

Os Textos Literários na Aula de Português Língua Estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em Didáctica das Línguas

M. Luísa Álvares Pereira

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Universidade de Aveiro

RESUMO

Os textos literários na aula de Português (como) Língua Estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em Didáctica das Línguas

Depois de uma reflexão sobre a legitimidade e o lugar do texto literário no contexto da Didáctica do Português como língua estrangeira e sem deixar de aderir a uma certa abertura da definição de “literariedade” – a categoria literário se não pode ser absolutizada e se está sujeita a uma determinada “sanção histórica e social”, também não pode ser relativizada até ao limite – procura-se, com este artigo, problematizar, por um lado as repercussões que o contacto com uma língua estrangeira pode trazer quanto à concepção do mundo e o olhar sobre os outros e, por outro lado, as vantagens de um entendimento da indissociabilidade entre a (didáctica da) língua e a (didáctica da) literatura. Nesta medida, equacionam-se, complementarmente, modos didácticos e pedagógicos susceptíveis de concretizar alguns destes *desideratos* no ensino da língua portuguesa enquanto língua não-materna.

Titre:

Les textes littéraires en classe de Portugais Langue Étrangère
l'invention de l'étrangeté en Didactique des Langues

Après un premier moment de discussion autour de la légitimité et de la place du texte littéraire dans le contexte de la Didactique du Portugais Langue Étrangère et en défendant une certaine ouverture de la définition de “littéarité” – la catégorie littéraire ne peut pas être envisagée dans un sens absolu ou totalement relativisé – on cherchera à problematiser soit les effets du contact avec une langue étrangère au niveau de la conception de notre monde et du regard sur l'Autre, soit les avantages à considérer en interaction la didactique de la langue et la didactique de la Littérature.

En complémentarité on essaie de proposer quelques modes de travail (didactiques et pédagogiques) capables de concrétiser quelques des principes que l'on définira pour l'enseignement de la langue portugaise en tant que langue étrangère.

Os textos literários na aula de Português (como) Língua Estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em Didáctica das Línguas

"L'impression d'étrangé 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. Dans des cas de variation extrême la difficulté d'accéder au texte n'est-elle pas de même intensité pour tous les deux?"

Albert, Souchon, Les textes littéraires en classe de langue, 2000, p. 27.

1. Texto Literário e aprendizagem de línguas

1.1 . Manuel Gomes da Torre (1995) depois de percorrer vários métodos que têm presidido ao longo dos últimos trinta anos a " O Ensino das Língua Vivas Estrangeiras" afirma que ninguém poderá dizer com segurança que haja um método aceite pela generalidade dos professores destas línguas, de tal modo tem sido evidente que a alternância de métodos não se tem traduzido, na prática, no abandono simplista de um para a adesão a um outro implantado no terreno teórico-didáctico. Parece que é caso para pensar que, felizmente, nem sempre a actividade prática se deixa embalar pelo canto da sereia de novas concepções teóricas, quantas vezes precipitadamente erigidas em princípios que, afinal, se revelam a posteriori algo erróneos.

Isto não significa, evidentemente, que não seja reconhecida validade ao esforço feito no sentido de se encontrarem paradigmas definitórios para o ensino das línguas, nem tão pouco que a estes não deva ser prestada a devida atenção na sua tentativa de relatar parâmetros e postulados que, em devido tempo e em determinado contexto, podem ser válidos e coerentes à luz do "conhecimento científico presente". Por outro lado, é sobejamente reconhecida a distância enorme entre os conhecimentos que se produzem no campo das chamadas disciplinas de referência e a prática pedagógico real do ensino das línguas. Tudo isto contribui para que o ensino das línguas se confronte ainda hoje com muitas das contradições que Bronckart em 1985 (Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?) denunciou e que não se encontre ainda uma resposta única para determinadas perguntas, tais como: que metalinguagem escolher? Que processos psicológicos activam os alunos? Que papel desempenham os factores contextuais no ensino e aprendizagem de uma língua?

Ora, o texto literário e o seu estatuto na aula de língua (Materna, não Materna e Estrangeira) não têm escapado a esta inconstância (relativa), oscilando ao longo dos tempos entre uma

presença obsessiva e uma grande ausência, movimento pendular este que não está naturalmente indepentizado da própria definição que de Texto Literário tem vindo a ser elaborada (pela Teoria Literária), nem da reflexão mais englobante a que se tem procedido, tanto sobre o ensino das línguas em geral, como sobre o ensino das línguas estrangeiras em particular. No entanto, a acreditar em algumas investigações, parece que o terreno da prática nunca chegou, contudo, a marginalizar essa vertente da língua - bem pelo contrário - completamente, consciente do seu valor cultural e da sua importância na motivação para a aprendizagem de uma (segunda) língua.

Porém, as posições demasiado (bi)polarizadas em torno desta temática não permitiram ver claramente nem o efectivo e real trabalho didáctico a fazer(já feito) na aula de língua estrangeira com os textos literários, nem a relevância pedagógica de estes textos ocuparem o seu lugar ao lado de outros textos. Com efeito, os textos cuja textura pode ser considerada literária assumem, muitas vezes, mais a função de "arranque" ou mesmo "estímulo", ao invés de serem encarados como "espaço de linguagem" onde esta, melhor do que em nenhum outro lugar, "signale son fonctionnement, son travail, ses possibilités" (Peytard, 1988: 11). Desta maneira, como lembra Peytard no artigo referido, o efeito de dessacralização pretendido com a presença do TL na aula só não pode sentir-se como totalmente salutar porque surge correlacionado com dois outros efeitos: o "efeito reservatório" - o texto literário é solicitado para sustentar uma análise da língua- e o "efeito comunhão" - o texto literário é servido como "compensação" no decurso ou no final de uma sequência pedagógico-didáctica. Assim, "en croyant démystifier, en désirant la pureté textuel de la littérature, on sacralise aussi, de nouveau, le texte" (Peytard, 1988: 15).

