

**As línguas estrangeiras no
ensino superior:
propostas didáticas
e casos em estudo**

Maria Ellison
Marta Pazos Anido
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

OS VIVOS, O MORTO E O PEIXE FRITO, DE ONDJAKI.

PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE PLE (NÍVEL C1) COM HISPANOFALANTES

ABSTRACT

Believing that learning activities using literary texts should be common practice in the process of teaching/learning foreign languages, we present a didactic proposal for a Portuguese as foreign language class for Spanish speakers based on *Os vivos, o morto e o peixe frito*, by Ondjaki. We explain the criteria used: goals, types of students, level of Portuguese, chronology, selection of texts, practice structure, and then we present an organized proposal divided into thirteen tasks which integrates different types of learning activities and communicative tasks (reading comprehension, oral and written expression, interaction, oral and written mediation, translation). Our intention is to demonstrate that these kinds of proposals, which take advantage of the didactic experience of reading a literary text in class, not only improve the learning of foreign languages, but also increase the acquisition of cultural issues and may help our students to enjoy literature.

Keywords: Didactics, PLE, literary texts, Portuguese for Spanish speakers

RESUMO

Convencidos de que o trabalho com textos literários deve ser uma prática habitual no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentamos uma proposta didática para as aulas de português língua estrangeira com hispanofalantes a partir da obra *Os vivos, o morto e o peixe frito*, de Ondjaki. Identificaremos os critérios de elaboração da proposta – objetivos, destinatários, nível, cronologia, escolha do texto, estrutura –, para, a seguir, apresentar uma proposta organizada em treze atividades, de maneira a integrar diversas modalidades de trabalho e diversas tarefas comunicativas

– compreensão, expressão, interação e mediação orais e escritas, tradução. É nossa intenção demonstrar que propostas como esta, que aproveitam do ponto de vista didático a experiência de ler um texto literário, não só contribuem para a aprendizagem da língua estrangeira, como facilitam a aquisição de conteúdos culturais e podem fazer com que os nossos estudantes encontrem prazer na literatura.

Palavras-chave: Didática, PLE, textos literários, português para hispanofalantes

1 – INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende partilhar com todos os profissionais do ensino do português como língua estrangeira (PLE) uma experiência realizada nas aulas de português com hispanofalantes. Trata-se de uma proposta didática a partir de um texto literário cujo objetivo é proporcionar “nuevas maneras de acceder a los textos literarios con prácticas que apelen a la efectividad y a la creatividad y no al razonamiento ni al análisis” (Acquaroni, 2007, p. 30). Longe de oferecer uma reflexão teórica sobre o papel da literatura nas principais abordagens metodológicas de ensino de línguas estrangeiras (LE)¹, ou sobre as características específicas do texto literário², é nossa intenção apresentar uma proposta que possa contribuir para a definitiva incorporação deste tipo de materiais nas aulas de LE.

Utilizando uma abordagem assumidamente comunicativa e intercultural, consideramos o texto literário como uma ferramenta para:

- a) Diseñar diferentes actividades comunicativas a lo largo de la propuesta didáctica; b) Crear un espíritu crítico que propicie en el aula la interacción y el intercambio intercultural;
- c) Trabajar la capacidad de percepción estética; d) Concienciar a los estudiantes acerca de la relatividad de sus propias percepciones, para que sean capaces de incorporar otras diferentes; e) Impulsar el desarrollo integral de los alumnos; f) Llevar al aula experiencias enriquecedoras. (Acquaroni, 2007, p.71)

Na nossa proposta, o texto literário, para além de contribuir para a construção da competência literária do estudante, será também uma ferramenta para desenvolver a competência comunicativa. Refere Acquaroni (2007) que, quando a perspetiva adotada tem como base a teoria da comunicação, é impossível separar língua e cultura, visto a língua ser fundamentalmente a transmissora da cultura, funcionando como intérprete do resto dos sistemas que dela fazem parte e garantindo a coesão entre os indivíduos de uma

¹ Tratam este aspeto autores como Martín Peris (2000), Millares (2003), Mendoza Filloa (2004), Acquaroni (2007).

² Acquaroni (2007) e Sanz Pastor (2000, 2006) analisam os traços característicos do texto literário e as suas potencialidades didáticas.

determinada comunidade. A literatura pode proporcionar um excelente material para favorecer o tratamento em conjunto da língua e da cultura nas aulas de LE, segundo Acquaroni (2007), porque o texto literário pode: a) fornecer informação cultural explícita; b) funcionar como suporte para inferir informação cultural implícita; c) refletir sobre as particularidades discursivas próprias da língua meta; d) constituir um produto ou manifestação cultural em si próprio. Também na relação com as outras línguas que podem estar presentes na aula, os textos literários servem para comparar e contrastar as diversas culturas que pertencem a essas línguas ou até aquelas que coexistem dentro da mesma língua. Neste sentido, podemos ler no *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) (2011):

Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades. Neste sentido, a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente factores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada. (p.11)

Na verdade, a presença da literatura na realidade social quotidiana associada a cada língua vai além do contacto com os textos e está presente na maior parte das referências discursivas que fazem os falantes, que, pelo facto de pertencerem à mesma comunidade linguística, partilham imagens com origem na literatura.

Esta constatación nos hace pensar en la necesidad de familiarizar a los estudiantes de LE/L2 con nuestras manifestaciones artísticas en general y con nuestra literatura en particular para proporcionales las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos y aumenten así su grado de integración social. (Acquaroni, 2007, p.15)

Daí que esta autora, na sua particular reflexão sobre o papel da literatura no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, coloque em destaque as seguintes funções do texto literário:

- a) servir como fonte de conhecimentos, útil para ultrapassar eventuais carências informativas, quer a nível linguístico, quer a nível sociocultural;
- b) preservar e divulgar a cultura, já que as obras literárias constituem a base material sobre a qual se fixa uma grande parte dessa herança cultural e se constrói a identidade nacional;
- c) educar a sensibilidade artística;
- d) função catártica, entendida no sentido de que as experiências afetivas relacionadas com determinadas obras literárias podem ser um elemento motivador no processo de aprendizagem de uma LE;
- e) abordar o ensino da LE tendo em conta os aspetos creativos da aprendizagem e os materiais que permitam experiências através das quais o estudante passe de estar sujeito à língua a ser ele próprio sujeito nessa língua;
- f) evadir a realidade;
- g) mostrar um compromisso e/ou comprometer o leitor;
- h) ensinar língua sustentando a aprendizagem de aspetos gramaticais, lexicais...

