

ENSINAR A LITERATURA EM CONTEXTO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS UNIVERSITÁRIOS ITALIANOS

Carolina Santos Oliveira

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como
Língua Segunda e Estrangeira**

MARÇO, 2011



Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho Carver Gale.

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, de de

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O(A) orientador(a),



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNL
Dep. de Estudos Portugueses

Lisboa, 29 de Março de 2011

AGRADECIMENTOS

À minha avó Madalena, à minha mãe, ao meu futuro marido Matteo Risato e à minha sogra Enrica Guida, por acreditarem sempre em mim.

A todos os meus amigos, sobretudo à Catarina Rodrigues, à Désirée Casarin, ao Enrico Borghetto, à Iolanda Zôrro, à Joana Fernandes, ao Miguel Roxo, e à Suzana Valente, pelo apoio, afecto e amizade.

Às minhas companheiras de biblioteca, Anna Micheluz, Giulia Frizzon e Sara Beltrame, pela troca de ideias e pelo interesse que revelaram pelo meu trabalho.

À Professora Vanessa Ribeiro Castagna e à Doutora Julieta Teixeira Marques de Oliveira, do departamento *Iberística* da Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade Ca' Foscari de Veneza, pela ajuda e pelo tempo que me dedicaram.

À Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho Carver Gale, orientadora desta dissertação de mestrado, pelos seus aconselhamentos.

RESUMO

ENSINAR A LITERATURA EM CONTEXTO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS UNIVERSITÁRIOS ITALIANOS

Actualmente, há uma forte tendência para separar a língua da literatura no processo de ensino-aprendizagem, o que se reflecte nas orientações do *QEER* e do *QuAREPE* para o ensino de línguas estrangeiras e do português como língua estrangeira, respectivamente, e nas instituições de ensino que as seguem. A Universidade Ca' Foscari de Veneza, onde realizámos um estudo de caso, não é excepção.

Urge, portanto, recuperar o papel dos textos literários nas aulas de língua estrangeira, pois é nestes que a língua é usada de forma mais criativa e artística. Não subestimando o papel dos restantes tipos de texto, cremos que a literatura proporciona uma reflexão única sobre a língua.

Estas convicções reflectem-se na nossa proposta pedagógica para todos os níveis de proficiência (A1/A2, B1/B2, C1/C2), que aborda obras literárias dos autores portugueses Sophia de Mello Breyner Andresen, Jorge de Sousa Braga e Fernando Pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: Didáctica da Literatura, Ensino de Línguas, Língua Estrangeira, Português Língua Estrangeira, Literatura.

ABSTRACT

TEACHING LITERATURE UNDER THE SCOPE OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO ITALIAN UNIVERSITY STUDENTS

Nowadays, there is a strong tendency to separate language from literature in the teaching-learning process, which is reflected on *QEER* and QuaREPE's guidelines for the teaching of foreign languages and of Portuguese as a foreign language, respectively. Educational institutions follow these documents and their guidelines. The Ca' Foscari University of Venice, where we have conducted our case study, is no exception.

In our perspective, it is urgent to recover the role of literary texts in foreign language classes, considering that it is in these texts that language is used most creatively and artistically. We do not underestimate the role of other types of text, but we believe that literature allows us to reflect on language in a unique way.

These perspectives are mirrored on our pedagogical proposal for all proficiency levels (A1/A2, B1/B2, C1/C2). It is based on literary works by the Portuguese authors Sophia de Mello Breyner Andresen, Jorge de Sousa Braga and Fernando Pessoa.

KEYWORDS: Literature Teaching, Literature Learning, Education, Foreign Language Learning, Portuguese as a Foreign Language, Literature.

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas.....	i
Introdução.....	1
Capítulo I: A Língua e a Literatura.....	3
I. 1. Breve enquadramento teórico	3
I. 2. Algumas considerações acerca das orientações do <i>QEER</i> e do <i>QuaREPE</i>	9
I. 3. A relação entre a língua e a literatura.....	12
Capítulo II: O Perfil do Aluno Universitário Italiano e o EPLE na Universidade Ca'Foscari de Veneza.....	20
II. 1. A LE no ensino secundário italiano	20
II. 2. O EPLE na Universidade Ca'Foscari de Veneza: um exemplo.....	26
Capítulo III: O Ensino da Literatura em Contexto de PLE a Alunos Universitários Italianos	33
III. 1. O ensino da literatura em contexto de PLE e a sua importância.....	33
III. 2. Proposta pedagógica para os diferentes níveis de proficiência.	44
III. 2.1 Proposta pedagógica para o 1º ano (nível A1/A2).	46
III. 2.2 Proposta pedagógica para o 2º ano (nível B1/B2).	50
III. 2.3 Proposta pedagógica para o 3º ano (nível C1/C2).	53
Conclusão.....	60
Bibliografia	63
Anexos	ii

Lista de Abreviaturas

EPLE	Ensino do Português como Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua (Língua Segunda ou Língua Estrangeira)
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LNМ	Língua Não Materna
LS	Língua Segunda
PLE	Português Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QuaREPE	Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira

Introdução

O objectivo da presente dissertação de mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira é fazer uma proposta pedagógica sobre o ensino da literatura em contexto de português língua estrangeira (PLE) a alunos universitários italianos.

Para além das razões que se prendem com a nossa enorme paixão pelo mundo da literatura, resolvemos optar por este tema por considerarmos que é necessário sublinhar o facto de a língua e de a literatura serem inseparáveis e fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, esta ideia, para nós tão clara e tão certa, é muito contestada nos dias que correm, situação que se reflecte não só nas orientações do *QEER* e do *QuAREPE* para o ensino de línguas estrangeiras e do PLE, respectivamente, mas também no ensino universitário italiano, que tivemos a oportunidade de estudar mais de perto graças à nossa experiência como estudante ERASMUS na Universidade Ca' Foscari de Veneza, há poucos anos atrás, e à possibilidade de redigir a presente dissertação de mestrado nas imediações da Sereníssima. Podendo, assim, realizar um estudo de caso acerca do ensino de português como língua estrangeira (EPL) nesta instituição, verificámos que o ensino de qualquer língua estrangeira e da sua respectiva tradição literária é feito separadamente, em duas cadeiras distintas; e o ensino de português como língua estrangeira (EPL) não é excepção. Na primeira parte do nosso trabalho faremos, portanto, um breve enquadramento teórico, pré-requisito para a compreensão de alguns conceitos específicos a que recorreremos muitas vezes; teceremos algumas considerações acerca das orientações do *QEER* e do *QuAREPE*; e, finalmente, reflectiremos sobre a relação entre língua e literatura.

A escolha do público-alvo da nossa dissertação de mestrado deve-se ao facto de termos tido a oportunidade de leccionar PLE a adultos de nacionalidade italiana, e de essa experiência ter resultado na ambição de ensinar a nossa língua materna (LM) a estudantes universitários italianos. Desta forma, na parte segunda, através de uma análise do programa do Ministério da Educação Italiano (*Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca*) para o ensino de línguas estrangeiras nos liceus, traçaremos o perfil do aluno italiano recém-chegado à universidade, e apresentaremos o estudo de caso já mencionado, acerca do EPL na Universidade Ca' Foscari de Veneza, sobretudo para verificar como se costuma abordar o texto literário neste nível superior de ensino.

Por fim, na última parte, reflectiremos acerca do ensino da literatura em contexto de PLE, sublinhando a sua importância no desenvolvimento do espírito crítico e da

capacidade de reflexão dos alunos, características que urge recuperar a todo o custo no contexto actual, marcado por uma forte crise de valores que está na origem de vários problemas que afectam todos os níveis de ensino. De seguida, apresentaremos a nossa proposta pedagógica para os diferentes níveis de proficiência, que contará com textos literários de Sophia de Mello Breyner Andresen, de Jorge de Sousa Braga e de Fernando Pessoa, para o primeiro, segundo e terceiro níveis, respectivamente. Todavia, esta proposta não se assume como um modelo, mas como um exemplo de como se pode abordar o texto literário em contexto de PLE.

Por fim, apresentaremos as conclusões deste trabalho, que insistirão na insustentabilidade do ensino de língua estrangeira (LE) e de PLE que omite o texto literário.

Capítulo I: A Língua e a Literatura

I. 1. Breve enquadramento teórico

Tendo em conta que a presente dissertação de mestrado se insere num contexto muito específico – o ensino formal de língua estrangeira (LE), mais concretamente o ensino formal de português língua estrangeira (PLE) – não podemos passar para o tema central sem um breve enquadramento teórico. A definição dos conceitos que apresentaremos neste capítulo nunca foi pacífica, sobretudo a partir do momento em que, graças a fenómenos como os movimentos migratórios, o contexto de ensino-aprendizagem deixou de ser monolíngue e se tornou multilíngue (Castaño, 2009: 4). Todavia, faremos o possível para apresentá-los de forma clara ainda que sumária, de modo a facilitar a compreensão do presente estudo. De seguida, e por esta mesma ordem, procuraremos então reflectir acerca dos conceitos de língua, língua materna (LM ou L1), língua não-materna (LNM), língua segunda (LS ou L2), LE e PLE.

Apesar de não haver uma definição única de língua, e de ela não existir numa única perspectiva, este conceito apresenta características fundamentais. Maria Emília Ricardo Marques, num capítulo sobre alguns conceitos fundamentais sobre o ensino/aprendizagem das LE, inserido no seu livro *Didáctica das línguas estrangeiras*, identifica três questões essenciais na definição de língua, nomeadamente: “língua como conhecimento, língua como comportamento e língua como arte” (Marques, 1990: 31-32). Estas questões relacionam-se, respectivamente, com as áreas da psicologia, da sociologia e da literatura, para as quais a língua não é objecto de estudo, mas sim instrumento. É esta última que pretendemos pôr em evidência neste nosso estudo, por ser nos textos literários que o uso da língua é mais criativo. A língua como sistema diz respeito, nomeadamente, à área da linguística, onde aquela se apresenta como objecto de estudo. Foi esta área do saber que durante algum tempo condicionou o ensino das LE, tendo em conta que “saber” uma língua significava conhecer o seu sistema (Marques, 1990: 33).

A LM é, geralmente, uma língua primeira adquirida¹ em casa (Assunção, 2000: 164), no seio da família, durante a infância. É, pois, com a LM que se estabelece uma relação de “maior proximidade que a institui como língua dos afectos e de afecto”, o que permite falar “de um sentimento de pertença em relação à língua, que faz com que o sujeito diga: *A minha língua*” e saiba, assim se espera, dominar as leis que a regulam (Castaño, 2009: 5). De qualquer das formas, apesar de terem uma gramática comum, os falantes nativos podem apresentar muitas diferenças no uso de vocabulário e de aspectos estilísticos da língua (Lightbown, 2000: 177). Também há muitos casos em que as crianças aprendem mais do que uma língua materna, podendo, assim, identificar-se com mais do que uma língua ou com uma delas em particular.

Outra característica fundamental da LM, sobretudo para se compreender melhor este nosso estudo, relaciona-se com o facto de esta estruturar a aprendizagem da LS e/ou da LE, o que pressupõe que a linguagem do sujeito se tenha de readaptar constantemente, muitas vezes de forma conflituosa (Castaño, 2009: 10). Com efeito, de acordo com a teoria comportamentalista e no quadro da *Hipótese Contrastiva*, a LM tanto pode facilitar como inibir (*transfer*² positivo e negativo, respectivamente) a aprendizagem de uma LS ou LE, de onde resultam, por vezes, algumas interferências (Castaño, 2009: 9). Além disso, se a LM e a língua em aquisição – segunda ou estrangeira – se assemelham, “a aprendizagem de cognatos, estruturas gramaticais e certas codificações de distinções semânticas serão facilitadas”. Por outro lado, as estruturas mais marcadas e complexas, ao pressuporem um maior grau de processamento, são adquiridas posteriormente (Leiria, 1997: 60). A nossa proposta pedagógica, que veremos no último capítulo, teve esta questão muito em conta; com efeito, não poderíamos ter sugerido as mesmas obras literárias, nem tão pouco os mesmos trabalhos para as abordar, se os nossos alunos fossem, em vez de italianos, chineses, por exemplo.

Vejamos agora o fenómeno da LNM – em que se inserem a LS e a LE – recorrendo às palavras de Isabel Leiria no seu estudo realizado em conjunto com J. León Acosta acerca d'*O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não-materna*:

¹ A expressão “adquirir uma língua” é usada, muitas vezes, como sinónimo de “aprender uma língua”. Contudo, “for some researchers, most notably Stephen Krashen, acquisition is contrasted with learning. According to Krashen, acquisition represents 'unconscious' learning, which takes place when attention is focused on meaning rather than language form” (Lightbown, 2000: 177).

² Veja-se, a propósito, a definição de *transfer* de Patsy M. Lightbown e Nina Spada: “Learner's use of patterns of the first language in second language sentences. Also called 'interference'” (Lightbown, 2000: 179).

Picasso, num momento qualquer da sua longa existência, respondendo a uma pergunta sobre o seu processo criativo, afirmou que não pintava nada, só se dedicava a tirar da tela o que já lá estava. A função do professor de língua não-materna é, de certo modo, e salvas as devidas distâncias, comparável àquela que Picasso considerava ser a sua no mundo da pintura. De facto, o papel do professor consiste em emprestar o seu conhecimento da língua para fornecer amostras dessa mesma língua e o máximo a que pode aspirar é a ser um «facilitador» da aquisição. (Leiria, 1997: 57)

Todavia, como acrescenta a autora, apesar de a função do professor não ser muito relevante neste contexto, o que já se encontra na tela, isto é, os conhecimentos prévios inerentes à aquisição de uma língua não-materna, não é, de modo algum, irrelevante. Com efeito, actualmente reconhece-se a importância da LM, de outra ou outras línguas que se possam conhecer, e dos conhecimentos do mundo no processo de aquisição de uma outra língua. A este propósito, a autora cita P. S. Corder, que, em 1967, põe a hipótese de o processo de aquisição e desenvolvimento de uma LS poder ser tão criativo como o da LM (Leiria, 1997: 58).

A LS (ou L2) e a LE são, então, “as grandes subdivisões da LNM”. É sobretudo nos países em que uma LNM assume um estatuto privilegiado, que a LS – que pode ocorrer como sinónimo da LE, tendo em conta não só a sua aceção cronológica, isto é, o facto de poder designar qualquer língua aprendida depois da LM, mas também o facto de o seu processo de aquisição ser idêntico, nos seus aspectos mais fulcrais – mais difere da LE. Encontramos um exemplo disto nos países de língua oficial portuguesa, onde o português é língua de escolaridade. Citando M. Crispim, Joana Carvalho explica-nos que numa fase inicial de aprendizagem, os métodos de ensino da LS são semelhantes aos da LE; contudo, numa fase mais avançada, a primeira distingue-se da segunda, pois “o grau de domínio e “autoridade” sobre a variação do sistema nada tem de comparável com os que se aceitam para uma língua estrangeira” (Carvalho, 2010: 5-6). Esta mesma citação termina com a seguinte frase: “Poderemos dizer que em relação a uma língua estrangeira, existe apenas uma aprendizagem, enquanto no que se refere a uma L2, existe apropriação” (Carvalho, 2010: 6). Em suma, o termo LS diz respeito ao uso e aprendizagem de uma língua não-nativa num espaço geográfico específico, “dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida”, sendo, muitas vezes, a língua oficial ou uma das línguas oficiais, pelo que é essencial para a intervenção na vida económica e política do Estado, para além de ser, como vimos anteriormente, a ou uma das línguas da escola. O termo LE, por sua vez, deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso num espaço geográfico onde

essa língua não assume nenhum estatuto sociopolítico (Leiria, 1999: 1). Para se aprender uma LE recorre-se sobretudo ao ensino formal, que geralmente é ministrado por professores que são falantes não-nativos. Independentemente das motivações que levam à aprendizagem de uma LE, esta tem sempre um modelo (tal como acontece na LS) que corresponde a uma dada variedade de prestígio da língua. Assim, certas instituições de ensino optam pela variante europeia do Português ou pelo Português do Brasil (Leiria, 1999: 4). Aproveitamos este ponto para referir que no nosso estudo, pensado para uma eventual aplicação, em contexto de PLE, numa universidade italiana, optámos pelo Português Europeu.