Podemos afirmar, portanto, que nem a atitude de banalização, nem este tipo de sacralização do TL são defensáveis em didáctica da língua estrangeira, antes se impõe uma "terceira via" em que se reivindica a entrada na aula dos textos em geral e do texto literário em particular, cada um com os seus atributos próprios e o conseqüente abandono do seu uso como pretexto para apresentar os conteúdos de aprendizagem.

A aposta, em geral, consiste, pois, em fazer circular na aula de (qualquer) língua uma pluralidade discursiva assente em uma "prática de racionalidade", fazendo com que a língua estrangeira em estudo se vá tornando cada vez mais próxima, precisamente porque vai ao encontro da sujeito aluno enquanto totalidade, recobrando os três vectores antropo-educativos determinantes e possibilitando-lhe quer uma formação cognitivo-instrumental, quer uma formação social, quer uma formação estético-expressiva.

Se aprender uma língua pressupõe o natural contacto com um modo de sentir e de comunicar diferentes, a experiência ficaria muito incompleta se ao aluno ficasse coartada a possibilidade de se confrontar com essa outra forma de vida da língua a que corresponde o discurso literário. Essa ausência poderia redundar, antes de mais, na impossibilidade de se confrontar com a sua primeira língua e do que sobre ela (não) sabe e (não) reconhece. Afinal, quem não conhece nenhuma escrita estrangeira, não conhece verdadeiramente a sua.

Com efeito, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve obrigar, forçosamente, a um

retorno à língua materna de cada um, (também) através da contemplação atenta de fenómenos que nunca se tinham observado

. Mas não só: essa ausência pode significar também a não possibilidade de vivência do exercício de alteridade por excelência que constitui o acesso a outro mundo linguisticamente potenciado

"Apprendre à parler une autre langue, à communiquer, à faire du sens avec elle, est doublement expérience de l'autre. Altérité qui se révèle quand s'appréhende le stéréotype culturel, quand se déplace et se reconstruit le champ des catégories linguistiques, mais altérité aussi quand le sujet conquiert un regard sur lui-même, un espace d'analyse oeuvré à la frontière des langues, dans le jeu d'aller et retour que ne cesse de pratiquer l'apprentissage" (Bourdet, 1999).

1.2 - Assim sendo, pensamos que tenha ficado claro que à alternância redutora entre (pseudo)"diferenciação textual" e "reliteraturalização" (Amor, S. 1994; CHiss, 1995) que no campo da Didáctica das Línguas se vem impondo, opomos a reposição efectiva na aula de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) de uma globalidade textual em que, naturalmente, o texto literário tem de marcar presença ao lado de muitos outros textos. Afinal, como Bronckart (1997) demonstrou, o texto constitui o verdadeiro lugar de uma autêntica articulação entre a didáctica da língua e a didáctica da literatura.

Isto não significa que tudo aquilo que é próprio do texto literário - a sua "literariedade-" não deva, em caso algum, ser desocultada. Significa, isso sim, que através da análise dos mecanismos linguísticos e outros que subjazem à organização (também retórica) do texto literário se deve contribuir para dar um passo significativo da (didáctica) da língua para a (didáctica da) literatura.

Ou seja, embora prevendo a possibilidade de nos encontrarmos já perante um enfoque pós-comunicativista do ensino das línguas estrangeiras, não se pretende, mais uma vez, "deitar a água fora com o bebé". Se os tempos que se vivem apelam a uma cautela redobrada para, sem se negar a importância de uma competência comunicativa alargada - traduzida, fundamentalmente, no desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção orais

e escritas - não negamos a valência cognitiva do conhecimento metalinguístico per se, eles também apelam a que nessa competência comunicativa alargada se contemple a competência literária.

É neste contexto e à semelhança do que Fernanda Irene Fonseca (2000) preconiza para a língua materna, que devemos repensar esta questão do estatuto e lugar do texto literário na aula de PLE mais como fenómeno de requalificação do que fenómeno de quantificação .

Na realidade, este movimento de "retorno ao literário" a que hoje se assiste no campo do ensino e aprendizagem de línguas, não pode simbolizar um passo dado atrás, ao modelo pedagógico-didático de antigamente, antes tem de se abrir a outras lógicas, nomeadamente, abertura no sentido atribuído à própria definição de textualidade literária e abertura da própria aceção do acto de ler e escrever na aula de (Português)língua estrangeira. Estas lógicas que convocam, simultaneamente, quer um leque mais variado de textualidades, quer um leque mais amplo de formas de vivenciar a escritura, pressupõem, por isso mesmo, a activação obrigatória de vários processos, de onde sobressai a necessária implicação pessoal dos discentes relativamente aos textos (o que levanta, desde logo, a clássica questão do cânone) e a busca efectiva de sentidos e significados para os textos mediante os usos linguísticos neles contemplados.

Assim, o que está em causa, antes de mais, é a justificação (também de carácter epistemológico) para este novo olhar a lançar à presença da literatura na aula de PLE.

2 - Estatuto e lugar do texto literário na aula de PLE: velho problema, nova problemática.

2.1. - Do que atrás dissemos fica patente a intenção de não se assingar ao texto literário o lugar que outrora lhe foi outorgado pela didáctica das línguas: objecto de veneração, modelo de boa e "única" linguagem (a imitar, portanto), veículo ideológico, suporte temático e documental, matéria para exercícios gramaticais...