Para Sanz Pastor (2000), a possibilidade de unir trabalho linguístico com a apresentação de conteúdos culturais ou puramente literários deve ser o objetivo que leva o professor de LE a trabalhar com textos literários. Também para Acquaroni (2007), a literatura deve ser o meio para contribuir para um maior domínio da língua e da cultura. E esta é a perspetiva na qual se situa a nossa proposta, considerando a literatura nas aulas de LE como uma reserva inesgotável, e em permanente renovação, de recursos para a aquisição de diversos tipos de conhecimento, bem como para o desenvolvimento de diferentes competências e da capacidade crítica. Os textos literários estão tão carregados de informação e são tão sugestivos que constituem um *input* rico, susceptível de ser utilizado nas aulas de LE, estando justificada a sua presença pelo facto de serem “mediadores y provocadores de ese proceso de negociación y de intercambio creativo imprescindible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse nuestros aprendices” (Acquaroni, 2007, p. 45).

2 – OS VIVOS, O MORTO E O PEIXE FRITO: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

2.1 – Objetivos

A proposta que apresentamos consiste numa experiência didática realizada com os estudantes da disciplina “Lengua Portuguesa VII”, (nível C1), do *Grado en Lenguas y Literaturas Modernas-Portugués*, na Universidade de Extremadura (Cáceres), durante o ano letivo 2015-2016, com o objetivo principal de incorporar o trabalho com textos literários como prática habitual nas aulas de PLE, orientando o trabalho no sentido de melhorar a competência comunicativa dos estudantes.

Entendemos trabalhar a competência comunicativa do estudante de LE a partir de um texto literário como um trabalho global, que ultrapassa o desenvolvimento da compreensão da leitura ou a aquisição de vocabulário – áreas que são as habituais no trabalho com textos literários.

No âmbito concreto do ensino-aprendizagem de PLE, podemos encontrar diversos materiais que orientam o trabalho a partir de textos literários, tais como o espaço *A ler* no Centro Virtual Camões (CVC)³ com propostas de trabalho a partir de fragmentos de obras literárias portuguesas. O projeto *Cata Livros*, da Fundação Calouste Gulbenkian⁴ que utiliza a Net para apresentar aos leitores uma seleção de títulos fundamentais da literatura infantil e juvenil portuguesa. A coleção “Ler Português” da editora Lidel, dirigida por Helena Marques Dias, composta por histórias originais destinadas a um público

³ Ligação de internet <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler.html>

⁴ Ligação de internet da F.C.G. <http://www.catalivros.org/>,

jovem e adulto, estudante de língua portuguesa. Estruturada em três níveis [(Nível 1 – a partir de 60 horas de estudo (A1); Nível 2 – a partir de 100 horas de estudo (A2); Nível 3 – a partir de 150 horas de estudo (B1)], oferece no fim de cada obra uma lista com o vocabulário mais complicado. Muito semelhante é a coleção “Português para Todos – Leituras”, da Luso-Española Ediciones, que oferece versões simplificadas de obras clássicas da literatura portuguesa e brasileira (*O Mandarim*, de Eça de Queirós, *O Alienista*, de Machado de Assis, *Cinco Minutos*, de José de Alencar...), com propostas para trabalhar a compreensão da leitura, a expressão oral, a expressão escrita e muitas atividades para trabalhar a competência lexical. A coleção “Clássicos da Literatura Lusófona” adaptados, iniciada pela Lidel em 2013, em que Ana Sousa Martins adapta obras como *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós, ou *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, para aprendentes de PLE. A coleção constitui material de ensino da língua portuguesa e, simultaneamente, tem como objetivo preparar o aprendente para a leitura do texto original. As versões contemplam uma redução doseada do vocabulário e das estruturas sintáticas complexas, mas mantêm-se fiéis à intenção comunicativa da obra original. Cada capítulo tem um resumo no início, para que o leitor inicie a leitura do capítulo fazendo previsões corretas sobre o andamento da narrativa. As palavras desconhecidas são sublinhadas e glosadas nas margens das páginas, com esclarecimentos sobre o significado de palavras ou expressões, com imagens ou com pequenas notas de enquadramento histórico-cultural para uma melhor compreensão do conteúdo por parte do leitor. No final do livro, há exercícios, com as respectivas soluções, para testar a compreensão global do texto e consolidar a aquisição de novo vocabulário. Podemos encontrar até alguns clássicos da literatura brasileira transformados em jogos *online*, a partir dos quais podemos jogar e aprofundar conhecimentos sobre obras tão conhecidas como *Dom Casmurro*, *O Cortiço* ou *Memórias de um sargento de milícias*.

Todas elas com propostas muito interessantes que, no entanto, julgamos que ficam aquém dos nossos objetivos: a) trabalhar a partir de obras originais, não adaptadas; b) trabalhar com níveis elevados de língua (C1, C2); c) com objetivos bem mais abrangentes do que adquirir vocabulário e treinar a compreensão da leitura. Publicações recentes da Lidel Edições como *Contos com Nível*, de Ana Sousa Martins, e *Histórias de Bolso*, de Gonçalo Duarte, ambas de 2016, parecem caminhar nesta nossa perspectiva. A primeira apresenta dezassete pequenas histórias construídas originalmente para alunos do nível A2, com o vocabulário difícil glosado, por vezes recorrendo a imagens, com exercícios para testar a compreensão dos textos e exercícios de gramática, com as correspondentes soluções. A segunda, contendo 21 textos de autores lusófonos contemporâneos anotados para estrangeiros com nível B2, C1. Portanto, textos

originais de Pepetela, Jorge Listopad, Agualusa, Adília Lopes, Dina Salústio..., com notas claras para facilitar a leitura e propostas de trabalho divididas em duas partes: para trabalhar o texto [com exercícios de compreensão, temas para discussão e sugestões de redação] e exercícios para trabalhar a língua [com explicações gramaticais no *item* “Afinal é fácil”, a epígrafe “A reter”, com esclarecimentos para fixar o vocabulário, e “Exercícios de aplicação”]. Obviamente, muito mais em consonância com o que nós procuramos e com a proposta que apresentamos.