Segundo Stern, como nos diz ainda Isabel Leiria, a distinção entre LS e LE que acabámos de apresentar é consensual (Leiria, 1999: 1); todavia, no seu texto *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*, a autora sublinha precisamente o facto de a distinção entre LS e LE não ser consensual (Leiria, 1999: 5). De qualquer das formas, esta é a distinção mais relevante para compreender o presente estudo.

A nossa maior preocupação centra-se no ensino de LE, que se constitui, como acabámos de ver, como objecto de aprendizagem em contexto escolar. A aprendizagem de línguas estrangeiras deve-se sobretudo à necessidade de comunicação entre os povos, fortemente relacionada, nos dias que correm, com o processo de globalização e com as novas tecnologias de informação. Além disso, aprender uma língua estrangeira é também “uma forma de acesso ao outro e um meio de interacção interpessoal e intercultural” (Carvalho, 2010: 8).

Ainda a propósito do conceito de LE, estamos em crer que é pertinente mencionar o facto de a ausência de imersão implicar que haja algumas fragilidades no processo de ensino-aprendizagem, apesar de os alunos se sentirem geralmente muito motivados quando decidem estudar uma língua por vontade própria (Castaño, 2009: 10). É o caso deste nosso projecto, destinado a estudantes universitários italianos que decidem voluntariamente aprender PLE.

Reflectamos agora um pouco sobre o conceito de PLE. Por terem passado “ainda além da Taprobana”, os portugueses desenvolveram uma forte relação com outros povos, edificando, “entre gente remota”, muito mais do que um “Novo Reino” (Camões, 2002: 19). Com efeito, a nossa história de colonização, bem como a emigração, a imigração, e os programas de mobilidade europeus (SÓCRATES e ERASMUS, por exemplo) e internacionais, em suma, estas situações de contacto, fizeram com que se criassem, na

língua portuguesa (LP), contextos de aprendizagem que estão na origem do português como língua segunda (PLS) e estrangeira (PLE) (Leiria, 2004: 1).

Um projecto desenvolvido por uma equipa do Centro de Estudos Filológicos (que actualmente é o Centro de Linguística da Universidade de Lisboa) dirigida por Lindley Cintra, a partir de 1970, começou a recolher amostragens do português europeu falado contemporâneo a fim de definir o *Português Fundamental*, isto é, o vocabulário essencial à capacidade de comunicação em situações do quotidiano. Este projecto visava, entre outras coisas, fornecer dados que permitissem “estabelecer conteúdos lexicais adequados ao ensino do Português, língua estrangeira, desde o nível mais elementar de aprendizagem” (Leiria, 1997: 80).

Assim, por ser relativamente recente, o PLE é uma disciplina que ainda não conta com muitos estudos acerca do seu ensino/ aprendizagem, apesar de ser uma das línguas mais faladas no mundo. Urge, portanto, reflectir mais acerca desta disciplina. A este propósito, lembrando as palavras de Ana Tavares num dos seus manuais de iniciação, *Ensino/ aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*, Joana Carvalho escreve o seguinte: “São necessários mais estudos que contribuam para a elaboração de programas, manuais e demais materiais apropriados ao público e aos contextos; para a formação de professores; e para a reflexão sobre a evolução das metodologias no ensino das línguas” (Carvalho, 2010: 3). Estamos em crer que este nosso projecto, que pretende fundamentalmente sublinhar a importância do texto literário na aula de PLE, poderá contribuir, ainda que modestamente, para o estudo relacionado com alguns dos pontos supracitados, tendo em conta que tem um público-alvo bastante específico – alunos universitários italianos – e que apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de literatura em contexto de PLE.

Depois de tudo aquilo que foi exposto, é fácil compreender que a transferência de técnicas, estratégias e competências de uma situação de ensino/ aprendizagem para outra (de LM para LE, ou vice-versa, por exemplo) é uma possibilidade (Leiria, 1997: 84). Também nós, aquando da realização da presente dissertação de mestrado, recorreremos a teorias e estudos relacionados não só com a LE, mas também com a LM e a LS, até porque, como já referimos anteriormente, ainda não há muitos estudos que se debrucem sobre o nosso tema específico, o PLE.

Concluamos este capítulo introdutório com as pertinentes palavras de Joana Castaño:

(...) aprender uma nova língua significa a aprendizagem de um novo código, com o qual não existe uma relação afectiva prévia, sustentada num anterior adquirido e aprendido, mais ou menos familiar ao sujeito. Não sendo, por isso, fácil o confronto da LM e da língua em aquisição, nele reside, contudo, a possibilidade de o sujeito acolher formas de pensar diferentes: de, no entender de Steiner, “vivermos uma vida diferente” (Castaño, 2009: 11).

I. 2. Algumas considerações acerca das orientações do *QECR* e do *QuaREPE*

(...) em suma, a famosa objectividade moderna é mau gosto, é desprezível por excelência.

FRIEDRICH NIETZSCHE (2002: 67)

Os métodos e abordagens actuais no ensino da LE, se excessivamente concentrados no uso objectivo e utilitarista da língua, bem como numa vertente comunicacional que sublima o valor da compreensão e produção orais, em detrimento da língua escrita e do texto literário, merecem a nossa total desaprovação.

Reconhecemos que a educação é inerente à humanidade, logo, tem que ver com a linguagem, pois tudo o que é humano pressupõe a linguagem. Assim, é fácil concluir que a educação não é só expressão, porque pressupõe a existência do Outro. Ser aluno e ser professor é, então, aceitar o ensino e a aprendizagem através da linguagem e, conseqüentemente, da comunicação. A nossa crítica não incide, portanto, no papel da comunicação, mas no primado da língua oral sobre a língua escrita e a prática literária, pois acreditamos que esta também facilita a comunicação ao pressupor, de igual modo, uma relação comunicativa, entre o texto e o leitor.

Definida a nossa posição em relação a este assunto, exponhamos agora as nossas reflexões sobre as orientações comunicativas do Conselho da Europa e as críticas subsequentes à sua aplicação.

Detenhamo-nos no que nos diz Ana Tavares:

O ensino/aprendizagem da língua portuguesa tem, como referência para a sua programação, orientações muito claras no âmbito do Conselho da Europa, nomeadamente os instrumentos europeus para planificação e avaliação da aprendizagem das línguas e para a coordenação das políticas: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Portfólio Europeu das línguas*, produzidos com o objectivo de estabelecer políticas linguísticas comuns para uma Europa multilingue e multicultural. (Tavares, 2008: 30-31)

Num contexto em que, de acordo com o Conselho da Europa, é fundamental encorajar o desenvolvimento da identidade e diversidade culturais europeias, não é difícil

constatar a pertinência destes documentos. Para além disso, o *QECR* reconhece as “várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas” dos estudos literários (Conselho da Europa, 2001: 89), pelo que, até aqui, não temos nada a apontar.

A nossa crítica debruça-se sobre a utilização (quase) exclusiva do texto literário por parte do utilizador proficiente, pressupondo, portanto, uma preparação nos níveis do utilizador elementar e independente. Até atingirem um nível de proficiência avançado, os alunos lidam apenas com os já referidos textos “autênticos”. Assim, é evidente que o documento em questão sugere que o texto literário constitui um entrave na ASL, para além de não reconhecer o facto de estes serem igualmente “autênticos” (Castaño, 2009: 44).

É certo que a literatura implica um saber idiomático; no entanto, nada nos remete para a ideia de que esse saber se destina exclusivamente a uma elite, a um grupo de conhecedores da língua num nível de proficiência avançada. Se assim fosse, as crianças não seriam capazes de ler textos literários, por não dominarem ainda certos aspectos da sua língua materna.

No âmbito do EPLE, o cenário é mais ou menos o mesmo. De facto, o Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira (QuAREPE), documento aprovado e publicado no *Diário da República*, assume que, no que diz respeito à apresentação dos descritores num sistema de cinco níveis (A1, A2, B1, B2 e C1), tem “(...) como referência e base de trabalho os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência (*QECR*)” (QuAREPE, 2009: 5345). Tendo em conta que, em Portugal, “(...) existe um mercado [de estrangeiros que procuram o ensino da língua portuguesa] cada vez mais consistente, em que é importante trabalhar e investir, nomeadamente através da (...) divulgação e promoção da língua portuguesa como língua de comunicação internacional” (Tavares, 2008: 30), justifica-se que o QuAREPE se baseie num documento de referência como o *QECR*. Assim, em relação a este documento, criticamos não o facto de se apoiar de forma substancial noutro documento oficial, mas o facto de não emendar aquilo que consideramos ser uma “lacuna”, nomeadamente a questão de se relegar o texto literário para os níveis de proficiência mais avançados.

Reconhecemos que, em certos contextos culturais, é difícil utilizar o texto literário na aula da LE com alunos cujo conhecimento literário é nulo ou escasso³. No entanto, a nossa crítica recai sobre dois documentos que se inserem num contexto europeu, onde as expectativas académicas são, de certa forma, previsíveis, pelo que achamos que aquela não perde viabilidade por esse motivo.

Felizmente, enquanto disciplina, a didáctica do português como língua estrangeira ainda se encontra numa fase inicial, pelo que há um longo caminho a percorrer. A nossa intenção, neste trabalho, é sugerir uma das vias possíveis, alternativas ao precipício para o qual parecemos ser empurrados. Eis o que nos diz Gonçalo M. Tavares a propósito da *Aprendizagem*: “À beira de um precipício, de cabeça para baixo, pelo seu ilustre professor agarrado somente pelos pés, eis que o aprendiz repete, assustado, a lição da manhã” (Tavares, 2007: 36). Consideramos que se encontram “pendurados pelos pés”, não só os alunos mas também os professores, pois a pressão no sentido de se introduzir as directivas de documentos oficiais como o *QECR* e o *QuaREPE* nas nossas planificações faz-se sentir bastante. Assim, é inegável que existe uma dimensão política nas questões pedagógicas, pelo não é difícil detectar igualmente a existência de uma relação intrínseca entre o regime político de uma dada sociedade e a pedagogia usada no respectivo ensino. No entanto, esta relação não funciona em sentido único, dado que se o ensino é determinado pela sociedade, ele, por sua vez, também a determina, fixando-a ou transformando-a (Reboul, 2000: 58).

Insistamos, portanto, numa transformação positiva, onde se valorize não só a necessidade de aprender a falar uma língua estrangeira, mas também a importância de se aprender a pensar numa língua estrangeira.

³ A este propósito, veja-se o seguinte excerto de Umberto Eco: “[non] sono così idealista da pensare che a immense folle che mancano di pane e medicinali potrà portare sollievo la letteratura. Ma una osservazione vorrei fare: che gli sciagurati che, riunendosi in bande senza scopo, uccidono lanciando pietre dal cavalcavia o danno fuoco a una bambina, chiunque poi essi siano, non diventano tali perché sono stati corrotti dal *Newspeak* del computer (nemmeno al computer hanno accesso) ma perché restano esclusi dall'universo del libro e da quei luoghi dove, attraverso l'educazione e la discussione, arriverebbero a loro riverberi di un mondo di valori che arriva da e rinvia a libri” (Eco, 2002: 10-11).

I.3. A relação entre a língua e a literatura

“When I use a word,” Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, “it means just what I choose it to mean – neither more nor less.”

“The question is,” said Alice, “whether you can make words mean so many different things.”

“The question is,” said Humpty Dumpty, “which is to be master – that’s all.”

LEWIS CARROLL (2001: 224)

Este diálogo entre Humpty Dumpty e Alice tem lugar num mundo maravilhoso, ficcional; no entanto, assenta como uma luva em várias situações reais, e foi precisamente esta a razão que nos levou a escolhê-lo para introduzir este capítulo sobre a língua e a literatura.

Em Itália, uma popular anedota acerca da Rainha Maria Antonietta, em que esta aconselha o povo que se lamenta da falta de pão a comer brioques, deu origem ao seguinte cabeçalho: “La cultura è come il pane ma Tremonti (...) [preferisce le sue] brioques”. O artigo de Raffaella Ilari contesta a polémica afirmação do Ministro da Economia italiano: “La cultura non dà da mangiare”. A este propósito, relembramos uma velha anedota portuguesa sobre Salazar, contada pela nossa avó. Certo dia, um homem foi apanhado por um agente da PIDE ao pé de uma parede onde tinha acabado de escrever “Salazar deve morrer não faz falta à nação”. Censurado pelo agente, o homem defende-se dizendo que ainda não tinha acabado a frase, e aproveita para completá-la da seguinte forma: “Salazar deve morrer? Não! Faz falta à nação.”. No que diz respeito às palavras, nada é irrelevante, como aponta Gianrico Carofiglio quando cita a frase que dá início ao capítulo sobre a pontuação do livro *The Elements of Legal Style*: “la vita degli uomini può dipendere da una virgola” (Carofiglio, 2010: 143).

Apesar de termos dado início a este capítulo com um diálogo entre um ovo e uma menina e com duas anedotas, levamos este tema muito a sério. Na verdade, estas últimas, tal como o diálogo, foram escolhidas a dedo: a segunda, para lembrar que é preciso ter sempre cuidado e atenção ao usar a língua; a primeira, para evidenciar que é preciso saber interpretar criticamente os discursos, identificar neles o seu poder e os seus perigos e reagir. Com efeito, combater afirmações tão polémicas quanto perigosas como a do Ministro da Economia italiano, assim como os discursos que despem as palavras da sua essência

revestindo-as de um vazio hipócrita⁴, é combater o declínio da civilização; mas é preciso, antes de mais, saber identificar – o que nem sempre é fácil – os poderes e perigos que se escondem por detrás de muitos discursos do dia-a-dia, e que, muitas vezes, funcionam como um veneno que só passado algum tempo começa a surtir efeito (Carofiglio, 2010: 40). Foucault abre-nos bem os olhos para esta realidade inquietante, como comprova o seguinte excerto:

(...) inquietudine nell'avvertire dietro a questa attività [il discorso], pur quotidiana e grigia, poteri e pericoli che si immaginano a stento; inquietudine nel sospettare lotte, vittorie, ferite, dominazioni, servitù attraverso tante parole. (Foucault, 1972: 9)

A melhor arma de combate, neste contexto, passa, então, por uma atenta reflexão acerca das palavras que se usam, e pela restituição do seu valor primário e essencial, tendo em conta que muitas delas se encontram completamente danificadas⁵. É que as palavras não só conduzem à acção – pois não traduzem simplesmente “as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual, através do qual, se luta”⁶ (Foucault, 1972: 10) – como *são* acção (Carofiglio, 2010: 26).

Freud acrescenta que, originariamente, as palavras eram mágicas, e que ainda hoje conservam uma parte desse seu antigo poder. De facto, “com as palavras um homem pode tornar outro homem feliz ou conduzi-lo ao desespero, com as palavras o professor

⁴ A vital e delicada palavra “amor” é disso um exemplo. No seu livro *La manomissione delle parole*, Gianrico Carofiglio transcreve algumas declarações de Silvio Berlusconi nos dias que se seguiram à sua agressão na Piazza del Duomo de Milão: “Mettiamoci insieme, tutti noi, persone di buona volontà”, perché “una volta di più dico che l'amore vince su tutto”. “I nostri avversari hanno ironizzato dicendo che stiamo quasi dando vita ad un partito dell'amore. Io lo dico senza ironia: è proprio così” (Carofiglio, 2010: 50). O autor conclui, sabiamente, que “il partito dell'amore è – fin dalla sua stessa definizione, fin dall'astuta, ma smascherabile scelta delle parole – il contrario della buona politica”, acrescentando que “il paradossale nesso “partito dell'amore” confligge in modo palese com le dichiarazioni, i comportamenti, la stessa rabbiosa mimica facciale di chi l'ha inventato. Lo ha chiarito bene Adriano Sofri: “l'amore con la bava alla bocca, l'amore che strappa i capelli altrui” (Carofiglio, 2010: 52).

⁵ É isto que propõe Gianrico Carofiglio no seu livro *La manomissione delle parole*. A palavra “manomissione” significa, simultaneamente, alteração e liberação, dano e reconstrução. Ora, é precisamente isto que o autor faz neste seu livro, com cinco palavras chave – vergonha, justiça, rebelião, beleza e escolha: “facciamo a pezzi le parole (le manomettiamo, nel senso di alterarle, violarle) e poi le rimontiamo (le manomettiamo nel senso di liberarle dai vincoli delle convenzioni verbali e dei non significati) (Carofiglio, 2010: 13).