Em contraste com este "velhos" valores, coloca-se, actualmente, a tónica na importância da leitura literária como "lugar de formação e de formação para o saber ler" (Rouxel, 1996). Isto não significa, porém, que esta conclusão não esteja isenta de dúvidas e questões que

relevam fundamentalmente de uma interrogação: por que abordar estes textos complexos? Não seria possível desenvolver nos alunos as mesmas competências a partir de textos mais simples, textos não literários?

As respostas a estas questões não são simples e têm dado azo a polémicas, ainda latentes no campo da didáctica das línguas, que nos conduzem, pelo menos a duas problemáticas: 1) como medir a complexidade em termos do ensino de uma língua estrangeira; 2) os ganhos reais que advêm para os alunos pela abordagem de textos literários.

Relativamente à primeira, não é fácil concluir que a proposta de progressão em termos de domínio de uma língua se possa definir, simplisticamente, do texto não literário para o texto literário, com esse percurso pretendendo caminhar do simples para a complexidade. Embora este trajecto anunciado faça parte das representações de muitos docentes de língua e não só, não é seguro que a simplicidade linguística e discursiva esteja sempre do lado dos textos mais "funcionais". Aliás, esta percepção utópica pode até querer significar que os textos - todos os textos - não sejam pensados como deveriam ser, ou seja, enquanto discursos extra-ordinários com uma dada identidade enunciativa e regidos por mecanismos discursivos próprios por um lado, e mecanismos transversais a todo o tipo de textos, por outro lado.

Afinal, tanto a língua como a literatura/poesia devem, do ponto de vista pedagógico-didáctico, ser encaradas como energia, mobilidade, viagem e horizonte, considerando, porém, que tanto numa como noutra são indispensáveis mecanismos de regulação (Aguar e Silva, 1989: 39).

Por outro lado, sabe-se que não é fácil definir uma progressão racionalizada para o ensino e aprendizagem de uma língua, com patamares visíveis e sequenciados . Acresce ainda, como argumento para esta difícil geração de uma ordem sequencial, o facto de muitos dos saberes que integram o conhecimento de uma língua poderem ser adquiridos, em parte, de modo empírico e por "vias da familiaridade mimética". Sendo certo que isto é mais válido para a língua materna, não deixa de poder ser aplicado à aprendizagem de outras línguas. Além do mais, aquilo que é simples para uns alunos com determinado funcionamento cognitivo pode revelar-se complexo para outros, sujeitos a outro modo "de pensar".

Quanto aos ganhos efectivos que advêm da leitura literária, esta é uma história que tem sido contada de várias maneiras. Para uns, os ganhos são poucos, devido às dificuldades que os alunos enfrentam no domínio das estruturas elementares de determinada língua - os alunos não possuem os pré-requisitos para acederem aos complexos textos da Literatura. Para outros, pelo contrário, o texto literário seria mesmo preferível a qualquer outro documento autêntico, na medida em que o seu sistema de referencialização interno possibilita uma compreensão mais ancorada no co-texto e menos dependente do contexto, tal como nos dizem S. Amor e Bourdet:

"...Le document authentique, transposé en classe, perd son authenticité; le document

littéraire, quant à lui est autosuffisant, et susceptible, grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle, de parer à tout le monde, par delà temps et espace" (Amor, S., 1994: 11).

"Les difficultés sur lesquelles bute le lecteur étranger apparaissent comme des difficultés pertinents en ce qu'elles touchent le texte à la hauteur de son écriture, de ses choix décisifs. Ainsi, le manque de connivences référentielles produit-il un décrochage du texte de ses sources extérieures. Si ce manque de mise en relation pose effectivement un problème de déchiffrement, il libère en revanche les capacités d'interprétation en ce que la construction référentielle devra se mettre en place d'abord à l'intérieur du texte" (Bourdet, 1999a: 271).

Por sua vez é preciso ter em conta que, na aprendizagem de uma língua estrangeira - como em qualquer aprendizagem, aliás - não é desejável fazer a economia de noções como sujeito, implicação e investimento, noções que nos conduzem, inevitavelmente, à literatura e aos mecanismos de apropriação pelos alunos.

2.2. - Desta maneira e sem negarmos as dificuldades que um aprendente de PLE vai encontrar ao nível do "descodificação" do texto literário - desde logo, dificuldade em se situar na própria instituição literária, dificuldade em situar o texto no seu intertexto e dificuldade em estabelecer redes conotativas... - também é certo que todos esses obstáculos podem converter-se em "recursos", nomeadamente através de uma outra abertura interpretativa e de uma outra gestão semântica da leitura. Por outras palavras: é, justamente, esta ausência de disponibilidade semântica e sintáctica por parte do receptor que pode abrir espaço a uma grande atenção aos jogos de linguagem e às construções linguísticas presentes nas próprias margens do texto e à necessidade de fazer da sua leitura uma leitura de sentido e não uma simples "decifrar" de elementos linguísticos justapostos.

É, nesta medida, aliás, que ganha significado a abordagem integradora da língua e da literatura (Adam, 1990) integração que deriva, antes de mais, da consideração da literatura como género discursivo e como forma de comunicação.

Daí que o velho problema de (não)hipostasiar o texto em vinheta cultural (Bourdet, 1999b), mas encará-lo sujeito a determinados mecanismos de textualização, surja, assim, com novos contornos, em que o principal objectivo do trabalho com esta modalidade discursiva é conseguir uma formação literária mais do que uma mera informação literária.