2.2 – Destinatários e nível de língua

Os destinatários da atividade são os estudantes da disciplina “Lengua Portuguesa VII” do quarto ano do *Grado en Lenguas y Literaturas Modernas-Portugués*, da Universidade de Extremadura. Trata-se, portanto, de estudantes hispanofalantes, cujo nível de língua é C1 “utilizador proficiente” segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Neste sentido, a nossa proposta faz parte do escasso conjunto de materiais de ensino-aprendizagem de PLE para níveis elevados (C1-C2) que existe no mercado.

Para o nível C1, o descritor geral do QuaREPE (2011) estabelece as seguintes competências em língua:

É capaz de compreender textos orais marcados por ritmos de elocução relativamente rápidos e/ou com muitas marcas de oralidade suscetíveis de tornarem o texto menos claro, ou com elementos culturais que exijam compreensão de implicações.

É capaz de compreender textos escritos complexos, pela temática, pela organização do texto, apresentação de argumentos e uso de variedades linguísticas.

É capaz de comunicar espontânea e fluentemente, evidenciando marcas próprias do texto oral nos domínios fonético, morfológico, sintático e na repetição de “bordões linguísticos”.

É capaz de manter um nível elevado de correção gramatical de forma constante; os erros são raros e fáceis de identificar. (p. 21-22)

Determinando para as diversas destrezas que o estudante:

Leitura/Compreensão

É capaz de ler textos longos e complexos, sobre assuntos diversos, desde que possa descodificar o vocabulário erudito, metafórico e técnico.

É capaz de compreender mensagens complexas, com eventual apoio de um dicionário ou de outros auxiliares.

É capaz de compreender e selecionar informação em textos longos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos.

É capaz de compreender em pormenor uma vasta gama de textos principalmente nos domínios privado, educativo e público.

É capaz de compreender em pormenor instruções longas, sem apoio de auxiliares, desde que estejam relacionadas com áreas científicas/técnicas conhecidas ou do domínio do quotidiano.

Produção/Interação Oral

É capaz de participar sem grande dificuldade em conversas sobre assuntos de atualidade ou do seu interesse, com eventual recurso a expressões fixas ou idiomáticas.

Produção/Interação Escrita

É capaz de escrever textos estruturados de forma clara, sobre assuntos fora da sua área de interesse, salientando os pontos mais relevantes e defendendo um ponto de vista, através de exemplos pertinentes para chegar a uma conclusão apropriada, utilizando os registos linguísticos mais adequados.

É capaz de escrever mensagens com clareza, nos domínios em que tem de atuar, com recurso a diferentes registos linguísticos (incluindo os registos afetivo e humorístico), ou os provérbios, adjetivações comparativas e expressões idiomáticas. (p.25-30)

Na nossa proposta, o trabalho de reflexão sobre a intertextualidade que estabelece o texto, o registo coloquial utilizado, a complexidade linguística derivada das variedades africanas do português, a presença constante de unidades fraseológicas, o uso frequente de interjeições com diversas finalidades expressivas, o recurso ao humor, bem como as potencialidades que abre a obra para a aprendizagem de aspetos puramente culturais, literários e para a reflexão sobre a própria realidade, fazem com que seja adequada para o nível C1 ou C2.

2.3 – Calendário

O material de trabalho está organizado em atividades para serem realizadas ao longo de todo o semestre, de maneira simultânea aos conteúdos planificados para a disciplina “Lengua Portuguesa VII”. No início das aulas, os estudantes recebem a proposta didática e são informados dos objetivos, da metodologia e da avaliação do trabalho. Neste sentido, importa salientar que a atividade representa 30% do total da disciplina, isto é, a mesma percentagem que corresponde à prova final escrita. Nestes momentos iniciais, os estudantes recebem a indicação de que é proibido começar a ler a obra. O motivo de tal proibição é porque, na Fase 1 de trabalho, vão realizar uma série de atividades de aproximação à obra e ao autor. A estas atividades, realizadas nas aulas e em equipa, serão dedicadas duas sessões de duas horas cada uma nas primeiras semanas do semestre. A seguir, os estudantes já podem começar a ler a obra e a preencher a “Ficha de Leitura” que o professor entrega. A partir daí, os estudantes podem realizar as atividades da Fase 2 de trabalho, de maneira individual e cumprindo um prazo de entrega estabelecido pelo professor. Finalmente, nas últimas semanas do semestre, serão realizadas, novamente na sala de aula, as atividades que fazem parte da Fase 3, com uma dedicação de duas sessões.

2.4 – A escolha do texto

O QuaREPE (2011) aconselha “uma escolha criteriosa dos textos adequados ao nível etário e às características do público-aprendente bem como à sua proficiência em língua” (p. 5), daí ser evidente para nós que o texto base para a nossa proposta didática devia ser um texto suficientemente

rico e estimulante, não apenas no que diz respeito ao conteúdo, como também no sentido de permitir trabalhar a língua portuguesa, conforme o estabelecido para o nível C1.

Com este propósito, a obra escolhida foi *Os vivos, o morto e o peixe frito*, de Ondjaki (Lisboa, Caminho, 2014). Para determinar até que ponto esta obra se adequa ou não aos objetivos que previamente tínhamos estabelecido, analisámos em que medida cumpre os critérios que Acquaroni (2007) considera fundamentais na hora de escolher um texto literário para trabalhar nas aulas de LE.

Nos denominados “Critérios Pedagógicos”, a autora concede especial importância ao “Texto Autêntico”. Tendo em conta que seguimos uma abordagem comunicativa e intercultural, o primeiro critério de escolha é que o texto literário seja um documento autêntico, original e não uma adaptação – critério que cumpre a obra escolhida. Um outro critério é que a escolha da obra Responda ao Interesse dos Estudantes – critério que a nossa obra não cumpre, uma vez que se trata de uma escolha do professor.

Nos “Critérios Linguísticos”, inclui primeiramente que o texto “Seja um Reflexo dos Discursos Reais Quotidianos ou de Atuações Concretas”. Neste sentido, *Os vivos, o morto...* está escrita num registo coloquial com uma grande quantidade de recursos e expressões próprias da oralidade, que mostra as especificidades linguísticas das variedades do português nos países africanos, bem como o crioulo cabo-verdiano, que fazem com que esta obra seja um material bastante adequado para trabalhar aspetos sociolinguísticos e socioculturais, difíceis de proporcionar aos estudantes numa situação de ensino do português fora do âmbito lusófono. Um outro critério é a “Aparição Reiterada das mesmas Estruturas (fonéticas, morfosintáticas...)”, que a nossa obra cumpre, já que é apropriada para trabalhar diversos tipos de orações subordinadas e certas características do português oral coloquial. Próprias da oralidade são as interjeições que encontramos em muitas intervenções das personagens, bem como os constantes fraseologismos que aparecem e que permitem ser trabalhados no seu contexto real.