⁶ Tradução nossa.

transmite o seu saber aos alunos, com as palavras o orador conduz o auditório, determinando as suas opiniões e decisões”⁷ (Stara, 2001: 27).

A sua ausência, pelo contrário, pode até conduzir ao suicídio. Gianrico Carofiglio expõe-nos um estudo realizado nos anos cinquenta pelo antropólogo Bob Levy, que procurando uma justificação para os muitos suicídios registados no Taiti, depara com o facto de não haver palavras para descrever a dor psíquica em taitiano. Sem palavras para representar a sua dolorosa realidade interior, sem conseguir identificar e compreender as suas sensações, muitos tahitianos encontravam no suicídio a derradeira solução (Carofiglio, 2010: 19-20).

Em romances como *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, e *1984* de George Orwell, e, infelizmente, na história da humanidade, graças a regimes políticos como o nazismo e o fascismo, encontramos mais argumentos que corroboram esta ideia de que os limites da nossa linguagem correspondem aos limites do nosso mundo. Efectivamente, todos estes regimes totalitários – ficticiais e reais – se servem dos mesmos meios para atingir os mesmos fins: através da manipulação e da limitação perversa do uso das palavras, e da proibição da leitura de determinadas obras literárias (senão mesmo de todas, no caso de *Fahrenheit 451*) diminui-se drasticamente o poder de pensamento e a capacidade crítica de todos aqueles que se encontram subjugados a estas ordens⁸. Em Portugal, por exemplo, a nova realidade sociopolítica que se seguiu à Revolução de Abril, recuperou algumas palavras e fez com que surgissem outras, tais como fascismo, democracia, partido, revolução, sindicato, socialismo, entre outras (Leiria, 1997: 80). Em Itália, por sua vez, o fascismo esforçou-se por fazer com que as pessoas substituíssem algumas palavras por outras: *bar* por *mesquita*, *cocktail* por *coda di gallo*, *goal* por *rete*, *taxi* por *auto pubblica*. De qualquer das formas, neste último caso, a língua não deu ouvidos aos propósitos fascistas (Calvino, 2002: 9).

⁷ Tradução nossa.

⁸ A este propósito lembramos as palavras de Alberto Manguel que introduzem o texto “Os leitores têm de ser subversivos”, da Professora Maria do Carmo Vieira: “Os regimes demóticos exigem que esqueçamos e, por consequência, classificam os livros como luxos supérfluos; os regimes totalitários exigem que não pensemos e, por consequência, banem, ameaçam, censuram; de maneira geral, tanto uns como os outros exigem que nos tornemos estúpidos e aceitemos a nossa degradação com humildade, e, por conseguinte, promovem o consumo de leituras fúteis. Em tais circunstâncias, os leitores têm de ser subversivos” (Vieira, 2004).

Não é por acaso que, incitando à declaração de independência da Groenlândia e das Ilhas Feroe, Björk canta a necessidade de se proteger a língua⁹. De facto, em todas as línguas encontramos formas particulares de dizer a realidade, de contar o mundo, de evocar as coisas. Quantas vezes, ao lermos textos literários escritos numa língua diferente da nossa, não ficámos deslumbrados perante os novos horizontes que essas leituras nos revelaram?

Enquanto seres humanos, é nosso dever saber preservar a beleza literária e poética. E o professor John Keating di-lo melhor do que nós:

We don't read and write poetry because it's cute. We read and write poetry because we are members of the human race. And the human race is filled with passion. And medicine, law, business, engineering, these are noble pursuits and necessary to sustain life. But poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for. To quote from Whitman, "O me! O life!... of the questions of these recurring; of the endless trains of the faithless... of cities filled with the foolish; what good amid these, O me, O life?" Answer. That you are here - that life exists, and identity; that the powerful play goes on and you may contribute a verse. What will your verse be? (Weir, 1989)

Antonio Gramsci, político, filósofo, jornalista e crítico literário italiano, defende, na sua revista *La città futura*, em tom inexorável, esta necessidade de participar, não só com versos, na vida colectiva. É nessa revista que encontramos o seu impiedoso manifesto político e moral, *Contro gli indifferenti*¹⁰, onde o autor afirma odiar os indiferentes, definindo a indiferença como a “matéria inerte” que afoga o entusiasmo e que sufoca a inteligência, como o maior obstáculo à inovação, capaz de fazer com que os melhores guerreiros desistam dos seus propósitos heróicos. O autor defende igualmente que esta indiferença acompanha e marca fortemente a história da humanidade, pois tudo o que acontece deve-se mais aos homens que abdicam da sua vontade e se deixam dominar resignadamente, do que aos que se esforçam para alterar o percurso da história. São poucas as mãos que “tecem a tela da vida colectiva”, diz-nos ainda Gramsci, e a massa ignora este facto porque simplesmente não se preocupa (Carofiglio, 2010: 117-118).

⁹ A este propósito, relembremos alguns versos da canção *Declare Independence*, do álbum *Volta*: “justice/ (...) protect your language/ declare independence” (Björk, 2007).

¹⁰ É nossa a tradução de todos os trechos retirados deste manifesto.

Este manifesto radical contra a indiferença faz-nos pensar nas palavras de Sophia de Mello Breyner Andresen, na sua narrativa *Praia*:

Deviam ser ou resignados ou revoltados. Espero que fossem revoltados: é menos triste. Um homem revoltado, mesmo ingloriamente, nunca está completamente vencido. Mas a resignação passiva, a resignação por ensurdecimento progressivo do ser, é o falhar completo e sem remédio. Mas os revoltados, mesmo aqueles a quem tudo – a luz do candeeiro e a luz da Primavera – dói como uma faca, aqueles que se cortam no ar e nos seus próprios gestos, são a honra da condição humana. Eles são aqueles que não aceitaram a imperfeição. E por isso a sua alma é como um grande deserto sem sombra e sem frescura onde o fogo arde sem se consumir. (Andresen, 2006: 118)

Todavia, sob a capa do niilismo, estes *bóspedes inquietantes*, a indiferença e a resignação, continuam a bater às nossas portas, sendo os mais jovens a sua vítima predilecta. É o que nos diz Umberto Galimberti no seu livro *L'ospite inquietante, il nichilismo e i giovani*. Por toda a parte vemos famílias alarmadas, escolas sem resposta para este problema, e mercados exclusivamente interessados em “conduzi-los pelas vias da diversão e do consumismo”¹¹ (Galimberti, 11: 2007). Tal como os habitantes do Taiti nos anos cinquenta, os jovens do século XXI não sabem descrever o seu mal-estar; no entanto, no caso destes últimos, a explicação não recai sobre a falta de palavras para definir essa sensação mas sobre um “analfabetismo emocional que não lhes permite reconhecer os seus próprios sentimentos e sobretudo dar-lhes um nome”¹² (Galimberti, 2007: 11). Nesta sua reflexão sobre a relação entre o niilismo e os jovens, o autor afirma que o fenómeno não se deve a um mal-estar psicológico e individual, mas sim a um mal-estar cultural e colectivo. Neste contexto, procurar “acalmar” crianças, jovens e adultos com fármacos e anti-depressivos – “curas” às quais infelizmente se recorre cada vez mais – para além de se revelar ineficaz, parece-nos mesmo uma aberração. É, pois, sobre a cultura colectiva que é preciso agir “porque este sofrimento não é a causa, mas sim a consequência de uma implosão cultural da qual os jovens, estacionados nas escolas, nas universidades, nos cursos de mestrado, no precariado, são as principais vítimas”¹³ (Galimberti, 2007: 12).

¹¹ Tradução nossa.

¹² Tradução nossa.

¹³ Tradução nossa.

Nietzsche diz-nos que o niilismo é sinónimo de ausência de objectivos e de respostas aos porquês, e que este fenómeno acontece quando os valores supremos perdem todo o seu valor (Galimberti, 2007: 15). Ora, nos dias que correm, o único gerador simbólico de todos os valores da nossa cultura é o dinheiro, e é agarrando-se a este que muitos jovens encontram a sua “salvação” (Galimberti, 2007: 12). A este propósito, identificamo-nos muito com as convicções de Albert Einstein acerca do *valor social da riqueza*:

Sono fermamente convinto che tutte le ricchezze del mondo non potrebbero spingere l'umanità piú avanti anche se esse si trovassero nelle mani di un uomo totalmente consacrato all'evoluzione del genere umano. Solo l'esempio di personalità grandi e pure può condurre a nobili pensieri e ad elette azioni. Il denaro suscita soltanto egoismo e spinge sempre, irresistibilmente, a farne cattivo uso. (Einstein, 1975: 17)

Diz ainda Einstein, desta vez a propósito do bem-estar e da felicidade, que considera, desde a sua juventude, que a humanidade se esforça por atingir metas “desprezíveis” e “vulgares”: “a posse de bens, o sucesso aparente e o luxo” (Einstein, 1982: 19).

Sem valores, sem mitos e sem Deus, o mundo parece ter perdido o seu encanto, e a soberania da ciência e do progresso tecnológico não nos ajuda a reencontrá-lo, impossibilitando ainda a eficácia dos imperativos morais e da virtude¹⁴. Este novo modelo paradigmático não apresenta, de facto, um objectivo final, um propósito; estipula apenas quais são os resultados a alcançar. A carência de uma finalidade, de objectivos e de sentidos, faz com que nós, os herdeiros da cultura ocidental – que se caracteriza precisamente pela crença de que só o sentido confere valor à vida – percamos por completo o único horizonte que conhecemos (Galimberti, 2007: 17-18).

¹⁴ No seu célebre conto *O Retrato*, Gógol descreve na perfeição, através do protagonista, Tchartkov, ao que nos podem conduzir as “vias da diversão e do consumismo” (Galimberti, 11: 2007) de que falámos anteriormente, aliadas à falta de esforço, de moral e de virtude. Vejamos os seguintes excertos: “A sua mente cansara-se de pensar e imaginar. Era-lhe impossível, e até já nem tinha tempo: a vida de distrações (...) levava [-o] para longe do trabalho e do pensamento (Gógol, 2008: 49); “(...) a sua imaginação já estava demasiado presa a uma só medida, e o seu ímpeto era impotente para quebrar as fronteiras e correntes que ele próprio se impusera, o que resultava em assimetrias e erros. Menosprezara os penosos degraus da escadaria da aprendizagem progressiva e as regras mais elementares de uma grandiosidade futura” (Gógol, 2008: 55).

Para além dos fenómenos de indiferença supracitados, o contexto actual propicia ainda o desenvolvimento de novas fobias. O medo das palavras¹⁵, por exemplo, não se concretiza somente naquela familiar sensação de falta de inspiração ou talento para as usar; para a cibergeração, a nossa, tornou-se uma fobia difusa. Educado na era do culto da imagem, que caminha a passos largos na direcção da perfeição digital e cuja percepção imediata dispensa explicações, o “verbofóbico” recorre mais facilmente a um *smile* para exprimir o que sente do que à palavra. Actualmente, há quem caia também na teia da “ideofobia”, que se traduz no medo de ter ideias produtivas e originais que vão contra a norma¹⁶. Substituindo a causa patológica pelo desinteresse pela língua e pela aquisição de um espírito crítico, obtemos sintomas semelhantes: neste caso, porém, não é um medo extremo que nos impede de exprimir os nossos sentimentos ou de produzir novas ideias, mas a indiferença e a inércia. O remédio ideal contra ambas as patologias – a fobia e a inércia – parece-nos ser reduzir o medo a um nível saudável, aquele que catapultava corajosamente¹⁷ para a acção. Veja-se o seguinte excerto de *Breves notas sobre o medo*, de Gonçalo M. Tavares:

Também nos sistemas de compreensão do mundo podem por vezes ver-se contracções e relaxamentos como os visíveis no vulgar músculo de um mamífero. Como é sabido, a contracção visa quase sempre a acção – o ataque e a defesa – e quando, pelo contrário, o músculo relaxa, é porque de nada tem medo, o meio que o envolve não o inquieta e por isso, no limite, pode até adormecer. Como o rápido estudo da fisiologia corporal mostra, relaxamentos sucessivos, sem tensões nem contracções intervaladas, provocam uma lenta, mas inequívoca, decadência dos tecidos. Sem a presença visível de adversários, os músculos preparam, meticolosamente, a própria derrota. (Tavares, 2007: 54)

Sabemos que a vida contemporânea não conduz exclusivamente a dissabores e patologias; a mudança, porém, não é sinónimo de virtude, pelo que é necessário poder

¹⁵ Em *L'ordine del discorso*, Michel Foucault também afirma que na nossa sociedade existe uma profunda logofobia, definindo-a como “uma espécie de medo surdo contra (...) [a] massa de coisas ditas, (...) contra toda a violência, descontinuidade, desordem e perigo que os enunciados contêm, contra este ruído incessante e confuso do discurso” (Foucault, 1972: 39).

¹⁶ Sobre este assunto cf. Purgato, 2006.

¹⁷ Não usámos este advérbio de modo por acaso; a propósito desta questão do medo, lembrámo-nos de um excerto de uma outra canção de Björk, *Innocence*: “the thrill of fear/ now greatly enjoyed with courage” (Björk, 2007).

pensar livremente, sem quaisquer restrições, e saber reflectir acerca das consequências que ela comporta.

Tendo em conta tudo aquilo que foi exposto, parece-nos urgente procurar mudar o rumo que as coisas estão a tomar, agindo contra este mal-estar cultural sem baixar os braços. Reservar sempre um espaço na aula de língua – seja ela materna, segunda ou estrangeira – para a reflexão sobre as palavras, parece-nos ser um passo importantíssimo nessa direcção. Nas nossas aulas, portanto, não pretendemos abordar a língua de forma superficial, mas sim insistir no desenvolvimento de um espírito crítico, a única faculdade que permite escolher, de forma responsável e consciente, o caminho que se quer seguir. Ora, para ensinar os nossos alunos a reflectir profundamente sobre a língua, a desenvolver um sólido espírito crítico e a conseguir exprimir o que sentem e pensam sem medo, é fundamental recorrermos à literatura. Não é, pois, nesta arte que mais se brinca criativamente com as palavras, transformando a língua num lugar único e mágico? Não são as várias realidades e irrealidades que descobrimos nos livros que nos abrem a mente para novos mundos interiores e exteriores, ampliando a nossa sabedoria humana e a nossa perspectiva sobre as coisas? Não é precisamente “por se sentir e para se sentir” que se faz a arte, “nas palavras simples e esclarecidas de Fernando Pessoa”? (Vieira, 2009: 53).

As soluções que se têm encontrado para resolver os problemas que expusemos não passam, na verdade, de maus remendos para tapar buracos que continuarão a surgir enquanto não se concluir que é necessário identificar a causa do nosso mal-estar cultural. E não é substituindo um problema por outro, uma consequência por outra, pão por brioches, que chegaremos lá, mas sim fazendo uso do nosso espírito crítico, sem medo, conscientes do poder de escolha que a reflexão sobre o mundo em que vivemos e sobre as palavras que o nomeiam nos oferece. A arma mais poderosa contra a resignação e o medo patológico em relação ao uso da língua, o melhor alimento para a reflexão crítica é, para nós, a Literatura, que, enquanto arte¹⁸, é ainda uma excelente forma de incitar ao desenvolvimento de uma personalidade sensível e criadora. Terminemos este capítulo recorrendo, novamente, às sábias palavras de Einstein:

Per me l'elemento prezioso nell'ingranaggio dell'umanità (...) è l'individuo creatore e sensibile, è insomma la personalità; è questa sola che crea il nobile e il sublime, mentre la massa è stolido nel pensiero e limitata nei suoi sentimenti. (Einstein, 1982: 20)

¹⁸ Relembremos, a propósito, as palavras de Gógol acerca do papel da arte: “Pois é para a serenidade e conciliação de todos que desce ao mundo a sublime criação da arte” (Gógol, 2008: 89).