Isto não significa, contudo, que, para além de uma formação linguística legitimamente procurada através do texto literário, pela evidência "des possibilités multiples, voire infinies, de structuration des ressources de la langue, au service de l'activité communicative ou discursive" (Bronckart, 1997: 17), não seja legítimo atribuir ao ensino da literatura em língua estrangeira objectivos de contribuição para a formação da pessoa intrinsecamente

ligados à construção da sociabilidade e, em consequência, propiciar a ocasião para um debate sobre a diversidade cultural e social. A legitimidade da literatura no contexto da didáctica da LE encontra-se, pois, a la limite, no lugar fundador entre língua e cultura, como acentua Bertrand (1999: 277): "La légitimité de la Littérature dans le contexte de la didactique d'une langue étrangère se fonde avant tout sur la position cruciale qu'elle occupe entre langue et culture. Cette position caractérisée par une double tension: tension entre matérialité de la langue d'une part, et tension entre littérature et formes culturelles de l'autre." Por isso mesmo, o próprio programa intercompreensão e interlíngua deve alargar-se a dimensões de carácter motivacional e atitudinal e não se confinar a uma dimensão gramatical estrita, só, assim, contribuindo, decisivamente, para fazer emergir o o habitus leitor e "escritor".

Em suma: se ninguém pode negar que a literatura enquanto forma de comunicação é um poderoso instrumento de reflexão sobre a própria comunicação humana, também parece inegável que, do ponto de vista propriamente linguístico, o texto literário corresponda à exploração maximizada das possibilidades que a língua contém. Ora são, justamente, estes dois tipos de argumentos que subjazem à assunção da presença do texto literário na aula de PLE e que dão força à ideia de que ensinar a comunicar numa língua estrangeira implica contemplar também a comunicação literária, com tudo o que esta pressupõe.

Assim, se é desejável, como já dissemos, a exploração de uma diversidade de textos na aula de PLE para exemplificar a variedade de "escritos" que circulam numa determinada sociedade, também parece desejável, em termos pedagógico-didáticos, que a abordagem do texto literário tenha mote próprio para que o aluno apreenda a especificidade e o estatuto inconfundíveis deste texto.

A defesa do texto literário na aula de PLE não poder estar, todavia, autonomizada das próprias fronteiras que foram sendo atribuídas ao carácter "literário" - o que leva a uma (re)definição da própria textualidade literária - sem esquecer o estabelecimento de uma progressão: que dimensões privilegiar nos níveis elementares e nos níveis mais avançados?

3 . Textos Literários...sim....quais? Como?

3.1. - Num outro artigo em que procurámos estabelecer as relações entre leitura literária e ensino da língua escrita em Língua Materna (Pereira, 2000b), afirmávamos a determinada

altura :

"...um programa de aprendizagem da leitura literária que queira contribuir, realmente, para uma alfabetização textual alargada por parte do aluno, tem que estar enraizado numa didáctica da diversidade, capaz de levar em linha de conta que a aprendizagem do "saber ler literatura" se constrói, sem dúvida, à custa de saberes mediadores que o professor tem de controlar; esse programa não pode, todavia, esquecer que os dispositivos a activar nesse sentido nunca poderão "alunizar" totalmente o sujeito adolescente e deverá, por isso, prever leituras que facilitem os seus investimentos identitários, o que significa alargar as obras a estudar para lá da "esfera restrita da produção" .

Tínhamos por esta altura a intenção, extensível agora ao ensino do PLE, de acautelar a redução do literário ao campo restritivo da produção canónica, bem como a um estereótipo da ficção narrativa, numa tentativa de questionar o horizonte definitório da própria textualidade literária.

Com efeito, orientava-nos - e orienta-nos - a perspectiva de que o alvo de um trabalho com este modo discursivo consiste, fundamentalmente, em conseguir uma "educação literária", capaz de propiciar a aquisição de hábitos de leitura e estimular a escrita (também de intenção literária). Esta perspectiva obriga, forçosamente, a equacionar, mesmo que em grau mínimo, aquilo que faz com que um texto possa ser considerado literário.

Como sabemos, a resposta não tem sido unânime a esta questão e ela tem mesmo variado ao longo dos tempos e em função da visão teórica reinante. A uma visão mais imanentista de inspiração estruturalista que congelava o sentido do texto nas suas margens, opõe-se uma abordagem de ordem da pragmática da comunicação literária que apela à participação do(s) contexto(s) no sentido do texto. Embora não seja defensável uma passagem cega do fora-do-texto para a explicação do dentro do texto (Pereira et al., 1990), o que é certo é que também esta visão tem dado azo a enormes ambiguidades e paradoxos, sobretudo quando pensamos na "transposição didáctica" redutora e simplista que tem sido feita deste campo conceptual para o ensino da literatura.

3.2. - Antes de mais, é importante sublinhar que, no plano pedagógico e em termos do PLE, ambas as perspectivas podem ter pertinência. A primeira, na medida em que, como vimos, o carácter identitário do texto literário, a sua "literariedade", releva da utilização hiperbólica das potencialidades do sistema co-referencial. A "ficcionalidade", enquanto dimensão estruturadora da obra literária encontra-se intimamente ligada a esta "desancoragem" dos referentes exteriores e à própria capacidade de uma criação intrínseca de "mundos possíveis". É, aliás, nesta medida que poderemos falar de um encontro entre a especificidade do texto literário e a leitura de um "leitor estrangeiro":

"Si l'on admet que le lecteur étranger ne puisse que difficilement projeter des référents qu'il ignore et si l'on définit le texte littéraire comme instauration et développement d'un jeu de référenciation interne, le bon moyen de s'en sortir est précisément de faire avec le lecteur étranger ce que le texte propose et demande: le lire, mais le lire à partir de ce système spécifique qu'est la co-référencialité afin de construire des connivences intérieures crédibles - parece que justifiáveis - et susceptibles, par le développement de jeux connotatifs peu à peu architecturés, de mener à une interprétation du texte prenant en compte sa cohérence d'ensemble" (Bourdet, 1999b: 332).