Relativamente aos “Critérios Didáticos”, o primeiro deles é cumprido perfeitamente por *Os vivos, o morto...* ser um texto capaz de “Gerar Processos Cognitivos, Emocionais ou Linguísticos”, posto que a sua estrutura discursiva permite realizar diversas intervenções didáticas – expansão, redução, reconstrução, etc. –, úteis para trabalhar a expressão escrita. Contém partes a partir das quais é possível conjecturar, inferir informação. Por outro lado, quer a temática da obra, quer algumas afirmações feitas por algumas personagens podem ser aproveitadas para organizar debates ou expressar opiniões, isto é, para desenvolver a expressão oral. O “Tamanho do Texto” é também um critério didático importante. No caso de *Os vivos, o morto...*, trata-se de uma obra de tamanho nada assustador para o estudante, de fácil leitura e que permite um trabalho baseado na releitura.

Quanto aos “Critérios Temáticos”, que o texto seja um “Reflexo de Coordenadas Socioculturais Específicas” considera-se um aspeto determinante na escolha. No caso de *Os vivos, o morto...*, a presença de um português muito coloquial juntamente com a presença do crioulo e das variedades africanas do português, longe de ser considerada uma dificuldade, constitui um critério de escolha fundamental. Um outro critério temático importante é que o texto seja “Reflexo ou Pertença a uma Época Histórica”; no caso da nossa obra, o facto de apresentar dificuldades de adaptabilidade de uma série de pessoas de origens diversas num país que não é o delas ou mostrar como assistem a um jogo de futebol na televisão contribui para a universalidade e interculturalidade da sua temática. Finalmente, a obra representa de maneira adequada a “Idiosincrasia Cultural da Língua Estrangeira”, ao mesmo tempo que garante a “Afinidade Cultural”, pois a realidade da imigração, a precariedade das condições dos imigrantes, as suas dificuldades de legalização, etc., infelizmente fazem parte das notícias que os nossos estudantes ouvem no seu dia a dia.

Finalmente, Acquaroni aponta o “Critério de Autoridade”, isto é, que se trate de uma “Obra de Referência”. No caso de *Os vivos, o morto...*, existe claramente o propósito explícito por parte do professor de contribuir para alargar e atualizar o repertório de leituras e autores em língua portuguesa dos estudantes. Quer a crítica, quer os leitores abalizam a obra do angolano Ondjaki, manifestando uma escrita muito fresca, o que, no nosso entender, o torna um dos escritores mais interessantes do panorama literário lusófono atual.

Em conclusão, é fundamental que o texto escolhido tenha algo que transmitir aos nossos estudantes e que seja capaz de os implicar nas atividades de trabalho propostas a partir dele.

2.5 – Estrutura

A proposta que apresentamos segue uma abordagem modular.

La didáctica comunicativa e intercultural de una LE/L2 impone una planificación y secuenciación en el aprendizaje que contemple aspectos tanto lingüísticos como socioculturales y que movilice al sujeto que aprende en sus distintas competencias, capacidades, y por qué no, emociones. (Acquaroni, 2007, p. 80)

Daí que a proposta esteja organizada em treze atividades, que integram diversas modalidades de trabalho e de tarefas comunicativas (compreensão, expressão oral e escrita, interação e mediação).

A proposta está dividida em três fases de exploração do texto:

Fase 1 – Antes do Texto (*Pre-reading Activities*);

Fase 2 – Durante o Texto (*While reading Activities*);

Fase 3 – Depois do Texto (*Post-reading Activities*).

As tradicionais fases de preleitura, leitura e posleitura, também conhecidas como fase de contextualização (*framing*), descobrimento e compreensão (*focusing*) e fase de expansão (*diverging*).

1.ª FASE: ANTES DO TEXTO (*PRE-READING ACTIVITIES*)

Serve para que o estudante faça uma aproximação ao texto literário escolhido, “transitar por sus alrededores” (Acquaroni, 2007, p.85), mas sem abordar o texto. Esta aproximação é absolutamente necessária, já que uma das características das obras literárias é que se reportam ao seu próprio contexto, o que pode fazer com que faltem coordenadas situacionais ao leitor.

Conscientes desta circunstância, esta primeira fase propõe numa série de atividades de contextualização e de preparação para a leitura, o que permite também concretizar outros objetivos não menos importantes como as que se descrevem de seguida.

a) Proporcionar informação pertinente para a compreensão posterior do texto, como acontece nas Atividades 1 e 2: pesquisar dados sobre o autor, vida, obra, percurso profissional e literário, etc.

b) Ativar conhecimentos prévios (linguísticos e/ou socioculturais), de maneira a conseguir enquadrar a informação do texto a partir da formulação, verificação de hipóteses, bem como antecipar temáticas, prever a organização dos conteúdos, reconhecer determinado tipo de textos, etc. Isto é o que devem fazer os nossos estudantes nas Atividades 3 e 4, nas quais devem tentar identificar as características do teatro africano e angolano, bem como aprofundar a dimensão das diásporas dos países de língua portuguesa. Desta maneira, criamos nos estudantes a necessidade de procurar as respostas no texto, no sentido de terem que verificar as suas próprias hipóteses.

c) Facilitar situações em que os estudantes assumam posições pessoais, isto é, um certo compromisso sobre o que a leitura do texto vai sugerindo. Este é o objetivo das Atividades 2 e 4, nas quais o estudante vai construindo a personalidade do autor a partir das suas opiniões e posições sobre diversos aspetos da realidade lusófona, sendo obrigado a refletir sobre a cidade de Lisboa como uma cidade afroeuropéia.

A metodologia de trabalho é diversa: trabalho individual, em equipa, trabalho em casa e trabalho nas aulas. As destrezas implicadas são também variadas. A compreensão do oral está presente nas Atividades 1, 2 e 4, no âmbito das quais os estudantes devem ouvir as intervenções dos colegas e visualizar os vídeos. A interação e a produção oral são desenvolvidas na Atividade 1 [apresentação oral], na Atividade 2 [troca de informação] e na Atividade 4 [comentar com os colegas]. O treino da produção escrita está presente em todas as atividades, mas de maneira mais explícita nas Atividades 1 e 3. A compreensão da leitura é determinante na realização das

Atividades 1, 3 e 4. Assume-se claramente uma perspectiva intercultural, se considerarmos que preparamos os nossos estudantes para interpretar e aceitar produtos culturais – um autor e uma obra literária – que pertencem a uma comunidade diferente.

