		F									F										F																									F										
	Pronúncia pode perturbar a comunicação. Enunciados muito curtos, pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.	F									F									F																												F								
		F									F										F																										F									
		F	2	2	2	2	2	2	2	2	F	2	2	2	2	2	2	2	2	2	F	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	F							
		F									F										F																									F										
		F									F										F																									F										
	Pronúncia pode perturbar a comunicação. Enunciados curtos, pausas, falsas partidas e reformulações evidentes.	F									F									F																												F								
		F	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F								
		F									F										F																										F									
		F									F										F																									F										
		F									F										F																									F										
Sons individuais, ritmo de elocução e acentuação de palavra e de frase suficientemente claros para serem compreendidos.	F									F									F																												F									
	F									F										F																											F									
	F	4	4	4	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	F									
	F									F										F																									F											
	F									F										F																									F											

		JE					DG					TG					NJ					FJ					AL					CM					FN					KW					MN				
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª										
Interação	Praticamente incapaz de comunicar.	F					F					F				F						F																					F								
		F					F					F					F						F																		F										
		F	0	0	0	0	F	0	0	0	0	F	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	F	0									
		F					F					F					F						F																		F										
		F					F					F					F						F																	F											
	Muita dificuldade em comunicar. Comunicação totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.	F					F					F					F						F																		F										
		F	1	1	1	1	F	1	1	1	1	F	1	1	1	1	F	1	1	1	1	1	F	1	1	1	1	1	F	1	1	1	1	1	F	1	1	1	1	F	1										
		F					F					F					F						F																	F											
		F					F					F					F						F																F												
		F					F					F					F						F																F												
	Resposta insegura a perguntas e reação hesitante a declarações simples.	F					F					F					F						F																	F											
		F	2	2	2	2	F	2	2	2	2	F	2	2	2	2	F	2	2	2	2	2	F	2	2	2	2	2	F	2	2	2	2	2	F	2	2	2	2	F	2										
		F					F					F					F						F																F												
		F					F					F					F						F																F												
		F					F					F					F						F																F												
	Pergunta/resposta de formulação simples. Capacidade de pedir clarificação quando e se necessário.	F					F					F					F						F																	F											
		F	3	3	3	3	F	3	3	3	3	F	3	3	3	3	F	3	3	3	3	3	F	3	3	3	3	3	F	3	3	3	3	3	F	3	3	3	3	F	3										
		F					F					F					F						F																F												
		F					F					F					F						F																F												
		F					F					F					F						F																F												
Pergunta/resposta de formulação simples. Intervenção ocasional marcando o rumo da conversa de acordo com o que pretende.	F					F					F					F						F																	F												
	F	4	4	4	4	F	4	4	4	4	F	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	F	4											
	F					F					F					F						F																F													
	F					F					F					F						F																F													
	F					F					F					F						F																F													

		JE					DG					TG					NJ					FJ					AL					CM					FN					KW					MN				
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª										
Coerência	Ligação de palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como "e" ou "então".	F									F											F																				F									
		F									F											F																				F									
		F	0	0	0	0		0	0	0	0	F	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0																			F	0								
		F										F										F																				F									
		F										F										F																				F									
	Ligação de grupos de palavras com conectores muito simples como "e" ou "então".	F									F										F																					F									
		F	1	1	1	1		1	1	1	1	F	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1																			F	1								
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																				F										
		F									F										F																														

Kursevaluation

Vorbemerkung: Nachfolgende Evaluation ist strikt anonym.

1. Das Lernergebnis aus dem Kurs veranschlage ich als
☐ sehr hoch ☐ hoch ☐ durchschnittlich ☐ gering ☐ gegen null
2. Die Eigenbeiträge der Lektorin empfand ich als
☐ zu ausführlich ☐ gerade richtig ☐ zu gering
3. Die Fragestellungen an die Studierenden waren
☐ meist zu schwierig ☐ häufig schwierig ☐ gut nachvollziehbar
☐ zu unpräzise ☐ zu banal
4. Der studentische Arbeitsaufwand (Vorbereitung) war
☐ zu hoch ☐ gerade richtig ☐ zu gering veranschlagt
5. Die Atmosphäre im Kurs war
☐ angespannt ☐ gute Arbeitsatmosphäre ☐ zu lax
6. Meine eigene Mitarbeit veranschlage ich als
☐ intensiv ☐ gerade richtig ☐ zu gering
7. Die Art und Anzahl der evaluierten Aufgaben (Wortschatztests, Besprechung der Erzählungen, Interview und Klausur) empfand ich als
☐ zu wenig und inadäquat ☐ gerade richtig ☐ zu viel
8. Meine Lieblingserzählung war:
☐ „Retrato de Mónica“ ☐ „História antiga“ ☐ “Dlim Dlão” ☐ “O rapaz que tinha medo do mar” ☐ “O sonho”
9. Am schwierigsten zu lesen und verstehen fand ich:
☐ „Retrato de Mónica“ ☐ „História antiga“ ☐ “Dlim Dlão” ☐ “O rapaz que tinha medo do mar” ☐ “O sonho”
10. Das Durchführen von Interviews an Portugiesisch-Sprechenden außerhalb des Unterrichts war
☐ uninteressant ☐ eine Herausforderung, die mich weiter gebracht hat ☐ zu anspruchsvoll
11. Die Veröffentlichung der Unterrichtsinhalte und -materialien auf Agora habe ich
☐ selten benutzt ☐ häufig benutzt ☐ wöchentlich benutzt
12. Gut gefallen hat mir:

13. Meine Kritikpunkte bezüglich Kurs und Kursleiterin bzw. eigene Mitarbeit sowie Verbesserungsvorschläge für künftige Kurse lauten:

Verwenden Sie gerne die Rückseite!

Adaptação de um original em uso no Instituto de Românicas (Univ. Hamburgo) por Madalena Simões