Relativamente à segunda perspectiva, também é certo e pode ser didacticamente relevante, encarar os textos literários como factos de comunicação que têm que ser desvelados perante os alunos, quer através de um conhecimento extratextual que lhes permita compreender as suas condições de produção e recepção, quer através do conhecimento de determinadas convenções formais em que está inscrito determinado discurso. Factores sociais, convenções estéticas, normas poéticas, influências de intertextualidade conjugam-se para a iluminação do sentido do texto.

Assim, a identificação de certos índices de contextualização pode ser facilitadora das operações de (re)construção do sentido efectuadas pelo aluno. Contudo, se as obras literárias conservam uma relação mais ou menos forte com as condições sócio-históricas nas quais se inscrevem, também não é possível considerar que elas sejam totalmente contextualizadas, pois então dificilmente agradariam a públicos mais afastados da cosmovisão criadora.

Como sabemos, privado das convívências com uma leitura nativa, a fraqueza de uma leitor estrangeiro exprime-se, desde logo, na difícil mobilização de uma capacidade de antecipação. Sabemos também que a maior ou menor dificuldade de interpretação de um texto está (também) correlacionada com o maior ou menor coeficiente de previsibilidade. Daí ser importante ajudar a preencher o horizonte de expectativas, permitindo, assim, aumentar a visibilidade da construção do mundo do texto literário, na medida em que ao aluno fica dificultada a leitura sem essa pré-definição. Da mesma maneira, se este for completamente desconhecedor da organização sequencial de determinados géneros textuais tem maior dificuldade em aceder aos sentidos do texto, ou melhor, em conseguir compreender, ou seja, atribuir um sentido ao texto que lê.

A perspectiva da estética da recepção do texto literário em didáctica da língua-literatura reenvia-nos à importância em fazer o aluno participar activamente na construção do significado textual, sem com isto podermos arcar com as consequências nefastas de dar ao aluno a imagem de que o texto não tem limites à sua interpretação. Equilíbrio difícil, sem dúvida, mas a tornar-se num dos pólos orientadores e marcador de possibilidade em didáctica das línguas; equilíbrio que nos remete para a imprescindível presença da

transparência e da opacidade no terreno da literatura e, conseqüentemente, para a dualidade reconhecimento vs estranheza.

Se não é, pois, desejável absolutizar em determinadas categorias fixas a "literariedade" do texto, também não será pedagogicamente correcto relativizar até ao infinito as fronteiras do literário. Por outro lado, se é desejável que o aluno vá adquirindo uma visão estratégica das coordenadas sequencias e compositivas de certos géneros discursivos privilegiadamente pertencentes ao mundo da literatura, competência genológica fundamental para orientar a(s) sua(s) leitura(s), é importante não esquecer que é próprio do literário a inovação linguístico-discursiva e a conseqüente alteração dos padrões textuais. Como se sabe, um texto será tanto mais literário quanto mais conseguir propor esta transgressão, sem, no entanto, se deixar cair no desregramento total. Ou seja, como dizia poeticamente, Alexandre O'Neil: "escrever é tramar o textual".

Esta característica do ser literário apela, forçosamente, à (inter)compreensão do aluno, apelando ao seu conhecimento genológico na sua língua materna para assim ele poder fazer transferências.

Assim, em termos de ensino do PLE, a definição do literário não deve pois confinar-se apenas ao socialmente aceitável como tal, àqueles textos que vivem na "esfera restrita" da produção literária, textos validados por critérios extrínsecos à própria obra, antes tem de alargar as suas fronteiras. Neste sentido reivindicamos a presença na aula de PLE de textos que mesmo que não vivam no centro do sistema literário com ele possam apresentar similitudes ao nível da sua fabricação e dos mecanismos que o engendram. Textos diversificados, pertencendo também à (para)literatura - literatura juvenil e psicoliteratura - e contemplando temáticas que favoreçam, de alguma maneira, os investimentos identitários dos alunos em situação de aprendizagem do PLE; textos, em suma que favoreçam a implicação e o diálogo do aluno-leitor com o texto, sem deixarem de provocar confronto com as suas virtualidades linguísticas próprias.

Para que o ensino de Português, Língua Estrangeira contribua, paralelamente com o de língua materna, para a construção do habitus leitor e para o desenvolvimento da capacidade de análise de textos, bem como estímulo à escrita de intenção literária e não só, é urgente, portanto, considerar uma grande diversidade de formatos textuais - não circunscritos aos tradicionais - e uma nova funcionalidade para o texto literário na aula de PLE.

...a que níveis de aprendizagem do PLE?

Os autores de "les textes littéraires en classe de langue" (Albert, Souchon, 2000) apresentam, neste capítulo dos critérios que devem presidir à escolha de um texto literário para a aula de língua estrangeira, uma "estranha" ordem: "le choix d'un texte littéraire ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des étudiants que des activités que l'on prévoit de proposer autour de ce texte. Un même texte peut être utilisé au niveau élémentaire et au niveau avancé, ce qui ne veut pas dire que n'importe quel texte puisse être proposé au niveau élémentaire"(p. 56).

A escolha de um texto literário depende, pois, na perspectiva destes autores, fundamentalmente dos objectivos que fixamos e das démarches que vislumbramos, aceitando, porém, que há obras e/ou textos que se regem por um vocabulário e por uma extensão de sequências descritivas que são, naturalmente, um entrave à leitura por iniciados numa dada língua.

A dificuldade não reside, pois, tanto no texto em si, depende mais do fim com que trabalhamos o texto, do tamanho deste e, claro, da maneira como o professor consegue exercer o seu papel tutelar e de mediador entre o aluno e a tarefa complexa da leitura.