2.^a FASE: DURANTE O TEXTO (*WHILE-READING ACTIVITIES*)

O objetivo desta fase de trabalho é acompanhar o estudante durante o processo de leitura do texto. Para isso, propomos diversas atividades relevantes para o descobrimento do texto, com as quais

conseguiremos motivar al aprendiz e implicarlo paulatinamente en ese encuentro con el texto, al tener que actuar o intervenir de algún modo sobre él para poder resolver las actividades que le vamos proponiendo. En ese camino, el lector-aprendiz va apropiándose del texto, esto es, va haciendo propia la experiencia. (Acquaroni, 2007, p. 88)

A Atividade 1 engloba três exercícios que constituem uma prática gramatical explícita: trabalhar diversos tipos de orações subordinadas. Ao contrário do que habitualmente se pensa, a complexidade sintática de alguns textos literários pode não ser entendida como um obstáculo para o trabalho nas aulas de LE e servir, como nestas atividades, para o treino dos conhecimentos sobre a subordinação em português. A Atividade 2 consta de duas microtarefas de trabalho lexical. Segundo podemos ler no QuaREPE (2011)

“Nos contextos de não imersão linguística, em que a língua portuguesa se restringe a usos pontuais ou educativos, as competências comunicativas em língua diminuem, sendo disso exemplo a competência lexical” (p. 14).

Neste sentido, o texto literário pode ser uma fonte inesgotável de recursos, pois nele nada é arbitrário, antes pelo contrário, cada palavra está cuidadosamente escolhida. Por outro lado, os textos literários oferecem um *input* de palavras que podem não ser muito habituais na língua quotidiana, mas que fazem parte dos conhecimentos necessários que um estudante de nível C deve ter. Importa ter em conta também que, no texto literário, os elementos lexicais aparecem contextualizados, o que facilita a fixação. Com as atividades propostas obrigamos os estudantes a fixar a atenção em determinados elementos e, num processo de releitura do texto, devem tentar inferir o sentido, primeiro apenas com a ajuda do contexto, depois, com a ajuda do dicionário, o que constitui uma apologia do uso do dicionário como estratégia cognitiva de esclarecimento e verificação aplicada à leitura em LE. A Atividade 3 propõe novamente um trabalho explícito de gramática, focalizando as interjeições. Apresentamos aos estudantes uma seleção de interjeições contextualizadas e eles devem identificar o valor expressivo de cada uma delas, para, a seguir, realizarem um trabalho contrastivo, indicando

a expressão ou espessões equivalentes em espanhol. O trabalho proposto na Atividade 4 consiste em realizar a tradução para o espanhol de pequenas partes do texto, selecionadas pelo professor. A tradução, depois de ter ficado fora das atividades habituais no ensino-aprendizagem de LE, tem novamente relevância na atualidade, neste âmbito com a introdução no QECR da mediação como uma nova categoria de atividades comunicativas. Entre as atividades de mediação, encontram-se a interpretação oral e a tradução escrita, assim como o resumo e a reformulação de textos na mesma língua. Portanto, propomos aos nossos estudantes o desafio de traduzirem para o espanhol excertos da obra especialmente complicados, por conterem fraseologismos ou recursos expressivos característicos do registo coloquial oral, das variedades africanas do português, da gíria do futebol. Estamos conscientes da complexidade que implica traduzir unidades fraseológicas, mas consideramos necessário um trabalho explícito com a fraseologia nas aulas de LE, nomeadamente tendo em conta o nível de língua dos nossos estudantes. Na Atividade 5, trabalhamos diversos registos linguísticos, pedindo aos estudantes, no primeiro exercício, a transformação de vários parágrafos redigidos numa língua muito coloquial para um registo de língua mais neutro; no segundo, pelo contrário, devem transformar para um registo neutro diversos exemplos da fala excessivamente empoleirada de uma das personagens. O QuaREPE, na definição da competência sociolinguística, inclui as diferenças de registo, daí o trabalho proposto nesta atividade, convencidos de que os textos literários podem contribuir para o desenvolvimento dessa dimensão social da língua, não apenas por servirem como base temática para mostrar determinados aspetos socioculturais, mas também porque podem servir como exemplo de registo ou de variantes sociolinguísticas que organizam as relações entre gerações, sexos ou grupos sociais de uma comunidade linguística concreta. Finalmente, na Atividade 6, propomos um trabalho de reflexão sobre os processos de criação de alguns neologismos presentes na obra: derivação, composição, amálgama. Neste sentido, o QECR, quando refere a competência gramatical, aconselha promover o ensino da gramática dando especial relevo aos processos que levem à reflexão e à observação de determinados conteúdos gramaticais, daí o trabalho proposto nesta atividade.

A metodologia de trabalho nesta fase é individual.


3.ª FASE: DEPOIS DO TEXTO (*POST-READING ACTIVITIES*)

O objetivo desta fase é oferecer ao estudante atividades complementares de reforço e de ampliação, por exemplo. Aproveitamos com esta finalidade a intertextualidade que o texto estabelece, não apenas com obras literárias, como também com uma série de produtos culturais como cinema, música, etc., o que facilita o acesso dos nossos estudantes a conteúdos culturais lusófonos diversos e ricos. O texto literário como produto ou manifestação

cultural em si mesmo é uma construção complexa que se vincula a outros textos literários anteriores numa relação intertextual que ultrapassa a história da literatura em LE, chega à literatura universal e, no caso concreto deste texto, ultrapassa a literatura, já que dialoga com filmes, com canções, com cantores e bandas musicais. A reflexão consciente sobre a intertextualidade é, portanto, o objetivo da Atividade 1. Nas Atividades 2 e 3 a proposta é continuar a explorar as potencialidades temáticas que o texto oferece, pedindo aos estudantes na Atividade 2, opinião sobre a obra como ficção teatral ou sobre o romancista e na Atividade 3, a elaboração de uma composição escrita sobre Lisboa como modelo de cidade intercultural.

Novamente, evidencia-se a diversidade quer da metodologia de trabalho, quer das destrezas treinadas nesta fase. A atividade 1 pode ser realizada individualmente ou em equipa, com um trabalho óbvio de releitura. As Atividades 2 e 3 são de realização individual, com treino da expressão oral e da expressão escrita, respetivamente.