Capítulo II: O Perfil do Aluno Universitário italiano e o EPLE na Universidade Ca' Foscari de Veneza

II. 1. A LE no ensino secundário italiano

Neste capítulo, pretendemos apresentar um breve estudo do perfil geral do aluno italiano recém-chegado à universidade baseado no regulamento oficial do Ministério da Educação italiano¹⁹ – *Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca* – para o ensino secundário, de forma a termos uma noção das competências que ele deverá apresentar no início do seu percurso no ensino terciário.

Antes de mais, parece-nos pertinente explicitar como funciona o actual²⁰ ensino secundário italiano. O *liceo* – designação do ensino secundário em Itália – tem uma duração de cinco anos, que se dividem da seguinte forma: 1º biénio (1º e 2º anos), 2º biénio (3º e 4º anos) e 5º ano. Existem seis tipos de liceu²¹: artístico, clássico, linguístico, musical e coral, científico e de ciências humanas. O percurso dos vários liceus conclui-se com um exame de estado que, superado, confere ao estudante o título de *diploma liceale* correspondente ao liceu que frequentou, certificando as competências adquiridas pelo mesmo no fim do seu percurso liceal (art. 11º, nºs 2 e 3).

No anexo A do regulamento oficial do *Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca* encontramos o *perfil cultural, educativo e profissional dos Liceus*, que inicia com o art. 2º, nº 2:

I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli

¹⁹ É nossa a tradução de todos os trechos retirados deste documento que se encontram neste capítulo.

²⁰ Não escolhemos a palavra “actual” por acaso; de facto, o ensino secundário italiano encontra-se no ano zero da sua reforma, dirigida pela ministra da educação Mariastella Gelmini.

²¹ Antes da reforma existiam 396 tipologias de liceu em Itália (Fiorentino, 2010: 26).

studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro²². (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 2008: 1)

De modo a obter estes resultados, aconselha-se a valorização de vários aspectos do trabalho escolar, entre os quais evidenciamos os seguintes: “o estudo das disciplinas numa perspectiva sistemática, histórica e crítica”; “o exercício de leitura, análise, tradução de textos literários, filosóficos, históricos, científicos, de ensaios e de interpretação de obras de arte”; “a prática da argumentação e do confronto”; e “o cuidado numa exposição escrita e oral correcta, pertinente, eficaz e pessoal”. Decidimos sublinhar precisamente estes aspectos do trabalho escolar por serem os que melhor argumentam que já no ensino secundário italiano, em todas as áreas, se aposta na presença do texto literário e se incita ao desenvolvimento de um espírito crítico, à interpretação de obras de arte, à argumentação, e a uma exposição escrita e oral não apenas correcta mas também pessoal. Ora, seguindo este raciocínio, continuar a insistir nestas linhas teóricas no ensino terciário – a um nível mais profundo e complexo, claro está – parece-nos uma sucessão lógica. Se, por outro lado, a teoria não se coaduna com a prática, então a insistência nestes pontos torna-se, mais do que lógica, urgente.

O anexo A deste documento chama ainda a atenção para o facto de se tratar apenas de um elenco orientativo, que pretende “fixar alguns pontos fundamentais e imprescindíveis que somente a prática didáctica é capaz de integrar e desenvolver”; e ainda para o facto de “a liberdade do professor e a sua capacidade de adoptar metodologias adequadas às turmas e a cada estudante” ser decisivo no sucesso formativo destes últimos. Enquanto professores, não só no ensino secundário mas em qualquer nível de ensino, devemos, pois, lembrar-nos dessa nossa liberdade que, vivida com responsabilidade e espírito crítico, se apresenta como a maior aliada contra a resignação e indiferença que, não

²² Uma das principais características desta reforma é o aumento do contacto com o mundo do trabalho, contra a qual nos insurgimos, recorrendo, para tal, às palavras de Einstein lembradas por Maria do Carmo Vieira: “oponho-me à ideia de que a escola deve ensinar directamente aqueles conhecimentos específicos que viremos a empregar mais tarde na nossa vida activa. As exigências da vida são demasiadamente variadas para que seja viável esse ensino específico e directo. Parece-me, à parte disso, condenável tratar o indivíduo como uma ferramenta morta. A escola deve ter como objectivo que os seus alunos saiam dela com uma personalidade harmoniosamente formada, e não como meros especialistas” (Vieira, 2010: 30).

raro, atingem muitos de nós²³.

Neste mesmo anexo, encontramos ainda os resultados de aprendizagem que todos os estudantes do ensino secundário italiano deverão obter no final do seu percurso, que se dividem em 5 áreas: área metodológica, área lógico-argumentativa, área linguística e comunicativa, área histórico-humanista e área científica, matemática e tecnológica. Em todas elas, seleccionaremos os pontos que mais corroboram algumas ideias que defendemos nesta nossa dissertação de mestrado, tais como a importância de aguçar o espírito crítico dos alunos; de incitá-los a serem eternos curiosos e a terem sempre opiniões fundamentadas sobre a realidade presente, passada e futura; e de consciencializá-los acerca do poder e perigo inerentes ao uso das palavras, em qualquer língua.

Da primeira área distinguimos, portanto, o primeiro ponto, no qual se afirma que o aluno deverá “ter adquirido um método de estudo autónomo e flexível que lhe permita: fazer pesquisas e aprofundar interesses pessoais; continuar eficazmente os sucessivos estudos superiores, prosseguimento natural dos percursos liceais; e poder informar-se durante toda a sua vida”.

Da segunda área, a lógico-argumentativa, salientamos todos os pontos, nomeadamente: “saber defender uma tese pessoal e saber ouvir e avaliar criticamente argumentos de terceiros”; “adquirir o hábito de pensar com rigor lógico, de identificar problemas e encontrar soluções possíveis”; “ser capaz de ler e interpretar criticamente os conteúdos das diferentes formas de comunicação”.

Da área linguística e comunicativa, evidenciamos os seguintes pontos: “dominar plenamente a língua italiana e em particular: a escrita em todos os seus aspectos, desde os mais elementares (ortografia e morfologia) aos mais avançados (sintaxe complexa, precisão e riqueza de léxico, incluindo o literário e o especializado), adaptando essas mesmas competências aos diferentes contextos e objectivos comunicativos”; “saber ler e compreender textos complexos de natureza diferente, entendendo as implicações e as matizes próprias de cada um deles e relacionando o tipo de texto com o seu respectivo contexto histórico e cultural”; “ter atenção na exposição oral e saber adequá-la aos diferentes contextos”; “ter adquirido, numa língua estrangeira moderna, estruturas, modalidades e competências comunicativas correspondentes, pelo menos, ao Nível B2 do

²³ Num artigo do suplemento *Sette* do jornal *Corriere della Sera*, Annachiara Sacchi diz-nos que educadores, pedagogos e professores reconhecem que o tema “antigamente a escola funcionava melhor” é complexo (uma vez que depende de imensas variáveis, que vão desde questões financeiras à análise da maturidade psicológica dos alunos), mas todos identificam facilmente qual é o ingrediente cuja ausência mais se faz sentir: a paixão (Sacchi, 2010: 31).

Quadro Comum Europeu de Referência”; “saber reconhecer as relações múltiplas e estabelecer comparações entre a língua italiana e outras línguas modernas e antigas”.

Da penúltima área, a histórico-humanista, realçamos dois pontos: “conhecer os aspectos fundamentais da cultura e da tradição literária, artística, filosófica, religiosa italiana e europeia através do estudo das obras, dos autores e das correntes de pensamento mais significativas e adquirir os instrumentos necessários para poder confrontá-los com outras tradições e culturas”; “conhecer os elementos essenciais e distintivos da cultura e da civilização dos países dos quais se estudam as línguas”.

Finalmente, da última área, a científica, matemática e tecnológica, pomos em destaque parte do último ponto: “ser capaz de usar criticamente instrumentos informáticos e telemáticos nas actividades de estudo”.

Neste mesmo anexo, encontramos ainda os resultados de aprendizagem específicos de cada liceu. Apesar de em todos eles ser obrigatório o ensino de uma língua estrangeira durante 5 anos, destacaremos somente os resultados específicos do liceu clássico e linguístico, por ser nestes que mais se aprofunda o estudo das línguas clássicas e modernas, respectivamente.

Como seria de esperar, é no liceu clássico que mais se insiste na formação literária, que permite compreender “intersecções entre saberes e elaborar uma visão crítica da realidade”, de acordo com o art. 5º, nº 1. No final do seu percurso de estudo, um estudante deste liceu deverá: “ter um conhecimento profundo das linhas de desenvolvimento da nossa civilização nos seus vários aspectos (linguístico, literário, artístico, histórico, institucional, filosófico, científico) através do estudo directo de obras, documentos, e autores significativos, e ser capaz de reconhecer o valor da tradição como possibilidade de compreensão crítica do presente”; “ter adquirido o conhecimento das línguas clássicas necessário para a compreensão dos textos gregos e latinos, através do estudo orgânico das suas estruturas linguísticas (morfo-sintáticas, lexicais, semânticas) e dos instrumentos fundamentais para a sua análise estilística e retórica, de forma a poder dominar melhor a língua italiana em relação ao seu desenvolvimento histórico”; “ter adquirido, quer na prática da tradução, quer no estudo da filosofia e das disciplinas científicas, uma boa capacidade de argumentar, de interpretar textos complexos e de resolver vários tipos de problemas, mesmo que estes se afastem das disciplinas especificamente estudadas”; “saber reflectir criticamente sobre as formas do saber e sobre as suas relações recíprocas, e saber aplicar o pensamento científico numa dimensão humanista”.

O liceu linguístico, por sua vez, guia o estudante na aquisição de competências fundamentais para dominar, a nível comunicativo, três línguas (para além do italiano), e para compreender criticamente a identidade histórica e cultural de várias civilizações, de acordo com o art. 6º nº 1. A partir do terceiro ano lecciona-se uma disciplina não linguística numa língua estrangeira, e a partir do quarto ano prevê-se ainda o ensino, numa outra língua estrangeira, de uma disciplina não linguística. No final do seu percurso de estudo, um estudante do liceu linguístico deverá: “ter adquirido, em duas línguas modernas, estruturas, modalidades e competências comunicativas correspondentes pelo menos ao Nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência”; “ter adquirido numa terceira língua moderna estruturas, modalidades e competências comunicativas que correspondam pelo menos ao Nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência”; “saber comunicar em três línguas modernas em vários contextos sociais e em situações profissionais utilizando várias formas textuais”; “reconhecer numa óptica comparativa os elementos estruturais que caracterizam as línguas estudadas e ser capaz de passar agilmente de um sistema linguístico para outro”; “ser capaz de enfrentar conteúdos disciplinares específicos numa língua estrangeira”; “conhecer as principais características culturais dos países dos quais se estudou a língua, através do estudo e da análise de obras literárias, estéticas, visivas, musicais, cinematográficas, e as linhas fundamentais da sua história e das suas tradições”; “saber confrontar-se com a cultura de outros povos, aproveitando as ocasiões de contacto e de troca”.

Se este regulamento se coaduna com a realidade, podemos, pois, contar com um espírito crítico suficientemente desenvolvido entre os alunos recém-chegados ao ensino universitário, o que só corrobora a nossa ideia de que o texto literário pode ser integrado no ensino de LE logo no primeiro ano. Se, por outro lado, depararmos com uma diferença abissal entre aquilo que o regulamento determina e os objectivos efectivamente atingidos, então a presença do texto literário nos primeiros níveis do ensino de LE deverá ser prioritária. De qualquer das formas, o saber não ocupa lugar.

As nossas previsões, todavia, inclinam-se mais para a segunda hipótese, tendo em conta aquilo que se tem dito acerca da reforma Gelmini. Tito Boeri e Fausto Panunzi, autores do artigo *La scuola italiana tra nostalgia e crisi di identità*, são da opinião que os planos do governo para a escola italiana não são muito promissores, e que “oscilam entre passadismo e irrelevância”²⁴ (Boeri, 2008). As suas críticas recaem ainda sobre o facto de se

²⁴ Tradução nossa.

querer, com esta reforma, poupar no investimento na escola, argumentando que todas as sociedades que o fazem renunciam, desta forma, ao seu futuro.

Giuseppe De Rita, por sua vez, enumera as razões que estão na base da profunda crise do sistema educativo italiano num artigo do jornal *Corriere della sera* intitulado *Scuola senz'anima*²⁵: as “incertezas relacionadas com a organização estrutural do sistema educativo”; a falta de afecto que os alunos e os professores revelam pela escola, e a consequente diminuição da qualidade da relação educativa; a “evolução de outros agentes formativos”, tais como a família, cuja função educativa se encontra em plena crise, as novas tecnologias de comunicação, que fazem com que os percursos escolares pareçam “inadequados e obsoletos”, e o “impacto da televisão (...) sobre os comportamentos culturais e sobre a identidade dos jovens”. De forma a libertar a escola italiana desta sua “crise de alma”, o autor propõe uma “educação sentimental”, para que os jovens consigam organizar e sintetizar as mensagens que recebem continuamente, isto é, para que consigam pensar melhor, e desenvolver um “progressivo sentido de responsabilidade” (De Rita, 2008).

Giuseppe De Rita sugere ainda que se “comece por baixo”, ou seja, que se melhore a qualidade das bases do sistema educativo (ensino pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico), caso contrário corre-se o risco de “acentuar a confusão nos planos superiores do sistema” (De Rita, 2008).

Perante este quadro, parece-nos ainda mais urgente apostar no uso do texto literário, de modo a aumentar a visão do mundo do aluno universitário e a devolver-lhe o seu espírito crítico e criativo, sobretudo no caso de este não ter tido um bom ensino básico.

²⁵ É nossa a tradução de todos os trechos retirados deste artigo.

II. 2. O EPLE na Universidade Ca' Foscari de Veneza: um exemplo

A Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade Ca' Foscari de Veneza conta com uma riquíssima e longa experiência de ensino das mais variadas línguas estrangeiras, o que justifica o facto de ser uma das mais conceituadas não só em Itália mas também na Europa. Deste modo, tomámos esta Faculdade como exemplo para a investigação acerca do PLE nas universidades italianas, tendo em conta que não existem directivas que regulamentem o seu ensino. É nesta Faculdade que encontramos, entre outros, o Departamento de *Iberistica*, onde se insere o ensino de português como língua estrangeira (EPL), designado por *Lingua Portoghese e Brasiliana*, que conta com muita experiência de ensino a estudantes italianos. Esta cadeira é dirigida pela Professora Vanessa Castagna desde 2005, e pela Dra. Julieta Teixeira Marques de Oliveira desde 1982.

As aulas do 1º ano, frequentadas por cerca de 50 alunos, são dadas pela Professora Vanessa Castagna. No programa do 1º ano de *Lingua Portoghese e Brasiliana* que a Professora Castagna gentilmente nos forneceu, encontram-se os objectivos formativos, o método, as normas de avaliação, a bibliografia mínima, e a componente literária – portuguesa e lusófona – deste curso. Seguidamente, destacaremos os pontos fundamentais de cada componente deste programa, dando especial ênfase ao último ponto, por ser este que mais se relaciona com aquilo que pretendemos analisar na nossa dissertação de mestrado – a presença do texto literário na aula de PLE.

Segundo os principais objectivos formativos deste programa, o aluno deverá:

- atingir o nível A2 do *QECR* e assimilar os conteúdos comunicativos e gramaticais que correspondem a esse nível;
- receber informações e estímulos de tipo cultural e sociocultural em relação a Portugal e aos países lusófonos;
- desenvolver o conhecimento passivo da língua, cujo nível deverá ultrapassar sensivelmente as habilidades activas²⁶;
- desenvolver não só as quatro habilidades primárias – ouvir, ler, falar e escrever – mas também as habilidades integradas, nomeadamente: dialogar, parafrasear e resumir de forma oral e escrita, tomar apontamentos, escrever sob ditado;

²⁶ Este objectivo é possível graças à proximidade linguística entre o português e o italiano.

- aplicar o novo acordo ortográfico²⁷.

O método usado no programa do 1º ano pressupõe que se privilegie a unidade temática; que se use o manual *Português XXI – 1*; que se dinamize a aula propondo actividades alternativas que compensem os aspectos menos positivos do manual adoptado e que vão de encontro às expectativas e necessidades dos alunos; que se motivem os alunos e que se esclareçam as suas dúvidas, tanto a nível linguístico como cultural; que se recorra a técnicas didácticas e a exercícios diversificados que se adaptem às dificuldades dos alunos; que se recorra a uma abordagem de tipo contrastivo²⁸, chamando a atenção para as diferenças entre os sistemas linguísticos e culturais, semelhantes em muitos aspectos; que se reflecta sobre a língua, sobretudo a partir de textos; que se favoreça a autoaprendizagem²⁹; e que se trabalhe individualmente, com regularidade.