Assim, se algum efeito de progressão é pretendido ele joga-se num apelo, a nível mais elementar, a diferentes saberes englobados no saber-ler e saber-escrever que o aluno já possui na sua língua materna e que o conduzem a colocar certas hipóteses de leitura; e a nível mais avançado, numa maior centração sobre o próprio universo do texto.

Além do mais, não deve subjazer à elaboração de actividades e pistas de leitura em língua estrangeira uma visão desviacionista do texto literário, visão essa que autoriza uma distância entre a língua "normal" e a língua literária. É mais correcto, didacticamente falando, pensar que o texto literário utiliza a mesma língua de todos os dias, embora tornada outra; é, aliás, esta concepção que permite pensar no texto literário favorecendo mais as aprendizagens ao nível do ler e escrever dos alunos do que o tradicional ensino da literatura; este, como sabemos, ocupava-se mais com a transmissão de conteúdos literários sobre as obras.

4 . A prática dos textos literários na aula de língua portuguesa

4.1. - De todo este quadro que esboçamos, emergem actividades para a prática com os textos literários na aula de Português Língua Estrangeira que têm muitos pontos em comum com aquelas preconizadas para um trabalho didáctico com esses mesmos textos na aula de Língua Materna, já que a ambas preexistem concepções e entendimentos do acto de leitura em geral e da actividade de ler literatura em particular, que se reencontram em certos valores fundamentais, nomeadamente, em tornar os alunos conscientes da démarche que lhes permite chegar a um determinado resultado e/ou descoberta, ou seja, numa incidência em actividades auto-reflexivas sobre a leitura da literatura.

Esta consciencialização do próprio processo de aprendizagem (metacognição) torna-se a principal responsável pela tão desejável autonomia do aluno, autonomia esta que, em termos de aprendizagem de uma língua estrangeira, é, primeiramente, visível na procura de leituras de interesse particular.

Contornar a atitude mais comum do aluno, ao querer saber o que o texto "quer dizer", abordando-o, por exemplo, a partir de uma diversidade de itinerários de leitura, eis um caminho conducente a essa auto-reflexividade sobre a actividade leitora e à consequente percepção de que são múltiplos os modos de ler literatura. Na realidade, segundo os autores de "Les textes littéraires en classe de langue"(Albert e Souchon, 2000: 54):

"du point de vue de l'apprentissage, une réflexion sur les procédures aide les élèves à prendre peu à peu conscience du fait que le point d'arrivée du chemin parcouru (la 'compréhension') ne peut être dissocié de la manière dont ils sont eux-mêmes parvenus au résultat (le chemin qu'ils ont suivi). À moins de considérer que la compréhension s'effectue pour ainsi dire d'elle-même, comprendre implique, certes à des degrés divers, que les apprenants prennent conscience de la manière dont ils ont compris (de manière à ce qu'il ait transfert d'une situation de lecture à une autre, d'un texte à un autre texte). De plus, en compréhension de textes, un rapport étroit s'établit entre l'itinéraire accompli et la nature du sens(re)construit; celui-ci ne peut être appréhendé tout à fait indépendamment des moyens que l'étudiant met en oeuvre pour parvenir à comprendre, de son propre projet de lecture, autrement dit, de la prise en compte de l'ensemble des paramètres caractérisant la situation dans laquelle il lit le texte".

Esta verbalização das estratégias de leitura mobilizadas por cada um, seguida de uma discussão colectiva é particularmente enriquecedora se a turma for composta por alunos com línguas maternas diferentes. Aliás, num estágio mais inicial do PLE, esta verbalização far-se-á, sempre que possível, na língua materna de cada um.

Esta heterogeneidade do ponto de vista da origem das línguas maternas pode, inclusive, ser aproveitada, para os alunos traduzirem em Português um excerto de uma obra do seu país. Este exercício servirá também para se porem em comum representações sobre a literatura e os géneros textuais, variáveis, como sabemos, segundo as culturas.

Enfim, todo o tipo de procedimentos didáticos que induzam uma relação do aluno com o texto, com os fenómenos próprios da textualidade literária e que o levem a familiarizar-se com um determinado tipo de escrituralização marcada por processos (ambiguidades, metáforas, ironia, jogos de palavras...) próprios do ser literário.

O papel do professor consiste, sobretudo, em facilitar essa "entrada em relação" dos alunos com o texto, nomeadamente pela construção e elaboração de tarefas diversificadas com um conjunto, também ele diversificado, de textos.

4.2. - Esta necessidade de diversificação e variação em torno do texto literário na aula de PLE coloca-nos, desde logo, perante a questão dos géneros literários e das implicações didáticas de uma abordagem genológica. Não se tendo em mente um conhecimento meramente declarativo da questão dos marcadores de género literário, antes um conhecimento processual, o que importa é fazer sentir /viver a relação com a literatura, tal como Tochon (1994) preconiza e Antonino Silva (2000) explicita em *Poesia nas aulas de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros: uma estratégia linguística ou literária?*. De acordo com este último autor, "a leitura de algumas poesias de autores modernos - como Fernando Pessoa (Peirrot bêbado, Saudade Dada, por exemplo), Manuel Bandeira (Trem de Ferro) - e de alguns outros poetas de fim de século - como Eugénio de Castro - constitui um muito bom exercício de pronúncia e de vocabulário ao mesmo tempo que o carácter codificado da mensagem poética não deixa de atrair pela sua estranheza e pela musicalidade que advém do ritmo e das harmonias"(p. 257). Também em (Português) língua estrangeira se pode e deve contribuir para que o aluno entenda que nos textos não há só o que contam, mas também como contam e que é neste como que está afinal o que contam (Dionísio, 2001:14).