3 – OS VIVOS, O MORTO E O PEIXE FRITO: PROPOSTA DIDÁTICA

<p><i>Os vivos, o morto e o peixe frito</i></p>	
<p>Contexto situacional: âmbito quotidiano</p> <p>Competências: competências linguísticas relativas aos níveis C1 e C2 do QECRL / capacidade de utilizar as TIC no desenvolvimento de atividades profissionais relacionadas com a língua</p> <p>Destrezas: expressão oral / compreensão auditiva / expressão escrita / compreensão da leitura / tradução / mediação</p> <p>Objetivos comunicativos: expressar opiniões / falar sobre um livro que se leu / argumentar / concordar / discordar / explicar / comunicar resultados</p> <p>Conteúdos gramaticais: orações subordinadas / fraseologia / interjeições / registo coloquial / variedades africanas do português / crioulo cabo-verdiano / gíria do futebol / processos de derivação, composição para a criação neológica</p>	

Conteúdos culturais: literatura lusófona contemporânea / o teatro em Angola / reflexão sobre a leitura como fonte de enriquecimento pessoal / Lisboa cidade multicultural / tradições africanas [conceito de família africana, cerimónias fúnebres, os mais-velhos] / Luanda / gastronomia africana

Nível: C1-C2

Metodologia de trabalho: trabalho em pares, trabalho individual, trabalho na sala de aula, trabalho em casa

Tempo aproximado: ao longo do semestre

Material: *Os vivos, o morto e o peixe frito*, Ondjaki, Lisboa, Caminho, 2014

FASE 1. ANTES DO TEXTO (*PRE-READING ACTIVITIES*)

Atividade 1

Os estudantes, a trabalhar em equipas, realizam o seguinte trabalho de pesquisa sobre Ondjaki:

- sobre o autor;
- sobre as obras literárias publicadas pelo do autor;
- sobre outras atividades desenvolvidas pelo autor.


Partilha de resultados: cada equipa apresenta ao resto da turma, de maneira oral e com o apoio do material que considerar oportuno (*PowerPoint*, *prezi*...) os resultados da pesquisa.

Atividade 2

Agora que já conhecem o autor, é altura de os estudantes verem alguns vídeos em que ele próprio manifesta opiniões sobre assuntos diversos, a partir das seguintes ligações:

<http://play.tojsiab.com/c1d5e1E2V0JjTHMz>
<http://play.tojsiab.com/c1d5e1E2V0JjTHMz>
<http://play.tojsiab.com/MGNUUTUydGxITjgz>
<http://play.tojsiab.com/bEpJcnFIRmdGUWsz>
<http://play.tojsiab.com/WXFpM2xMcEF0WmMz>
<http://play.tojsiab.com/bFh1WEdKMk5ZYlkz>
<http://play.tojsiab.com/RG52WE5UMkpPM2cz>
<http://play.tojsiab.com/NIM50EtzVzN4REEz>

A seguir, escolhem os adjetivos que, na sua opinião, melhor poderão definir a personalidade do escritor. Justificam a eleição de maneira oral.

Caracterização	Ondjaki
	

Atividade 3

Pesquisa agora sobre o teatro africano em geral e mais concretamente sobre o teatro angolano:

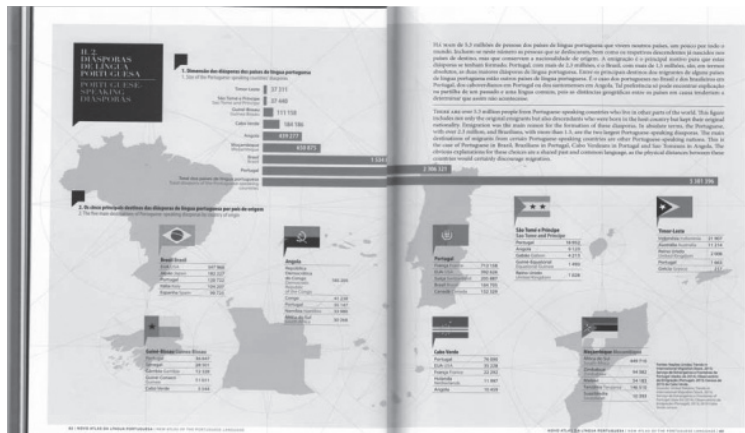
<http://africano-3g.blogspot.com.es/2013/04/teatro.html>
<http://www.afreaka.com.br/africa-do-oeste-no-palco/>
<http://www.cenalusofona.pt/cenaberta/detalhe.asp?idcanal=17&id=169>
http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/teatro/historia_do_teatro_em_documentario

Escrita no seguinte quadro das suas principais características:

Teatro africano
Teatro angolano

Atividade 4

Na obra, Lisboa é apresentada como uma cidade “afroeuropéia”. Conheça alguma informação sobre a dimensão das diásporas dos países de língua portuguesa a partir do *Novo Atlas da Língua Portuguesa*, de Luís Reto, Fernando Machado e José Paulo Esperança (Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, págs. 62-63, 2016) e comente os dados com os seus colegas.



FASE 2. DURANTE O TEXTO (WHILE-READING ACTIVITIES)

Atividade 1 – Subordinação

1. Transforme de maneira a começar com “Desde que”.

Mas, se os nossos compatriotas permanecerem fiéis a esta fila, nós talvez possamos induzir-nos a uma tasca que eu conheço nas proximidades... (pág. 41)

2. Transforme a oração em construções concessivas a começar com “Mesmo”, “Embora” e “Apesar de”.

Eu também desconheço o que eles conhecem, mas não se esqueça que o inverso também é verídico, padrinho... (pág. 59)

3. Transforme de maneira a começar com “No caso de” e “Caso”.

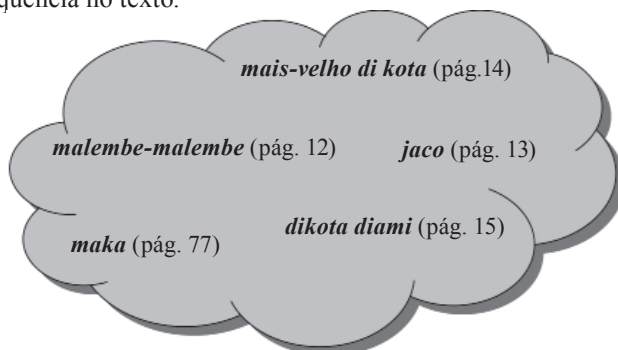
... se Angola ganhar vou beber, mas é pra festejar, se Angola perder, vou beber, mas é para se alegrar... (pág. 80)