A avaliação é feita:

- a partir do mês de Maio de 2011 (avaliação final);
- de acordo com normas e parâmetros preestabelecidos pelo Departamento;
- através de uma prova oral, para os alunos que escolheram o português como terceira língua e que tiverem frequentado as aulas com assiduidade;
- através de uma prova escrita, para os alunos que escolheram o português como terceira língua e que não tiverem frequentado as aulas;
- através de uma prova escrita e de uma prova oral para os alunos que escolheram português como língua A ou B, ou como opção equivalente a 12 créditos formativos;

A prova oral consiste num ditado, num teste gramatical e na redacção de um texto breve; a prova escrita, por sua vez, pressupõe que os alunos comentem em português os textos lidos (contos) do século XX apresentados durante as aulas, demonstrando ter lido, compreendido e analisado esses textos e conseguindo expressar opiniões a seu respeito.

²⁷ A este objectivo é dada uma atenção especial pois os materiais didácticos ainda não se encontram actualizados nesse sentido.

²⁸ Esta abordagem não se concentra somente no par de línguas português/ italiano mas também no par de línguas português/ espanhol, tendo em conta que muitos alunos desta universidade estudam ou já estudaram espanhol.

²⁹ Durante o 1º semestre foi colocada *on-line* uma lista extensa e estruturada das melhores ferramentas disponíveis na internet e sites relacionados com a literatura, a história e a cultura lusófonas.

A bibliografia é composta por um manual, *Português XXI – 1*³⁰, de Ana Tavares, da Lidel, e por livros de exercícios, nomeadamente: *Gramática Activa 1*, de Olga Mata Coimbra e Isabel Coimbra Leite, Lidel; *Gramática Aplicada*, de Carla Oliveira e Luísa Coelho, Texto Editores; *Português XXI – 1 – Caderno de Exercícios*, de Ana Tavares, Lidel. Para consulta, aconselha-se também a *Gramática Formativa do Português*, de Leonor Sardinha e Luísa Oliveira, Didáctica. A cadeira de *Lingua Portoghese e Brasiliana I* prevê ainda um curso teórico de 30 horas, ministrado em italiano, cujo programa/ bibliografia varia de ano para ano.

No que concerne a componente da literatura portuguesa e lusófona, prevê-se, no segundo semestre, a leitura e a análise de textos (contos) do século XX das literaturas lusófonas – especialmente portuguesa mas com uma componente africana e uma brasileira. Estes textos serão seleccionados progressivamente, respeitando as fases de aprendizagem dos alunos e tentando ir ao encontro dos seus interesses e curiosidades. Assim, tendo em conta que no manual não se encontram textos literários e que o próprio programa oficial não os inclui, a Professora Castagna toma, todos os anos, durante as aulas, a iniciativa de acrescentar à bibliografia dos seus alunos algumas obras literárias: contos da *Antologia do conto português*, de João de Melo, tais como *A última noite*, de Manuel Alegre e *Marido*, de Lídia Jorge; *A noite em que prenderam o Pai Natal*, de José Eduardo Agualusa (edição bilingue); *Antídoto*, de José Luís Peixoto; *Uma Esplanada Sobre o Mar*, de Vergílio Ferreira; *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, entre outros.

Num dos vários encontros que a Professora Castagna gentilmente nos concedeu, perguntámos-lhe como costuma abordar o texto literário nas suas aulas, visto que, por motivos de tempo, não pudemos assistir a nenhuma aula onde o texto literário marcasse presença. “Em primeiro lugar”, disse-nos, “peço aos alunos que leiam o texto em casa, de modo a poderem estabelecer uma primeira relação individual com o texto, resolver problemas de vocabulário, etc”. Juntamente com o texto, a Professora Castagna fornece uma pequena bibliografia sobre o autor. Depois desta primeira fase fundamental, solicita comentários sobre a experiência – “se gostaram ou não, que dificuldades encontraram, etc”. A partir destas eventuais dificuldades e dúvidas dos alunos, a Professora Castagna fornece dados para ajudar a resolvê-las, bem como informações adicionais sobre o texto, sobre o autor e sobre o seu contexto cultural. No caso de não haver dúvidas, é, então, a Professora que toma a iniciativa de colocar questões. “De qualquer das formas”, sublinha, “turmas diferentes reagem de formas diferentes, o que diversifica a situação real”. É por

³⁰ A preferência por este manual, deve-se não só aos seus conteúdos gramaticais mas também à sua abordagem, que se adapta ao perfil dos alunos.

este motivo que a Professora tenta sempre corresponder às expectativas dos seus alunos: se estes têm mais interesse numa determinada característica do texto, tenta seguir nessa direcção. “Mais do que dar”, confessa, “tento que as coisas surjam”³¹. Esta sua abordagem ao texto literário motiva bastante os alunos que, não raras vezes, lhe pedem mais títulos de obras dos autores estudados.

Na única aula do 1º ano em que pudemos estar presentes, assistiu-se ao filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles. O filme foi projectado com legendas em português, de modo a facilitar a compreensão, tendo em conta que, sobretudo neste nível, é mais fácil compreender o português escrito do que o português falado. Aliando-se a palavra dita à palavra escrita, facilita-se, pois, o desenvolvimento da compreensão oral. Nos poucos minutos que sobraram, a Professora Castagna incitou os alunos a darem a sua opinião acerca do mesmo. Apesar de se encontrarem ainda num nível de proficiência elementar, os alunos conseguiram explicar, com pouca dificuldade, alguns aspectos temáticos do filme, tais como a violência e a crueldade, estabelecendo ainda uma relação com uma característica da máfia italiana, a lógica do silêncio. Iniciativas deste género são, pois, fundamentais na aula de PLE, tendo em conta que ao apresentarem obstáculos linguísticos e culturais, conduzirão os alunos a reflectir sobre os mesmos para os ultrapassarem, motivando-os ao mesmo tempo. De facto, superadas essas barreiras (a Professora distribuiu uma sinopse do filme e deu algumas definições do vocabulário mais usado antes de o projectar) o aluno de LE encontra-se ao nível de um aluno de LM no que diz respeito ao processo de interpretação e fruição do filme. Além disso, o filme baseia-se no romance *Cidade de Deus* de Paulo Lins, permitindo aos mais curiosos aprofundar os seus conhecimentos linguísticos e culturais, bem como alargar a sua visão acerca do tema – a difusão do crime organizado nas favelas do Rio de Janeiro. cremos, por isso, que esta relação entre o texto literário e outros campos da arte, tais como o cinema, a música, a fotografia, a pintura, entre outros, merece um lugar de destaque na aula de PLE³².

³¹ Gostaríamos de referir que não podíamos estar mais de acordo com esta afirmação da Professora Castagna. Adaptando as palavras de Júlio Machado Vaz relativas ao acto de ensinar em geral, ao ensino da literatura em particular, sentimo-nos encorajados a afirmar que mais do que ensinar, o professor partilha “dúvidas e perplexidades com outros (...) com a humildade de não ter receitas para dar” (Vaz, 1996: 63-64).

³² Para reforçar esta opinião recorremos a Maria do Carmo Vieira, que afirma que a literatura “é uma arte que dialoga com outras, surpreende e combate a indiferença e o esquecimento, alertando a consciência, na revelação de algo que também nos emociona, podendo até interferir de modo salutar na nossa vida, e salvando-nos, muitas vezes” (Vieira, 2009: 55-56). O próprio filme supracitado corrobora esta ideia, pois é através da arte que o protagonista, Buscapé, consegue libertar-se.

O 2º ano está nas mãos da Dra. Julieta de Oliveira, e conta, neste ano lectivo 2010/2011, com cerca de 30 alunos. Os objectivos formativos deste curso pressupõem que os alunos atinjam o nível B2 do QECR, tendo, para isso, de assimilar os conteúdos comunicativos e gramaticais que correspondem a esse nível. O método utilizado pela Dra. Julieta de Oliveira privilegia o uso do manual – *Aprender Português 3*, de Carla Oliveira e Luísa Coelho, Texto Editores – mas também de exercícios alternativos. O restante material didáctico inclui o caderno de exercícios e o cd áudio do manual; duas gramáticas, a *Gramática Activa 1 e 2*, da Lidel, e a *Gramática Aplicada*, de João Malaca Casteleiro, Texto Editores; um manual de ortografia: *Manual Prático de Ortografia*, de José Manuel de Castro Pinto, Plátano Editora; dois dicionários: o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo, Porto editora (última ed.), e o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (DLPC), da Academia de Ciências de Lisboa e Editorial Verbo; projectos online: exercícios e 60 ditados CMM (Centro Multimediale) e CLA (Centro Linguístico di Ateneo).

O exame escrito é composto por um ditado, por um teste linguístico com composição e pela tradução de um texto jornalístico.

Também aqui, no programa oficial, não encontramos bibliografia literária; mas nas suas aulas, a Dra. Oliveira faz questão de a fornecer aos seus alunos, até porque o exame oral implica a sua leitura obrigatória, pois pressupõe uma exposição e conversação sobre todos os contos. O conto foi o tipo de texto literário elegido pela Leitora: *No Moinho e Civilização*, de Eça de Queirós; *Contos Exemplares*, de Sophia de Mello Breyner Andresen; *A Igreja do Diabo e A Cartomante*, de Machado de Assis; *E se Amanhã o Medo*, de Ondjaki; e *Amor de Baobá*, de Suleiman Cassamo. É desta forma – com dois autores Portugueses, um Brasileiro, um Angolano e um Moçambicano, respectivamente – que a Dra. Oliveira explora o tema da Lusofonia, servindo-se igualmente de alguns dados históricos e culturais desses países.

Os parâmetros para a avaliação oral do 2º ano baseiam-se no nível linguístico do aluno, na sua capacidade de expressão e na elaboração pessoal dos conteúdos estudados.

Infelizmente, na aula do 2º ano a que pudemos assistir, só testemunhámos a discussão de um texto da unidade 9 do manual e a resolução de alguns exercícios de gramática. Não tendo tido a oportunidade de testemunhar como é que a Dra. Julieta de Oliveira aborda o texto literário nas aulas do 2º ano, resolvemos perguntar-lhe directamente como o faz. Antes de mais, a Dra. Oliveira incita a uma leitura pessoal, de

forma a que, posteriormente, nas aulas, haja possibilidades de diálogo, de exposição e de confronto de opiniões. Depois desta fase, a Dra. Oliveira aposta numa análise temática e estilística, não esquecendo uma característica fundamental do texto literário, a intertextualidade (entre autores contemporâneos como Eça de Queirós e Machado de Assis, por exemplo). A Dra. Oliveira realça ainda as diferenças de construção sintácticas – sobretudo entre autores portugueses e brasileiros – e morfológicas – mais evidentes entre autores angolanos e moçambicanos – de modo a fazer com que os alunos reflitam sobre a língua, analisando as variações das estruturas de frase e sobretudo da temática dos vários textos literários lusófonos. Finalmente, com textos de Sophia de Mello Breyner Andresen, estimula a reflexão metafísica.

Para o 3º ano, que neste ano lectivo conta com a participação de cerca de 15 alunos, a Dra. Oliveira optou por obras de autores clássicos da língua portuguesa: Camões lírico (redondilhas maiores e menores e sonetos de influência petrarquista, tais como *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, *Transforma-se o amador na cousa amada*, *Erros meus, má fortuna, amor ardente*, entre outros) e épico (os primeiros 5 cantos d'*Os Lusíadas*); e dois sermões do Padre António Vieira³³ – *O Sermão de S. António aos Peixes* e *O Sermão da Sexagésima*. O estudo destas obras é obrigatório, tendo em conta que é neste que se baseia o exame oral. De modo a facilitar a sua compreensão e interpretação, a Dra. Oliveira sugere a leitura de textos que servem como preparação cultural: *Breve Interpretação da História de Portugal*, de António Sérgio; *História Concisa de Portugal*, de José Hermano Saraiva; e *História do Brasil*, de Hélio Vianna.

Os objectivos formativos deste curso pressupõem que os alunos atinjam o nível C2 do *QECR*, tendo, para isso, de assimilar os conteúdos comunicativos e gramaticais que correspondem a esse nível. O método utilizado pela Dra. Julieta de Oliveira privilegia o uso do manual – *Português XXI – 3*, de Ana Tavares, Lidel – mas também de exercícios alternativos. O restante material didáctico e os parâmetros de avaliação para o exame oral do 3º ano são iguais aos do 2º.

O exame escrito do 3º ano consta de um ditado, de uma tradução de italiano para português de um trecho literário de um autor italiano, e de uma composição com 2 temas à escolha: os alunos podem optar por um tema de carácter geral ou por uma análise temático-estilística de um trecho de Luís Vaz de Camões ou do P. António Vieira. O exame

³³ Para introduzir este autor, a Leitora refere sempre a célebre descrição de Fernando Pessoa que o distingue como o “Imperador da língua portuguesa”.

oral, por sua vez, consta de uma conversação sobre estes mesmos autores e sobre as suas obras, analisadas ao longo do ano.

Felizmente, na aula do 3º a que assistimos, tivemos a possibilidade de presenciar, ainda que muito pouco, uma abordagem ao texto literário, mais concretamente ao episódio de Inês de Castro, no canto III d’*Os Lusíadas*. A primeira parte da aula foi dedicada à correcção das composições de análise temática e estilística redigidas em casa pelos alunos acerca deste episódio. Na sua composição, uma aluna mencionou a presença de alguns elementos da tragédia clássica neste episódio – nomeadamente a manifestação de horror e piedade, o respeito pela lei das três unidades (acção, tempo e espaço), a intervenção do destino e da fatalidade, a presença do coro e a intervenção emocional do próprio poeta – revelando a intertextualidade clássica da obra. Seguidamente, a propósito de uma outra composição, a Dra. Oliveira sublinhou a importância de se dar exemplos para identificar a presença de determinadas figuras de estilo, pois não basta referi-las. Após esta breve intervenção, a Dra. Oliveira passou para a revisão temática e cultural dos Cantos I, II, e início do III (antes do episódio de Inês de Castro) debruçando-se mais demoradamente sobre o segundo – a propósito da intervenção dos deuses do paganismo (o maravilhoso pagão) – e sobre o III, aproveitando para relembrar um pouco da história de Portugal.

A segunda parte da aula foi dedicada à leitura de um texto da unidade 6 do manual – “Vai uma bica e um pastel de nata?” – que deu a conhecer aos alunos a cultura do café em Portugal e alguns produtos típicos portugueses. Nos últimos minutos, a Dra. Oliveira ditou um pequeno trecho do *Livro* de José Luís Peixoto, concluindo a aula com a correcção do mesmo.

Gostaríamos também de referir que quer no 2º ano, quer no 3º se estimula muito a produção escrita através da elaboração de composições e traduções, que são corrigidas pela Dra. Oliveira. Incita-se, também, à expressão oral na aula, podendo os alunos expôr opiniões e dúvidas sobre os vários temas abordados no manual.

Finalmente, é importante mencionar, antes de passarmos para o próximo capítulo, que este estudo de caso permitiu-nos ficar com uma certa noção no que diz respeito ao grau de dificuldade que o PLE representa para os estudantes italianos universitários, o que se deve, tal como refere Isabel Leiria, “fundamentalmente à quantidade de conhecimento implícito transferível duma língua para a outra” (Leiria, 1997: 62).

Capítulo III: O Ensino da Literatura em Contexto de PLE a Alunos Universitários Italianos: Proposta Pedagógica

III. 1. O ensino da literatura e a sua importância

Não se pode conhecer, nem estudar, nem ensinar, nem viver, aquilo que, no fundo e em verdade, se não ama.