A poesia nos métodos de ensino de língua não deve, pois, ser redutível a uma exploração a nível fonético e rítmico, mas deve permitir sensibilizar os alunos também para uma leitura pragmática, de exploração dos actos de fala em presença no texto poético (Adam, 1990).

Por outro lado, o primado da narrativa em ensino das línguas pode ser quebrado, quer pela presença de outros géneros, quer, sobretudo, pela criação de outros hábitos no modo de os alunos estabelecerem relação com o texto. O mesmo se pode dizer para o texto dramático.

A questão não está tanto em apreciar a realidade que toda esta variedade de textos veicula, mas fazer com que os alunos participem activamente do processo de construção da linguagem. Para isso, as autoras de *"O texto literário em uma classe de língua estrangeira"* (Cruz e Jouet-Pastré, 2000), propõem uma metodologia que apelidam de "temática abrangente"; "considerando que o processo de aprendizagem deve ser abordado globalmente, e que uma língua não pode ser separada da sua cultura, a escolha de qualquer assunto, serviria como tema de todo um semestre" (p.402).

Assim, este procedimento selecciona a interpenetração entre diferentes géneros literários como princípio didático, associando-o a um outro postulado também não negligenciável no ensino de uma língua estrangeira: a comparação com músicas, filmes e mesmo outros

textos subordinados ao mesmo tema e seleccionados pelos próprios alunos.

Como sabemos, também os diferentes tipos de relação que Genette (1982) em *Palimpsestes* estabeleceu entre os textos - intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade... - têm servido, de algum modo, de orientadores para a didáctica da literatura. A intertextualidade e a hipertextualidade enquanto, respetivamente, "presença efectiva de um ou vários textos em outro texto" e "relação de um texto com outro texto", através do plágio, paródia, imitação, alusão, citação, revelaram-se fenómenos com enormes potencialidades no desenvolvimento da competência leitora. No entanto, é preciso não esquecer que a falta de familiaridade com os textos numa dada língua não facilita a emergência dessas redes intertextuais e hipertextuais; é necessário efectuar com o aluno estrangeiro experiências leitorais que lhe permitam adquirir pontos de referência. Mais uma vez se é possível ir buscar essas referências, em termos de conhecimentos genológicos e discursivos, à sua própria experiência em literatura materna e fazer transferências, tanto melhor.

Esse dispositivo múltiplo suscita ainda, para além de uma colaboração entre todos os alunos, independentemente do nível de conhecimentos da língua de cada um, a interacção leitura-escrita.

4.3. A articulação leitura-escrita é hoje um ponto de honra para todos aqueles que, em termos de didáctica das línguas, apostam numa economia de meios para atingir determinados fins. Ou seja: uma das melhores maneiras de compreender como funcionam os textos é de "jouer avec" (Grellet, 2000:15).

Na realidade, para lá de se aceitar a validade didáctica de actividades de discussão em torno de um texto literário, é também defensável o recurso a (curtas) actividades de expressão escrita - transformar pequenos excertos; imitar um texto; re-escrever um parágrafo.

Actividades de escrita e re-escrita cujo objectivo primeiro não é tanto a "criatividade", mas uma compreensão apurada dos próprios processos inerentes à produção da textualidade literária. Actividades que permitam aos alunos considerar o texto como processo e não produto acabado e que possibilitem o confronto reflectido com as várias opções tomadas por cada um. Exercícios de melhoramento de textos, portanto, baseados não numa mera intuição, mas numa reflexão sobre as possibilidades linguísticas do (tipo de) texto em causa.

Actividades orientadas pelo conhecimento que o próprio professor tem da natureza constitutiva dos próprios textos e que quer passar para os alunos, não através de um mero exercício transmissivo, mas propiciando-lhes uma experimentação vivencial.

Assim, muitos exercícios válidos para o PLM são também pertinentes para o PLE:

- interromper o texto num momento crucial e pedir a continuação;

- ler o incipit de um romance e adivinhar a sequência lógica; ler o incipit de um romance e

comparar com outros momentos possíveis do romance;

- anular uma sequência descritiva num conto e pedir aos alunos que preencham esse vazio;

-etc, etc...

Perfilhamos a ideia de que mais do que as produções propriamente ditas, são as discussões em torno da resolução de problemas de escrita literária que constituem o verdadeiro objectivo para todas estas actividades, pois são elas que possibilitam a consciencialização da natureza de determinado fenómeno literário.

Nesta lógica de fornecer aos alunos um "horizonte de referências" que lhes permita ir lendo de uma forma cada vez mais enquadrada e orientada, se é, naturalmente, pertinente, sujeitá-los a determinados constrangimentos, em determinada etapa também é importante colocá-los perante actividades díspares e variáveis e capazes de lhes induzir um conhecimento meta-pragmático.

Os autores já citados (Albert e Souchon, 2000: 67) sugerem, como exemplo, a actividade de os alunos apresentarem o seu próprio país, quer num texto em que o enunciador não se implique (semelhante ao que encontramos num guia de viagem tradicional), quer num texto mais pessoal, em que estão presentes numerosos traços de enunciação que permitam ao leitor recuperar a dimensão pragmática da mensagem. Para que a actividade seja realmente, num primeiro momento, pilotada pelo professor, propõem mesmo que os alunos partam de um esquema forjado a partir da "sequência descritiva" de Adam (1992).

Enfim, práticas e actividades tributárias de um entendimento de que é forçoso viver a linguagem literária e, por outro lado, de que é necessário, ser orientado nessa vivência, quer através de exercícios bem planificados pelo professor, quer através de actividades mais libertas, mais sugeridas do que impostas (Silva, 2000: 258).