Atividade 2 – Léxico

1. Com ajuda do texto primeiramente e do dicionário depois, caso seja necessário, esclareça o sentido dos seguintes termos e construa uma frase com cada um deles.

refilar (pág. 14)	
farpela (pág. 15)	
parlapiê (pág. 16)	
guiché (pág. 18)	
gabiru (pág. 71)	
sonso (pág. 85)	
pires (pág. 95)	
enteado (pág. 115)	
paleios (pág. 123)	
acanhado (pág. 125)	
fanhosa (pág. 192)	
estourado (pág. 213)	
puns (pág. 217)	

2. Indique o sentido dos seguintes termos africanos que aparecem com frequência no texto.



- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____

Atividade 3 – Interjeições

Assinale o valor expressivo no texto das seguintes interjeições e tente procurar um equivalente em espanhol.

<i>Interjeição</i>	<i>Valor Expressivo</i>	<i>Equivalente Espanhol</i>
<i>Chiuuuu</i> (pág. 67)		
<i>Chiça!</i> (pág. 75)		
<i>Epá</i> (pág. 80)		
<i>Caramba!</i> (pág. 88)		
<i>Pópilas!</i> (pág. 96)		
<i>Cum caraças!</i> (pág. 117)		
<i>Ya</i> (pág. 133)		
<i>Ala porra!</i> (pág. 142)		
<i>Irra!</i> (pág. 212)		
<i>Brr</i> (pág. 117)		

Atividade 4 – Tradução

Traduza para o espanhol os seguintes excertos do livro.

Non se preocupe, dona Mana São, tente é perguntar exatamente aquilo que lhe interessa. O resto é conversa.... (pág. 44)

Sai três imperiais aqui prò artista...! (pág. 45)

Mas qual ambulância então é essa? Essa dama tá chanfru...! (pág. 65)

Dona Fatu... Uma vez que o senhor Mário Rombo já anda assim com os nervos desfragalhados, sabe-se lá porquê..., reduza o volume da sua choradeira enviuvada. (pág. 67)

Todos aqui tão a dar bandeira... (pág. 67)

Mas tu andaste a chupar ou quê?... É igual como!? Não podia ser terça-feira da Páscoa ou sei lá quê dos santos padrinheiros... (pág. 87)

Se lembro!... mas nesse dia tínhamos bué de peixe frito na mesa. (pág. 133)

Se me dão licença, tenho que ir mandar um fax. (pág. 137)

Já tou a ver o filme, sobrinho... Já tou a ver o filme! (pág. 161)

Ó mano, juntem-se aqui à malta, vocês agora deram uma de comadres fofoqueiras ou quê? (pág. 169)

Diz, Quim. Tu quando vens com essa voz, é porque há gato. (pág. 172)

Ó Mina, o que é isso? Qual figado, qual carapau, deixa lá o padrinho comer à vontade... Coma, Mangimbo, sinte-se em casa, qualquer coisa está ali a casa de banho: o débas, como se diz na terra. (pág. 180)

... lá está uma bonita combinação entre Tiago e Figo... vai Figo... corre Figo pela lateral... progride e deixa ficar Pauleta... pode acontecer o remate... Pauleta afasta o defesa, remataaaaaaa aaaaaa... que grande defesa de João Ricardo... Pode bem dizer-se que foi por um triz, por uma unha negra... (pág. 181)

Rádio, Nadine? Rádio é coisa de antigamente, ninguém mais tem rádio... Agora têm eme-pê-três e o caraças... (pág. 214)

Atividade 5 – Registos linguísticos

1. Alguns diálogos da obra aparecem num registo linguístico muito coloquial, por vezes com expressões consideradas grosseiras. É o que se verifica nos parágrafos que a seguir reproduzimos e que lhe pedimos para tentar passar para um registo de língua mais neutro.

Coloquial	Neutro

2. Pelo contrário, há também na obra quem tente utilizar um discurso em um registo excessivamente formal para a situação comunicativa na qual se encontra, como acontece com J. J. Mouraria, dono de um português muito específico aprendido a partir da leitura de dicionários, que reflete a tentativa de adaptabilidade linguística, cuja peculiar maneira de falar mirabolante é motivo de espanto: “Mas este gajo fala um português assim entre o bairro de Chelas e a Universidadde Católica...” (pág. 46); “É quê? Porra, fala lá um português mais entendível” (pág. 62); “Mas que português é esse que tu falas? (pág. 67). Passe para um registo de língua mais neutro os seguintes parágrafos da fala desta personagem.

Formal	Neutro
<p>[EXEMPLO] Qual foi o nome próprio que os seus pais lhe colocaram quando o levaram ao registo das crianças recém-nascidas? (pág. 27)</p> <p>- Muito obrigado, jovial segura, a comunidade africana aqui presencial agradece a tua sensibilidade para com as temperaturas sentidas nesta manhã. (pág. 16)</p> <p>- Tudo se resolve, nomeadamente e mesmo por conseguinte... Tudo aqui é possível... Sabe, Lisboa nesse aspeto é muito homologada com Luanda. (pág. 35)</p> <p>- Queira desculpar este desintencional atropelo provocado por um mero lábios línguê... Eu queria indagá-lo quanto ao seu conceito de dia D... Acabou de dizer que hoje é o dia D, estou na frequência correta? (pág. 37)</p>	<p>- Como é que te chamas?</p>

<p>- O kota tem razão, dura lex, sede lex... Esta fila demorosa faz com que uma pessoa quase se desidrate de expectativas várias... (pág. 40)</p> <p>- Seja feita a vontade dos homens, assim na rua como no edifício das Migrações-com-fronteiras. Meus senhores, vamos efetuar uma retirada estratégica por motivos de pré-celebração do jogo sucedente a ele mesmo. (pág. 41)</p> <p>- O padrinho..., devido a problemas estomacais de natureza gastro, não pode ingerir derivados de manteiga... (pág. 96)</p> <p>- Dialoguemos, tio, dialoguemos... Áquila cápite muscas... (pág. 162)</p> <p>- Alea jacta est... Aliás, jacta imparabilis et constantis! (pág. 194)</p>	
---	--

Atividade 6 – Neologismos

Na obra são frequentes as criações neológicas – que muito contribuem para a reflexão bem-humorada que nela encontramos–, algumas com origem nas próprias variedades africanas do português e outras devidas à criatividade das personagens. O edifício das Migrações-com-fronteiras, lugar onde começa a ação, é um bom exemplo disto. Tente reconstruir o processo de criação dos seguintes neologismos presentes no texto, tal como no exemplo.