JORGE DE SENA (1961: 103)³⁴

É difícil agradecer o que se deve ao amor pela literatura. No nosso caso pessoal, a lista é infinda: se conseguimos ultrapassar períodos difíceis, gozar sempre de uma óptima companhia silenciosa, compreender melhor o nosso mundo interior e o dos outros, ser outros, viajar por outros tempos e lugares, descobrir novas culturas, novas realidades e novas formas de pensar o mundo, devemo-lo, em grande parte, aos nossos preciosos livros³⁵. O mínimo que podemos fazer, parece-nos, é demonstrar todo o nosso afecto pelos livros no desempenho do nosso papel de professores. Dito isto, antes de apresentarmos a nossa proposta pedagógica, parece-nos pertinente sublinhar o facto de se poder falar de ensino da literatura; esclarecer qual é, para nós, a missão do professor e o que é que a justifica; e explicitar como gostaríamos de ensinar a literatura.

Carlos Ceia corrobora a nossa ideia de que a literatura, apesar de se distinguir claramente da pedagogia, se pode ensinar, e de que é possível fazê-lo sem corromper a originalidade de cada uma destas artes. Com efeito, na essência da produção literária não se encontram intuítos pedagógicos, e a pedagogia apresenta-se como ciência “independentemente do facto de vir a utilizar a literatura como objecto de realização”

³⁴ SENA, J. de (1961), «Amor da Literatura», in *O Reino da Estupidez*, Lisboa, Moraes Ed., citado em VILELA, Maria Graciete (2005). *Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf> (consultado a 15/01/2011).

³⁵ Não podemos deixar de citar a seguinte passagem de *Narciso e Goldmundo*, de Herman Hesse, a propósito do nosso amor pela literatura: “Não teria aquele artista, de coração cheio de contradições e agruras, erigido para inúmeras gerações, presentes e futuras, símbolos da sua miséria e dos seus anseios, aos quais se dirigiria a piedade e a veneração, a angústia e a nostalgia de muitos que neles encontrariam alívio, confirmação e conforto espiritual?” (Hesse, 1981: 291). Com efeito, para além de tudo aquilo que expusemos anteriormente, também nós encontramos na arte o “alívio, confirmação e conforto espiritual” de que nos fala este brilhante autor.

(Ceia³⁶). Carlos Ceia relembra-nos, neste contexto, as palavras de Jacinto do Prado Coelho: “a literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina” (Ceia). Quando a ensinamos, portanto, é precisamente isso que fazemos: reflectimos sobre a literatura.

A arte de ensinar a literatura – ou a didáctica da literatura – pressupõe um saber fazer, mas não se limita a seguir “receitas” de técnicas de aprendizagem; pelo contrário, nunca exclui a possibilidade de se meditar sobre esse mesmo saber. De facto, “a literatura é tão indefinível como o conhecimento, pelo que qualquer forma de ensino da literatura tem que passar por uma condição de indeterminação” (Ceia). Esta condição não permite, portanto, que se feche um texto em grelhas, visto que cada um pressupõe linhas de interpretação próprias, como observa Maria Graciete Vilela no seu estudo *Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade*. E é precisamente ao professor que cabe a missão de entender os caminhos pelos quais essas mesmas linhas enveredam (Vilela, 2005: 636).

De acordo com Maria Graciete Vilela, o professor deve ser capaz de desenvolver a imaginação dos seus alunos com responsabilidade; afinal, é muito provável que ao fazê-lo acabe por conseguir mudar o seu comportamento, qual Xerazade. Com efeito, ao manter acesa a curiosidade do Sultão, a perspicaz personagem das *Mil e uma noites* consegue convencê-lo a acabar com os seus actos desumanos (Vilela, 2005: 634). Seguindo a mesma linha de raciocínio, vem-nos à mente outro personagem famoso, proveniente, desta vez, do mundo do cinema: o Professor John Keating, que encontramos no filme *Dead Poets Society*. Consciente da sua função como agente de transformação, também ele consegue persuadir alguns alunos a desfazer ideias-feitas, a olhar para o mundo sob diferentes perspectivas³⁷.

Diz ainda Maria Graciete Vilela que compete ao professor, “no caso da literatura, estimular a aquisição de projectos de leitura, incentivar a reflexão como forma de conhecimento de si próprio e dos outros, provocar a inquietação e desenvolver o sentido

³⁶ CEIA, Carlos. *Didáctica da literatura*. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=739&Itemid=2 (consultado a 17/01/2011).

³⁷ Relembremos, a este propósito, o seguinte discurso do Professor: “I stand upon my desk to remind myself that we must constantly look at things in a different way. You see, the world looks very different from up here. You don't believe me? Come see for yourselves. Come on. Just when you think you know something, you have to look at it in a different way. Even though it may seem silly or wrong, you must try! Now, when you read, don't just consider what the author thinks, consider what you think. Boys, you must strive to find your own voice. Because the longer you wait to begin, the less likely you are to find it at all. Thoreau said, “Most men lead lives of quiet desperation”. Don't be resigned to that. Break out! Dare to strike out and find new ground.” (Weir, 1989).

crítico”, e que o ideal seria “criar leitores autónomos que, num determinado momento do seu percurso, ou seja, o mais cedo possível, não dispensem o livro e a leitura” (Vilela, 2005: 634).

Consideramos ainda, como Carlos Ceia, que ao orientar a leitura e ao sugerir possíveis interpretações do texto literário, o professor nunca deverá assumir que as suas ideias são irrefutáveis; deverá, pelo contrário, estimular a discussão do texto entre os alunos e fazer circular as diferentes opiniões acerca do mesmo de forma dialéctica³⁸. Afinal de contas, “o saber sobre a literatura, ou sobre qualquer outra arte, só se alcança pelo diálogo de hipóteses” (Ceia). Maria do Carmo Vieira acrescenta que não é possível “retirar prazer da leitura de um texto em que a intervenção é reduzida e o diálogo praticamente inexistente pela excessiva orientação” (Vieira, 2010: 55).

É fundamental que o professor domine os conteúdos a leccionar e que conheça a fundo os textos seleccionados, pois “quanto mais inteligente for [a sua] leitura, mais se desfazem ideias-feitas e se destroem estereótipos, “baralhando as cartas” e obrigando os alunos a uma actividade de reflexão e, simultaneamente, ao prazer da descoberta” (Vilela, 2005: 637). Todavia, por muito apaixonante que um determinado conteúdo, autor ou texto seja, o professor não deverá prolongá-lo para além da razoabilidade, devendo igualmente saber escolhê-lo de acordo com o nível de proficiência dos alunos.

Reconhecemos também que as escolhas, gostos e orientações de leitura do professor podem, eventualmente, forjar o horizonte literário do aluno. Todavia, se ele conseguir envolver os alunos num processo que não se conclui na descodificação da mensagem do texto literário, mas que explora as suas múltiplas possibilidades de sentido, então terá cumprido a sua missão enquanto meio que leva o aluno da LE ao seu fim: a possibilidade de viver experiências verdadeiramente “autênticas”, de compreender e aceder ao mundo do Outro, e de conseguir pensar nessa língua e *dançar*³⁹ com as palavras.

³⁸ Veja-se, a este propósito, o seguinte excerto de *Letteratura e psicoanalisi*, de Arrigo Stara: “Una parola che va e che viene, una parola che circola, che viene sospesa, corretta, aumentata, una parola che infine ritorna al soggetto che l’ha emessa e lo trasforma, lo cura, lo guarisce: a fondamento della situazione analitica si trova questa dimensione che abbiamo chiamato del contatto fra paziente e analista, prefigurazione di tutti i rapporti duali (compreso quello fra mittente e destinatario dell’opera d’arte), dove è proprio nella circolazione, nella dialettica ripetuta più e più volte fra enunciazione e risposta, che essa può riuscire a far dire a ciascuno dei due partecipanti più di quanto sapeva di sapere” (Stara, 2001: 78-79).

³⁹ “(...) para pensar, se necessita de uma técnica, de plano de estudos, de uma vontade de mestria – de que o pensamento quer ser aprendido como se deseja aprender a dançar, como uma espécie de dança...” (Nietzsche, 2002: 67-68).

No papel de professor, estamos conscientes de que o caminho a percorrer para conseguir atingir estes objectivos é longo e difícil, mas acreditamos que o amor pelo conhecimento e pela arte poderá conduzir-nos, ainda que paulatinamente, à nossa meta.

Exposta a nossa missão, passemos agora aos argumentos que a justificam.

A leitura de textos literários ajuda a pensar bem. O acto de leitura estimula a criação de expectativas e a formulação de hipóteses, permitindo-nos, de certa forma, viver outras vidas. Neste último capítulo, pretendemos mostrar como nas aulas de LE a utilização apropriada do texto literário – através de uma leitura que pressuponha a sua interpretação e não apenas a sua análise lexical e gramatical – pode ajudar a pensar bem nessa língua, e mais do que isso, em geral.

Tendo em conta o que expusemos nos capítulos anteriores, julgamos que a nossa posição em relação às abordagens que vêem o texto literário como um exercício de sintaxe e de léxico, logo, como uma espécie de acessório pouco relevante, é bastante clara. Defendemos, pois, uma utilização do texto literário que lhe faça justiça, num contexto que proporcione a restituição da interactividade presente na leitura, bem como a sua presença nas aulas.

Não censuramos a ênfase dada ao desenvolvimento da competência de comunicação na sua vertente de produção, compreensão e interacção oral; gostaríamos somente que se valorizasse de igual modo aquela que diz respeito à escrita. Recorremos às palavras de Gonçalo M. Tavares sobre *Falar, Ouvir*, para dar fundamento à nossa posição:

Tratas as palavras que dizes como se fossem passageiros de primeira classe e tu um empregado servil e, face às palavras dos outros, comportas-te como se elas fossem o empregado servil e tu o passageiro que viaja em primeira classe. (Tavares, 2007: 21)

Existe, de facto, uma certa relação superficial entre orador e ouvinte, que se supera na do escritor e leitor. Com efeito, quem escreve tem sempre um objectivo, e quem lê pretende sempre qualquer coisa do escrito, pelo que o tipo de comunicação entre escritor e leitor pressupõe quase sempre um interesse genuíno.

Sabemos que, ao abordarmos um texto literário, seja de que forma for, ele passa a assumir, de imediato, o papel de instrumento. O facto é que achamos que se se apostar no seu uso apropriado junto dos alunos da LE (que, na nossa opinião, passa por uma leitura

interpretativa) a sua instrumentalização não será estéril, no sentido em que os incitará à descoberta e, espera-se, à vontade de ler mais e de aumentar a sua visão do mundo.

A engenhosa metáfora da aranha que constrói a sua teia, de Roland Barthes, ilustra muito bem a liberdade do leitor no processo de construção da sua leitura:

“*Testo* vuol dire *Tessuto*; (...) sperduto in questo tessuto – questa tessitura – il soggetto vi si disfa, simile a un ragno che si dissolva da sé nelle secrezioni costruttive della sua tela”. (Barthes, 1999: 124)

Com efeito, este pode escolher o fio que prefere e esticá-lo como melhor lhe parece, pode fazê-lo com mais ou menos intensidade do que um outro leitor, pode escolher determinado fio em vez de outro... São múltiplas as possibilidades de leitura neste entrelaçar de fios cheio de ambiguidades⁴⁰; num texto, podemos inclusivamente ler outros textos, facto que será tanto mais evidente quanto maior for a nossa bagagem de referências. (Vilela, 2005: 638). Ao ler um texto referido por Stendhal, Roland Barthes encontra Proust num ínfimo detalhe, explicitando que é esta “recordação circular”⁴¹, esta impossibilidade de viver sem o testamento infinito dos textos, que define a intertextualidade. Na brilhante conclusão desta linha de pensamento do autor, encontramos uma das justificações que sustentam a nossa missão: “o livro cria o sentido, o sentido cria a vida”⁴² (Barthes, 1999: 102). Além disso, como nos recorda Michel Foucault em *L'ordine del discorso*, uma obra literária pode dar origem a tipos de discurso completamente diferentes entre si:

(...) *l'Odissea* come testo primario è ripetuta, nello stesso periodo, nella traduzione di Bérard, nelle indefinite spiegazioni del testo, nell'*Ulisse* di Joyce. (...) l'incombere del primo testo, la sua permanenza, il suo statuto di discorso sempre riattualizzabile, il senso molteplice o nascosto di cui passa per essere detentore, la reticenza e la ricchezza essenziali che gli si attribuiscono, tutto questo fonda una possibilità aperta di parlare (Foucault, 1972: 20-21).

⁴⁰ Relembremos, a este propósito, as palavras de Jean-Luc Nancy acerca do livro: “La santità del libro, in generale, consiste nel fatto che il libro, allo stesso tempo, si pone e si impone ogni volta come un'entità data, compiuta, integrale e non modificabile, pur aprendosi liberamente alla lettura che non la finirà mai di aprirlo più ampiamente o più profondamente, di dargli mille sensi, mille segreti, di riscriverlo alla fine in mille modi (Farina, 2007: 1576).

⁴¹ Tradução nossa.

⁴² Tradução nossa.

É esta intertextualidade da literatura que salvaguarda as grandes riquezas da nossa cultura e civilização, o que constitui um argumento infalível para a defesa do texto literário na aula de LE. Ao contrário de muitos literatos e linguistas, há quem teime na separabilidade do ensino de língua e de literatura; mas defender que a nossa própria identidade cultural se distingue da língua – que se confunde, como diria Fernando Pessoa, com a nossa pátria – parece-nos ser impossível. E é aqui mesmo que encurralamos os defensores da separação entre língua e literatura, pois esta última é uma forma insubstituível de transmissão e valorização da nossa identidade cultural.

Continuando a seguir as pisadas ideológicas deste formidável escritor, desta vez sob a pele de Bernardo Soares, deparamos com outro ponto importante: “ a gramática é um instrumento, e não uma lei”⁴³ (Vieira, 2006). Com efeito, como afirma Maria do Carmo Vieira seguindo a linha de pensamento de Fernando Pessoa, só obedece às regras gramaticais “quem não sabe pensar o que sente” (Vieira, 2001). Não pretendemos, com isto, negar o lugar fulcral da gramática nas nossas aulas de PLE; sem esta ferramenta, é impossível que os alunos consigam expressar-se bem. E Bernardo Soares é o primeiro a admiti-lo, afirmando que “sem sintaxe não há emoção duradoura” (Soares, 2000: 152). O que queremos dizer é que também é fundamental fazer com que os alunos de PLE consigam, senão mesmo produzir, pelo menos entender quando um autor falha a norma de forma criativa. E não há melhor exercício do que a leitura de textos literários para potencializar estas diferentes nuances da língua, que lhe conferem quase toda a sua beleza. De facto, no texto literário sente-se amiúde essa *agressão* deliberada às formas canónicas da língua, quer ao nível do léxico – através de neologismos e transliterações, por exemplo – quer ao nível da sintaxe, onde a frase deixa de ser frase (Barthes, 1999: 97). Ainda a propósito da desfiguração da língua nas obras literárias, veja-se o seguinte excerto de Roland Barthes:

⁴³ Vejamos, a este propósito, o que diz Graziella Berto acerca da tradução do texto *Le monolinguisme de l'autre*, de Jacques Derrida: “Il testo di Derrida sembra esasperare questa esperienza. Non solo perché sfida in continuazione, a volte volutamente a volte inconsciamente o macchinalmente, quelle norme di conversione che i dizionari e altri strumenti linguistici ci forniscono, spingendoci così a inventare, a far saltare le regole della lingua stessa in cui traduciamo (Derrida, 2004: XII). Vejamos ainda o que dizem os seguintes excertos acerca da violação da gramática por autores de renome como Fernando Pessoa e Marcel Proust: “numa carta de 2 de Abril de 1933, Pessoa conta a Gaspar Simões as discussões que mantivera com Sá-Carneiro sobre as extravagâncias da sua pontuação, para concluir que ela é para ser mantida tal como está escrita nos seus versos. No caso da narrativa, vê-se que ela serve também interesses rítmicos, e relega para segundo plano uma estrita observância das normas” (Sá-Carneiro, 2004: 134); “Proust (...) scrisse a Paul Souday, che lo aveva accusato di fare errori di francese: « Il mio libro può non rivelare alcun talento; ma almeno presuppone, implica abbastanza cultura perché non sia moralmente verosimile che io commetta sbagli così grossolani come quelli che voi segnalate » (Barthes, 2002: 21).