5 . A presença da estranheza na aula de Língua

Weinrich em artigo bem sugestivo intitulado "en torno el aburrimiento de las clases de lenguas" (1983) afirma que a melhor receita para o mal-estar discente nas aulas de línguas é a literatura. Não de qualquer jeito, nem sem qualquer limites, não sem nenhuma regulação, mas literatura com tudo o que comporta de acção comunicativa. Segundo ele, a aula de línguas só tem a ganhar se não permanecer refém de si própria e do seu mundo estreito e se alargar os limites da linguagem dos alunos. Só tem a ganhar se conservar o interesse pela imaginação e pela razão. Trata-se de regular deliberadamente o interesse dos alunos e conduzi-lo até um estado de equilíbrio:

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

Engendrar o interesse pela língua, sem excluir o interesse pelas "coisas", eis a fórmula pedagógica idealmente condutora da aula de língua em que esteja presente o texto literário.

Se a leitura literária corresponde a um regime particular de leitura regido por traços distintivos da leitura eferente e que passam, entre outros, por uma grande polissemia vs densidade semântica e pela recriação de um mundo ficionalizado, o que é certo também é que a leitura literária implica uma competência cultural, capaz de permitir medir o grau mais ou menos inovador da linguagem do texto.

Se, como dizíamos no início deste escrito, é fundamental que na aula de PLE permaneçam as duas faces da língua - a face mais transparente e a face opaca ou a face negra e a face lunar como diz o cantor - é porque queríamos com isso também afirmar, seguindo, de novo Weinrich, que o interesse dos alunos não sofre nenhum prejuízo por uma certa dose de estranheza (também) em uma aula de língua estrangeira, bem pelo contrário, já que "lo extraño, o por lo menos lo extraño bien dosificado, abre la oportunidad de una percepción retardada que justamente por causa del retardo llega a ser más profunda y más intensiva" (179).

referências bibliográficas:

ADAM, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.

ADAM, Jean-Michel (1990) Langue et Littérature . Paris: Hachette.

ALBERT, Marie-Claude, SAUCHON, Marc (2000). Les textes littéraires en classe de langue. Paris: Hachette.

AMOR, S. (1994). "Document authentique ou texte littéraire en classe de français", in Études de Linguistique Appliquée, 93.

ANÇÃ, M. H. (1999). "Da Língua Materna à Língua Segunda", Noesis, 51.

BERTRAND, Denis (1999) "lecture et croyance. Pour une sémiotique de la lecture littéraire", in E. L.A., 115..

BOMBINI, Gustavo (1996). Otras literaturas/Otras culturas: un problema pedagógico", TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 9.

BOURDET, Jean-François (1999). "Lire la Littérature en Français Langue Étrangère: lecture, apprentissage, référence", in Études de Linguistique Appliquée, 115, pp. 329-348.

BRONCKART, J.P. (1985). Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement? Paris-Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, Jean -Paul (1997): "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature". In José Cantero, António Mendoza, Célia Romea (org.). Didáctica de la lengua y de la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI (Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de la Lengua y La Literatura). Barcelona: Public. de la Univ. de Barcelona, pp.13-23.

CRUZ, Celene Margarida e JOUÉT (2000). "O texto literário em uma classe de língua estrangeira". In Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de Outubro de 1998. Coimbra: Almedina.

DIONÍSIO, Mário (2001). O quê? Professor?. Lisboa: Abril em Maio.

FONSECA, Fernanda Irene (2000). "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura". In Didáctica da Língua e da Literatura. Coimbra: Almedina.

GENETTE, G. (1982). Palimpsestes: La littérature au second degré. Paris: Seuil.

GRELLET, F. (2000). "Quelques activités de sensibilisation à la littérature", Langues Modernes- Dossier: la littérature, nouvelles approches, 2.

PEREIRA, M. Luísa et al. (1991). "A periodização literária: uma outra racionalidade pedagógica". In Actas do 2º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino. Aveiro: Univ. de Aveiro.

PEREIRA M. Luísa Álvares (2000) Leitura literária e ensino da língua escrita -notas para a construção de um dispositivo didáctico na fronteira (no prelo).

PEYTARD, Jean (1988). "Les usages de la littérature en classe de langue" in *Le français dans le monde*, n° spécial Février-Mars, Littérature et enseignement, la perspective du lecteur.

REUTER, Yves (2000). "La prise en compte de l'inscription sociale dans l'enseignement-apprentissage de la littérature", in *Pratiques*, 107-108.

RICHER, Jean-Jacques. (1999). "Du type au genre: d'une approche généralisante de la littérature à une approche ouverte sur l'alterité culturelle", in *Études de Linguistique Appliquée*, 115.

ROUXEL, Annie (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: P U R .

SÁ, Cristina Manuela (2001). " O papel da intercompreensão na formação de professores de Português: o caso específico da leitura e da compreensão de textos escritos". In *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?* Lisboa: ESE/ APP.

SILVA, Vítor M. Aguiar e (1989). "O texto literário e o ensino da Língua Materna". In *Actas, Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*, Lisboa, 18 a 22 de Maio de 1987. Maia: ME/ Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

SILVA, Antonino (2000). "Poesia nas aulas de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros: uma estratégia linguística ou literária? IN *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional da Língua e da Literatura. Coimbra: Almedina.

TORRE, M. G. da (1995) "O ensino das línguas vivas estrangeiras". In Adalberto D. Carvalho (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

TORRE, M. G. da (1999). "Tendências recentes no ensino das línguas estrangeiras". In *Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras.

WEINRICH, Harold (1983). "En torno el aburrimiento de las clases de lenguas", in *Anuario de Letras Modernas*, vol. 1, Universidad Autonoma do Mexico.