HOJEMENTE (pág. 69)	HOJE (advérbio) + -MENTE (sufixo) [processo habitual em português de formação de advérbios por derivação, a partir de adjetivos, mas não a partir de um advérbio].
Palopiana (pág. 17)	
Detalhístico(pág. 139)	
Dicionarismos (pág. 147)	
Depoises (pág. 39)	

FASE 3. DEPOIS DO TEXTO (*POST-READING ACTIVITIES*)

Atividade 1

Como já terá verificado, as páginas desta ficção estabelecem complicações com outros livros, outras leituras e outros elementos culturais, portugueses e não só, evocando escritores, parafraseando obras num interessante diálogo intertextual que vale a pena explorar.

Procure e identifique no texto os livros - escritores – músicas – cinema ... com os que a obra dialoga.

Atividade 2

A obra tem sido qualificada pelos críticos como “exercício literário de aparência de texto teatral” (Abderrahmane Ualibo). Na sua opinião, estamos perante uma peça de teatro como se fosse um romance ou o inverso, um romance de aparência teatral?

TEATRO? / ROMANCE?

Ouçã as ideias dos seus colegas sobre o assunto e exprima a sua opinião de maneira oral.

Atividade 3

No edifício das Migrações-com-fronteiras primeiro e na casa de dona Fatu posteriormente, juntam-se moçambicanos, cabo-verdianos, angolanos, são-tomenses, guineenses e portugueses numa tentativa evidente de dar voz aos africanos que vivem em Lisboa, mostrando os muitos fatores da convivialidade africana em território europeu. A capital portuguesa aparece assim como “cidade afro-europeia”. Escreva uma reflexão sobre Lisboa como exemplo de interculturalidade, em que o lado humano dos personagens africanos se sobrepõe às suas nacionalidades, mas não aos seus costumes.



4 – CONCLUSÕES

Na nossa opinião, esta pode ser uma proposta interessante, que aproveita a literatura como amostra de língua com utilidade didática em todos os níveis de análise linguística. A literatura como conteúdo cultural e como língua em uso, que permite criar contextos significativos para a aprendizagem duma LE. Em suma,

la literatura como herramienta idónea para que el aprendiz de LE/L2 construya y amplíe su competencia cultural, al ser capaz de reflejar tanto el mundo real como el imaginario de los hablantes de la lengua meta. La lectura de textos literarios como una herramienta clave para la ejercitación y consolidación de la competencia comunicativa de los aprendices de LE/L2. (Acquaroni, 2007, p. 95)

Por outro lado, a proposta, entendida como macrotarefa que permite trabalhar a totalidade de destrezas de uma maneira dinâmica e com metodologias diversas, evidencia que o caminho, o percurso de aprendizagem, com as experiências derivadas da leitura do texto, é tanto mais importante quanto o produto, o resultado.

No que diz respeito à figura do professor, o seu papel na sala de aula já não tem como prioridade constituir um modelo de atuação linguística, mas sim assumir um papel que torne mais fácil a tarefa proposta, o que significa, neste caso, ser um mediador entre o texto literário e os estudantes.

Pensamos que esta proposta pode ser a nossa pequena contribuição para o desenvolvimento de uma verdadeira competência comunicativa intercultural, posto que o facto de introduzir nas aulas de PLE um autor africano constitui já um fator favorável à da interculturalidade, tendo em conta a escassa presença da componente lusófona nos materiais de ensino-aprendizagem de PLE e para a qual a temática da obra muito ajuda. Tal competência juntamente com a gestão, o controlo da aprendizagem e as competências relacionadas com a língua, constitui um modelo de competência superior que ultrapassa a abordagem tradicional da competência comunicativa e está mais próxima da competência plurilingue e pluricultural que é aconselhada no QECR.

Referencias bibliográficas

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Bizarro, R., Braga, F. (2005). Da(s) culturas de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. *Estudos em Homenagem ao Professor Dr. Mário Vilela*. Porto: Universidade do Porto. 823-836. Recuperado de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/9381/3/homenagemmvilelavol2completo000065982.pdf>

Byram, M., Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Parrondo, J. R., Dolan, M. (Trad.). Madrid: Cambridge University Press.

Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Asa.

García Benito, A. B. (2011). Mía Couto: autor intercultural para la clase de portugués lengua extranjera. En Villalba, F., Villatoro, J. (Eds.). *Educación intercultural y enseñanza de lenguas, Vol. 1*, (pp. 35-45). Edición digital.

Grosso, M. J. (Ed.). (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*. Direção Geral da Educação. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEestrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf

Grosso, M. J. (Coord.) (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Direção Geral da Educação. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEestrangeiro/2012_quarepe_taeravaliacao.pdf

Instituto Cervantes (2006-2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1 C2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Jurado Morales, J., Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Leontaridi, E., Peramos Soler, N., Ruiz Morales, M. (2009). Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral *Doña Gramática*. *Actas II Jornadas de Formación del Profesorado de Español*. (pp. 12-25). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Recuperado de http://invenio.lib.auth.gr/record/125537/files/MORALES_LEONTARIDI_PERAMOS_Donna_Gramatica.pdf?version%3D1?ln=el

López Ferrero, C., Marín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-131.

Mendoza Filloa, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza del ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE, 1*. Recuperado de <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>

Millares, S. (2003). Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua. *Frecuencia L*, nº 22, 40-45.

Molina Gómez, S., Ferreira Loebens, J. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Barrientos Clavero, A. (Ed.). *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX*

Congreso Internacional ASELE, vol. 2. (pp. 669-680). Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE.

Muñoz Medrano, M. C. (2008). El texto literario en la clase de italofonos: ¿es adecuada la aproximación didáctica interdisciplinar? *Frecuencia L*, nº 35, 52-57.

Ondjaki (2014). *Os vivos, o morto e o peixe frito*. Lisboa: Caminho.

Provencio Garrigós, H. (2005). El texto literario. Propuestas de explotación didáctica en el aula de E/LE con las TIC. *Frecuencia L*, nº 28, 33-41.

Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia L*, nº 14, 24-27.

Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.