Nessun oggetto sta in un rapporto costante col piacere (Lacan a proposito di Sade). Pure, per lo scrittore, questo oggetto esiste; non è il linguaggio, è la lingua, *la lingua materna*. Lo scrittore è uno che gioca col corpo della madre (rimando a Pleyne, su Lautréamont e su Matisse): per glorificarlo, imbellirlo, o per squartarlo, portarlo al limite di ciò che, del corpo, può essere riconosciuto: arriverò a godere di uno sfiguramento della lingua, e l'opinione pubblica griderà allo scandalo, perché non vuole che si “sfiguri la natura”. (Barthes, 1999: 102)

Parece-nos pertinente acrescentar que esta relação constante com o prazer da língua não é exclusiva do escritor; nela participa igualmente, com a mesma intensidade, qualquer verdadeiro amante da literatura⁴⁴.

Há, porém, quem defenda que a literatura resulta da expressão de desilusão dos seus autores. E não é preciso recuarmos ao *Prazer do Texto* de Roland Barthes para depararmos com esta conclusão de muitas análises sócio-ideológicas; nos dias que correm, é fácil encontrar argumentos irreflectidos para sustentar a ideia de que a literatura não é assim tão relevante, e que pode inclusive ser nociva⁴⁵. Estas análises e argumentações infundadas ignoram, no entanto, um ponto fundamental, o “outro lado” da escrita: o prazer, precisamente (Barthes, 1999: 104).

Todavia, estamos conscientes, tal como Roland Barthes, de que esse *prazer do texto* é incerto, “precário”, pois depende de imensas variáveis, tais como o nosso estado de espírito, a circunstância, as nossas experiências pessoais, entre outros factores.

Como vimos, na literatura tudo é trabalhado de forma a permitir “a revelação da riqueza, luminosidade e plurissignificação da língua” (Vilela, 2005: 640). E se seguirmos atentamente a seguinte reflexão do personagem Goldmundo, criado por Hermann Hesse, encontraremos um dos principais resultados desse mesmo trabalho:

⁴⁴ Como nota Orhan Pamuk, no seu discurso de aceitação do Prémio Nobel 2006: “Un autore parla di cose che tutti sanno senza esserne consapevoli. Esplorare questo sapere e vederlo crescere dà al lettore il piacere di visitare un mondo familiare e insieme sorprendente” (Pamuk, 2007: 19).

⁴⁵ Veja-se, a propósito, o seguinte excerto: “Tal como aconteceu em muitas outras situações, o simplismo dos argumentos, na mesma linha das «situações traumáticas», raia o ridículo. *Aparição* foi considerada uma obra algo nefasta para os alunos porque difícil, sendo «demasiado filosófica» (compreender-se-á assim o desaparecimento da Filosofia), «obrigando os jovens a pensar na morte, quando o que desejam é a vida». Lembre-se que a acção do romance se passa em Évora e a personagem principal é um professor de Filosofia, existencialista, que deseja levar os alunos a pensar por si próprios” (Vieira, 2010: 58-59).

“(…) esclareceu-lhe o motivo porque lhe desagradavam certas obras de arte impecáveis e bem acabadas que, embora belas, lhe eram fastidiosas e quase odiosas. (...) se tanto o desiludiam é porque acordavam o anseio do transcendente e não o satisfiziam porque lhes faltava o principal: o mistério. O sonho e a arte mais sublime tinham em comum o mistério. (Hesse, 1981: 179)

Como já referimos anteriormente, o *QECR* parece não querer reconhecer a “autenticidade” do texto literário. Felizmente, numa inteligente pergunta retórica de Roland Barthes encontrámos a solução ideal para essa lacuna:

N'est-il pas naturel que la science du langage (et des langages) s'intéresse à ce qui est incontestablement langage, à savoir, le texte littéraire? (Barthes, 1968: 440)

Como é possível, de facto, não considerar “autêntico” um tipo de texto que espelha de forma fidelíssima (se não mesmo a mais fiel) a língua em que é produzido? Nas suas várias reflexões sobre a língua portuguesa, o nosso ilustre Fernando Pessoa parece corroborar esta ideia. Precisemos:

(...) para Pessoa, o “génio” da língua só pode ser representado directamente, isto é, sem recurso ao som, através da palavra escrita.

A língua existe, para o poeta, apenas como a necessidade da manifestação material do espírito, porque, enquanto sistema, é vazia de sentido: “Não é pois a língua em que está escrito um poema que pesa no caso. É o poema que foi escrito nessa língua. E esse é uma entidade abstracta e real agente sem corpo verbal” (OPP III 25-26). A língua vale, portanto, o que vale o sopro (espírito, palavra, génio, alma) que a enforma. (Martins, 2008: 405)

No processo de ensino-aprendizagem, esta ideia de que língua e literatura são indissociáveis tem sido muito debatida, não só no âmbito da LE mas também no da LM. Segundo Joana Castaño, que corrobora esta ideia, “argumenta-o o facto de uma língua natural ser condição para a existência de literatura – mas não condição única – e de na literatura se maximizarem as potencialidades da língua” (Castaño, 2009: 31). Contudo, nem todos se posicionam de igual modo perante o texto literário em contexto didáctico: a aproximação a este tipo de texto faz-se, geralmente, de forma banal ou sagrada, sendo que, em ambos os casos, aquele é visto como pretexto para se estudar apenas o léxico e a sintaxe, ou para se discutir um tema no final de uma unidade didáctica (Castaño, 2009: 31-

32). Ora, isto não se coaduna com a ideia que temos do texto literário. Não querendo subestimar a importância de que se revestem este tipo de exercícios no ensino da LE, consideramos que é sacrilégio usar a literatura exclusivamente para estes fins.

A importância do texto literário passa sobretudo pelo facto de os seus leitores poderem criar novos sentidos, novos mundos. Só com uma consciencialização neste sentido se reconhecerá o verdadeiro valor da literatura quer no ensino da LM, quer da LE. Apesar de reconhecermos as diferenças entre estes dois tipos de ensino de língua, estamos em crer que, no que concerne a literatura, a posição do leitor da LM e do leitor da LE é idêntica, como ilustram as palavras de Ana Ferreira:

(...) o leitor de textos literários encontra-se numa situação idêntica à do falante estrangeiro perante um texto em língua estrangeira. Deve adoptar um método hipotético-dedutivo e observar o significativo em todas as suas componentes. (Ferreira, 1998: 158-159)

De forma a conseguirmos obter novos sentidos é, então, necessário descobrir qual o código específico de um determinado texto literário e, neste processo que passa, indubitavelmente, por uma certa estranheza, um falante nativo está tão envolvido quanto um aluno da LE.

Tentar deslindar esses códigos que inicialmente se estranham para se entranhar depois como um prazer, confrontar-se com a literatura do Outro, parece-nos o melhor modo de aceder à sua cultura. Estamos em crer que esta é uma excelente maneira de oferecer ao aluno da LE a possibilidade de se identificar com o que verdadeiramente o motiva e estimula, pois perante a literatura, ultrapassados os obstáculos idiomáticos, de gramática e léxico, ele está ao nível de um aluno da LM.

É por este motivo que nos posicionamos contra a alteração de obras literárias através de um processo que as simplifica e, muitas vezes, deturpa, de modo a torná-las acessíveis aos alunos da LE. É importante sublinhar que não desprezamos os textos didácticos, reconhecendo a sua importância no ensino da LE no desenvolvimento de determinadas competências. Todavia, no que toca à literatura, e tal como se defende em Castaño:

(...) não nos parece que se possa ou deva tomar um aluno estrangeiro por tolo e sugerir-lhe a leitura de textos “paternalisticamente” suavizados, cujo objectivo seja tão-somente a decifração da mensagem. A vontade do aluno será, com certeza, a de ler os textos dos Outros, não os que para si foram concebidos ou adaptados. A utilização de textos de leitura em 2ª mão deixa-nos, por isso, desagradados, por falta de “autenticidade”. (Castaño, 2009: 49)

No que concerne a questão da “autenticidade”, defendemos que o texto literário, por não ter, em princípio, quaisquer pretensões pedagógicas aquando da sua produção, e por pressupor uma recriação de contextos, se constitui, sem dúvida, como documento “autêntico”.

Em suma, o legado mais importante da literatura enquanto texto autêntico e espaço para descobrir o Outro, no que toca ao ensino de língua, passa por estimular a paixão pelas palavras e a reflexão sobre elas. A importância do texto literário no ensino da LE recai, pois, no facto de se oferecer ao aluno um acesso ilimitado à língua.

Explicitemos agora em que bases fundamentais se alicerça o ensino da literatura na aula de PLE. Em primeiro lugar, é essencial ensinar os alunos a ler com espírito crítico. Não é, certamente, uma arte simples, mas há formas de a realizar: incitando à procura de sentidos e a uma relação pessoal com o texto, através de uma conversa dialéctica; questionando as várias interpretações da leitura de forma a gerar mais incertezas do que convicções estáveis; e provocando emoções como a alegria, a tristeza, a revolta e a inquietação⁴⁶. A reacção dos alunos – negativa ou positiva – aos textos é essencial; mas mais importante ainda é que eles saibam justificar a sua posição.

Não se pode, porém, passar a esta fase mais complexa de leitura crítica sem antes se ter feito uma introdução ao texto, que pressupõe a leitura prévia do mesmo, a verificação da sua compreensão, e a decifração de vocabulário (Vilela, 2005: 636). Esta criação de dificuldades progressivas é fundamental para estimular os alunos e para sublinhar a importância do esforço, factor determinante em qualquer tipo de aprendizagem.

A transtextualidade é outro pilar no qual deve assentar o ensino da literatura. Com efeito, é necessário inserir o texto literário num determinado contexto histórico-sócio-

⁴⁶ Esta palavra remete-nos para o seguinte trecho d' *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro: “Uma grande náusea me subira por tudo quanto tocava à arte no seu aspecto mercantil. Pois só o *comércio* condenara a versão nova da minha peça: com efeito, em vez de ser um acto meramente teatral, de acção intensa mas lisa, como o primitivo – o acto novo era profundo e inquietador; rasgava véus sobre o além” (Sá-Carneiro, 2004: 117).

cultural, de modo a tornar a leitura do mesmo mais completa. A biografia dos autores também pode ser muito estimulante, pois propicia “um acolhimento da obra que eles escreveram mais entusiasta e mais expectante” (Vilela, 2005: 637). Oferecer aos alunos um mínimo de bibliografia basilar para cada conteúdo e alguns textos que destabilizem a leitura de forma a torná-la menos simples, parece-nos, portanto, essencial. Todavia, convém chamar a atenção para o risco de se cair num excesso de historicismo e de dados biográficos – o texto literário deverá ser sempre o protagonista.

Finalmente, gostaríamos de salientar (no contexto actual parece-nos muito conveniente) que todas as propostas de trabalho supracitadas devem ser feitas a partir de obras ou excertos de obras originais, pois somos da opinião que adaptações, resumos, sínteses, esquemas, listas de tópicos fundamentais, entre outros, ao excluírem a medula do texto literário, não poderão conduzir senão a uma aprendizagem estéril, tão oca como “aquele famoso som vazio que emana das vísceras inchadas” (Nietzsche, 2002:12) que Nietzsche refere no prefácio da sua obra *Crepúsculo dos Ídolos*.

III. 2. Proposta pedagógica para os diferentes níveis de proficiência

Antes de apresentarmos a nossa proposta pedagógica, achamos conveniente relembrar que, apesar de o nosso objectivo consistir na recuperação do uso de textos literários na aula de PLE, não refutamos a importância dos textos *funcionais*⁴⁷; pelo contrário, defendemos uma convivência harmoniosa e equilibrada de ambos. Gostaríamos ainda de deixar claro que não pretendemos, de modo algum, apresentar a nossa proposta pedagógica como um modelo paradigmático, mas apenas como um exemplo daquilo que pode ser feito no quadro específico que escolhemos: ensinar a literatura em contexto de PLE a alunos universitários italianos.

Não podemos, também, deixar de definir o público-alvo desta nossa proposta pedagógica antes de passarmos deste plano genérico de como abordar o texto literário na aula de PLE a um plano mais específico: alunos inscritos num curso de licenciatura (em italiano *triennale*) que, pelo menos neste exemplo, acompanharemos durante os três anos que compõem esse mesmo curso. Apresentaremos, assim, uma proposta específica para cada ano, tendo sempre em conta o nível de proficiência dos alunos.

Achamos ainda pertinente referir que a escolha de textos de duas obras literárias do mesmo autor para cada ano se deve ao peso que atribuímos à intertextualidade. Como Rui Prata, também nós “associamos a este aspecto [fundamental do texto literário] o desenvolvimento do espírito crítico que permitirá ao leitor (...) formar-se com o que lê, adquirir competências, ultrapassar níveis de complexidade e exigência de leituras, em geral, e leitura literária, em particular” (Prata, 2010: 281). Assim, para o 1º ano, seleccionámos duas narrativas – *Praia* e *A Casa do Mar* – de duas obras de Sophia de Mello Breyner Andresen, *Contos Exemplares* e *Histórias da Terra e do Mar*, respectivamente. Para o 2º ano, por sua vez, escolhemos duas obras poéticas de Jorge de Sousa Braga, nomeadamente: *De manhã vamos todos acordar com uma pérola no cu* e *Plano para salvar Venezuela*. Nesta proposta, tendo em conta que pretendemos que os nossos alunos fictícios leiam os livros na sua totalidade, destacaremos dois textos somente a título de exemplo de como estas obras podem ser trabalhadas na aula de PLE. Finalmente, para o 3º ano optámos pelas *Cartas de Amor* de Fernando Pessoa, e pela *Ode Triunfal*, do seu heterónimo Álvaro de Campos, destacando, também aqui, dois textos apenas a título exemplificativo.

⁴⁷ É assim que são designados numa discussão entre vários professores italianos sobre a relação entre língua e literatura (Luperini, 2000).

Em todos os níveis, a nossa proposta dividir-se-á em 5 momentos chave:

- trabalho a realizar na aula, em conjunto (professor e turma), antes da leitura;
- trabalho autónomo a realizar pelos alunos;
- trabalho a realizar na aula, em conjunto (professor e turma), depois da leitura;
- trabalho escrito a realizar pelos alunos, autonomamente;
- trabalho oral a realizar na aula pelos alunos.

O primeiro momento é fundamental para introduzir o autor e a sua obra num contexto histórico, literário e cultural, bem como para criar expectativas de leitura; o segundo, para dar oportunidade aos alunos de desenvolver uma relação pessoal com os textos, de identificar novas palavras, de os comparar entre si – observando atentamente os elementos que contribuem não só para a sua compreensão global e literal, mas também para a sua compreensão inferencial e crítica – e com outros textos que tenham lido, quer na sua LM, quer numa LE; o terceiro é essencial sobretudo por ser nesse que as opiniões e reflexões sobre os textos – mediadas pelo professor, que deve sempre relembrar as linhas de interpretação a respeitar, apesar de dar espaço e liberdade às interpretações fundamentadas e pertinentes dos alunos – poderão ser expostas e discutidas de forma crítica. Este momento passa também pela identificação de outros textos, ligados às experiências de leitura dos alunos, que se relacionam com os textos estudados (e que deverão ter surgido no segundo momento), pondo em evidência uma importante característica da literatura: a intertextualidade; o quarto momento, por sua vez, ao pressupor a criação de um trabalho escrito que relacione os textos lidos com outras formas de arte, exige que todos os alunos desenvolvam uma relação pessoal com os mesmos, o que é difícil de avaliar oralmente quando as turmas são muito numerosas; por fim, no último momento, que consiste numa apresentação oral do trabalho escrito, todos os alunos poderão expôr oralmente as suas experiências e relações (pessoais, intertextuais, e com outras formas de arte) com os textos lidos, o que também se revela complicado quando as turmas são numerosas.

Convém ainda referir que a nossa proposta não é inflexível; pelo contrário, deverá sempre adaptar-se ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

III. 2.1. Proposta pedagógica para o 1º ano (nível A1/ A2)

Sophia de Mello Breyner Andresen foi a autora escolhida para o 1º ano, menos pelo facto de ser uma das figuras mais importantes da literatura portuguesa contemporânea do que pelos motes principais da sua poética, nomeadamente “a demanda da Perfeição e Pureza originais, edénicas, e também da Justiça e da Verdade como valores absolutos e universais, [onde] a Poesia (em sentido lato) [ocupa] o papel de bordão e de amparo, mas também de espada que acompanhará aquele que a ousar empreender” (Ramos: 3). Com efeito, num contexto em que urge ressuscitar valores sãos, nobres e justos, esta escolha parece-nos ser acertada.

Praia e *A Casa do Mar* – que se encontram, respectivamente, em *Contos Exemplares e Histórias da Terra e do Mar* – foram as narrativas que seleccionámos para este nível. Uma das razões pela qual escolhemos estas duas narrativas de Sophia, prende-se com o facto de nelas encontrarmos “um lirismo muito particular que resulta de uma contemplação atenta e delicada da natureza na qual os sentidos se revelam especialmente apurados” (Ramos: 2), lirismo esse ligado, em grande parte, aos lugares mais queridos do percurso pessoal da autora. Através desses lugares onde a praia e o mar são protagonistas, podemos não só explorar alguns dados biográficos da autora – relacionando-os com a unidade didáctica deste nível inicial que se dedica à identificação e a informações de carácter pessoal – mas também algumas características da cultura portuguesa, determinada, em grande parte, pela sua paisagem costeira. Em *Praia* encontramos outro motivo que pesa bastante na nossa decisão: o forte pendor ético que revela as preocupações cívicas e políticas da autora. De facto, “em «Praia» não falta igualmente o mar, a maresia, o nevoeiro, a noite, «a voz do mar, espantosamente real, recriando-se incessantemente», a completar «o perfume apaixonado de algas que escorria das árvores», mas há também e sobretudo a telefonia, a notícia, a guerra: o «capitão da estupidez, da bestialidade e da desgraça conduzindo o seu povo», um povo não obstante admirável, enfim e em suma os homens, οἱ ἀνθρώποι (como saborosamente escreve na língua de Homero” (Andresen, 2006: 37). *Praia* contém ainda outras referências a personagens históricas, tais como Rommel e D. Sebastião.

Para além disso, quer *Praia* quer *A Casa do Mar* se adaptam àquilo que Mercedes Manzano define como os três pilares essenciais de um bom texto literário para a infância e juventude, a saber: simplicidade criadora, audácia poética, e comunicação adequada (Prata, 2010: 284). A estas, Rui Prata acrescenta a fruição do texto. Sabemos que nenhuma destas

narrativas de Sophia se dirige especificamente a um público infanto-juvenil; no entanto, recorreremos a esta comparação devido à condição do aluno de PLE no nível elementar, que requer especial cuidado. De facto, neste nível não podemos exigir que os alunos leiam textos de grande complexidade linguística, pois para além de ainda não terem assimilado as competências necessárias para o fazer, as dificuldades excessivas apresentar-se-iam como um grande obstáculo à sua motivação.

Vejam agora mais de perto cada um destes pilares:

A simplicidade criadora diz respeito à obra na sua totalidade, nomeadamente: a trama, o tema, o conteúdo, a estrutura e a linguagem (Prata, 2010: 284). Chamamos aqui a atenção, tal como Rui Prata, para o facto de a simplicidade não justificar a simplificação. Com efeito, sob a capa da simplicidade, escondem-se, muitas vezes, textos excessivamente simplificados, que constituem um entrave à reflexão e ao diálogo com o texto, desmotivando não só crianças mas também estudantes de LE, tendo em conta que esta situação se reflecte igualmente nos textos a estes dedicados.

O segundo pilar, por sua vez, “remete para a margem de criatividade que o texto deve imprimir através das virtualidades criativas da língua e empenho da função poética da linguagem (...) faz[endo] perceber ao leitor (...) a quebra da rotina e o desafio para novas aprendizagens linguísticas” (Prata, 2010: 285). Não cremos que sejam necessários muitos argumentos para sublinhar que, no que diz respeito à audácia poética, Sophia é maestra. Um só exemplo é capaz de nos revelar como Sophia consegue suspender o habitual: traçando os limites físicos e concretos das coisas (característica presente em toda a descrição da *Casa*, por exemplo), a autora consegue superá-los, sobretudo quando essas coisas estabelecem uma relação com o tempo, criando-se o não-lugar (Bertolazzi, 2011: 4).

A comunicação tem, indubitavelmente, de ser sempre adequada e autêntica, pois só ela pode provocar uma reacção afectiva (positiva ou negativa) por parte do leitor. Também no que diz respeito a este ponto estamos em crer que Sophia é a autora ideal para propor a este nível elementar, pois é difícil que o seu estilo pessoal, interventivo e rigoroso deixe os alunos indiferentes.

Finalmente, o último pilar, a fruição do texto, pressupõe que os leitores vivam situações de leitura reais, aquelas em que se podem libertar e sentir o prazer de ler. Para respeitar este ponto, não só os textos de Sophia se revelam adequados, mas qualquer tipo de texto literário (que se adapte, obviamente, a este nível elementar), tendo em conta que a autenticidade é uma característica fundamental da literatura. Com efeito, só através de

textos reais, autênticos, pode haver uma verdadeira libertação e sensação de prazer. É precisamente por este motivo que nos opomos ao uso de adaptações de obras literárias nas aulas de LE, pois estas vedam o acesso directo ao texto, que se vê privado da sua essência, possibilitando apenas um contacto superficial com o mesmo.

Tendo exposto os motivos que nos levaram a escolher Sophia de Mello Breyner Andresen e os seus textos *Praia* e *A Casa do Mar* para este nível elementar, passemos então à nossa proposta:

Trabalho oral a realizar na aula, em conjunto (professor e turma), antes da leitura:

- dar informações ao aluno sobre a autora, a sua obra e o seu contexto histórico-cultural, a partir, por exemplo, de um texto sobre as *Figuras da cultura portuguesa*, do Instituto Camões⁴⁸, ou de um texto da Casa da Leitura da Fundação Calouste Gulbenkian⁴⁹;
- criar expectativas de leitura e desenvolver a imaginação dos alunos sugerindo que descubram o tema, as personagens, o tempo, o espaço e a acção das duas narrativas através dos seus títulos, *Praia* e *A Casa do Mar*, e da associação de dois excertos a duas fotografias de André Boto (ver anexos)⁵⁰;
- estimular a partilha das deduções dos alunos e a discussão de eventuais ideias contrastantes.

Trabalho autónomo a realizar pelos alunos:

- ler os textos e desenvolver uma relação individual com os mesmos, relembrando experiências pessoais e conhecimentos do Mundo;
- resolver problemas de vocabulário;
- relacionar e comparar *Praia* com a *Casa do Mar*, identificando as suas semelhanças e diferenças;

⁴⁸ Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/figuras/smellobreyner.html>

⁴⁹ Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/vo_sophia_b.pdf

⁵⁰ Para justificar a relação entre texto e imagem, recorreremos, uma vez mais às palavras de Rui Prata: “O texto e a imagem são duas linguagens diferentes e autónomas, mas que juntas têm importância fulcral na leitura e descodificação, dado alimentarem-se uma da outra, criando as palavras imagens e as imagens palavras” (Prata, 2010: 286).

- reflectir e extrair conclusões acerca do que foi lido, de modo a poder criticar os textos e a dar, posteriormente, uma opinião fundamentada sobre os mesmos;
- relacionar os textos com outros textos, lembrando outras experiências de leitura.

Trabalho oral a realizar na aula, em conjunto (professor e turma), depois da leitura:

- pedir aos alunos que recontem a história dos textos lidos, e que dêem a sua opinião (fundamentada) acerca dos mesmos;
- pedir aos alunos que apresentem as suas conclusões acerca da comparação das duas narrativas, realizada prévia e autonomamente, retirando exemplos das mesmas;
- incitar à discussão de eventuais ideias contrastantes;
- formular questões relacionadas com a compreensão inferencial e crítica dos textos;
- perguntar aos alunos que textos lembraram a partir das duas narrativas – através dos seus elementos simbólicos, das expressões utilizadas, das situações descritas, entre outros – e sugerir outros, por exemplo: *Homero*, outra narrativa de *Contos Exemplares*, que antecipa a imagem d'*A Casa do Mar*, e *Mar – Antologia*, sempre de Sophia, onde os alunos poderão reencontrar vários aspectos dos textos analisados; o capítulo dedicado à leveza (*leggerezza*) do livro *Lezioni Americane – Sei proposte per il nuovo millennio*, de Italo Calvino, que pode revelar-se pertinente na compreensão da leveza poética de Sophia.

Trabalho escrito a realizar pelos alunos, autonomamente:

- relacionar as narrativas lidas com outro texto literário, ou com uma música, pintura, fotografia, ou filme, justificando e argumentando a sua escolha.

Trabalho oral a realizar na aula pelos alunos:

- apresentar o trabalho escrito realizado autonomamente;

- esclarecer as eventuais dúvidas que o seu trabalho pode suscitar.

III. 2.2. Proposta pedagógica para o 2º ano (nível B1/ B2)

Para o 2º ano, optámos pelo poeta Jorge de Sousa Braga, fundamentalmente porque se podem destacar na sua escrita “expressões simples e quotidianas, revestidas de um profundo sentimento de ternura – por vezes também de desalento –, combinadas com notas de acentuada ironia ou de intensa sensualidade/ intimidade”⁵¹. Assim, apesar de o *QEER* recomendar, para este nível, a leitura de “textos literários contemporâneos em prosa” (2001: 53), estamos em crer que a leitura destes textos poéticos contemporâneos é igualmente recomendável, tendo em conta que não apresentam expressões complexas. Além disso, nos textos de Jorge de Sousa Braga encontramos ainda marcas de uma forte aproximação aos elementos da Natureza, característica que partilha – embora a sua concretização no plano literário seja muito diferente – com a autora que os nossos alunos fictícios terão estudado no nível anterior.

Outra razão que nos levou a optar por este autor, prende-se com a sua “capacidade de (...) «radiografar» situações e aspectos característicos da sociedade contemporânea” e de “remar contra a corrente” (Pitta, 1992: 282). Este é, como já dissemos anteriormente, um elemento fundamental da nossa missão enquanto professores: procurar ajudar os nossos alunos a conseguir “radiografar” com uma atitude crítica (e porque não também irónica?) o mundo que os circunda, e tentar dar-lhes os remos necessários para que não se deixem levar pelas correntes mais fortes e mais fáceis.

Por fim, convenceu-nos uma outra característica da sua obra: o facto de dialogar, não raras vezes, com outras artes, sobretudo com o cinema – o poema *Morte em Venezuela* é um de vários exemplos – e com a pintura, referindo, em muitos poemas, artistas como Van Gogh e Frida Kahlo.

A título de exemplo do trabalho que se pode fazer com os textos deste autor, seleccionámos o poema *Portugal*, da sua obra *De manhã vamos todos acordar com uma pérola no cu*, e o seu *Plano para salvar Venezuela*, da sua obra homónima.

⁵¹ *Jorge de Sousa Braga*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$jorge-de-sousa-braga](http://www.infopedia.pt/$jorge-de-sousa-braga) (consultado a 12/01/2011).

No primeiro, encontramos não só referências a personagens históricas de Portugal – D. Sebastião (tal como em *Praia*, de Sophia), o Infante D. Henrique, Nuno Álvares Pereira, Salazar, Luís de Camões, entre outros –, mas também a outros elementos da história e cultura portuguesas, nomeadamente o hino nacional, *Os Lusíadas*, o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre do Tombo e os pastéis de Tentúgal. Não querendo, de modo algum, sugerir que escolhemos este poema apenas para explorar temas de carácter histórico e cultural, gostaríamos, no entanto, de sublinhar a importância destes elementos. Com efeito, algumas unidades didácticas deste nível dedicam-se ao estudo dos aspectos históricos e culturais característicos de Portugal, tornando pertinente a integração deste poema nesse contexto. Ultrapassados os obstáculos relativos à história e cultura de Portugal, os alunos poderão, então, desfrutar das inúmeras *reavaliações históricas*⁵² irónicas (“Ontem estive a jogar póker com o velho do Restelo/ Anda na consulta externa do Júlio de Matos”, por exemplo) que pautam não só este poema como toda a obra do autor.

Com efeito, também no seu *Plano para salvar Veneza* encontramos várias referências históricas e culturais carregadas de ironia. Aqui, todavia, inserem-se no quadro internacional do século XX, pelo que a sua compreensão se torna mais acessível aos alunos. Citam-se, portanto, produtos famosos como a coca-cola, cidades carregadas de peso histórico como Auschwitz e Hiroshima, personagens célebres como Einstein, Armstrong, Picasso e Fernando Pessoa, e um problema bastante actual, nomeadamente a subida do nível das águas em Veneza. Todas estas referências poderão facilmente conduzir a várias reflexões acerca dos elementos históricos e culturais do século passado que continuam a repercutir-se no século XXI. No entanto, também aqui é importante referir que a nossa abordagem ao texto não se resumirá à exploração destes temas, pois não se pode, de modo algum, ignorar a ligação intrínseca destes últimos a uma forte carga poética ingénua, que “roça por vezes o *kitsch*” (Pitta, 1992: 282), bastante explícita no seguinte excerto: “O século vinte é um vasto deserto de poços de petróleo. Perfurei o solo da minha terra mas o que me saiu foi um jacto de poemas” (Braga, 2007: 43).

Esclarecidas as razões que nos levaram a optar por Jorge de Sousa Braga e pelos seus textos *Portugal* e *Plano para salvar Veneza*, vejamos agora a nossa proposta para o 2º ano:

Trabalho oral a realizar na aula, em conjunto (professor e turma), antes da leitura:

⁵² A expressão é de Eduardo Pitta (Pitta, 1992: 282).

- dar informações ao aluno sobre o autor, a sua obra e o seu contexto histórico-cultural, a partir, por exemplo, de um artigo de Infopédia⁵³;
- criar expectativas de leitura e desenvolver a imaginação dos alunos sugerindo que descubram o tema das duas poesias através dos seus títulos, *Portugal* e *Plano para salvar Venezuela*;
- estimular a partilha das deduções dos alunos e a discussão de eventuais ideias contrastantes.

Trabalho autónomo a realizar pelos alunos:

- ler os poemas e desenvolver uma relação individual com os mesmos, relembrando experiências pessoais e conhecimentos do Mundo;
- resolver problemas de vocabulário;
- relacionar e comparar *Portugal* com a *Plano para salvar Venezuela*, identificando as suas semelhanças e diferenças;
- reflectir e extrair conclusões acerca do que foi lido, de modo a poder criticar os poemas e a dar, posteriormente, uma opinião fundamentada sobre os mesmos;
- relacionar os poemas com outros textos, relembrando outras experiências de leitura.

Trabalho oral a realizar na aula, em conjunto (professor e turma), depois da leitura:

- pedir aos alunos que dêem a sua opinião (fundamentada) acerca dos poemas;
- pedir aos alunos que apresentem as suas conclusões acerca da comparação dos dois poemas, realizada prévia e autonomamente, retirando exemplos dos mesmos;
- incitar à discussão de eventuais ideias contrastantes;
- formular questões relacionadas com a compreensão inferencial e crítica dos poemas;

⁵³ Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$jorge-de-sousa-braga](http://www.infopedia.pt/$jorge-de-sousa-braga)

- incitar os alunos a relacionar elementos históricos e culturais característicos de Itália num tom irónico (como no poema *Portugal*) sarcástico ou surrealista, e a pensar num plano alternativo para salvar Veneza;
- perguntar aos alunos que textos lembraram a partir dos dois poemas – através dos seus elementos simbólicos, das expressões utilizadas, das situações descritas, entre outros – e sugerir outros, por exemplo: *O Crepúsculo dos Ídolos*, de Friedrich Nietzsche, um dos autores de referência de Jorge de Sousa Braga, “bom mestre para quem vai gloriosamente pela via do epigrama mordaz, atrevido, nada sentimental e no entanto muito lírico” (Pimenta, 1983: 77); o poema *Portugal*, de Alexandre O'Neill.

Trabalho escrito a realizar pelos alunos, autonomamente:

- relacionar elementos históricos e culturais característicos de Itália num tom irónico, sarcástico ou surrealista, ou apresentar um plano alternativo para salvar Veneza.

Trabalho oral a realizar na aula pelos alunos:

- apresentar o trabalho escrito realizado autonomamente;
- esclarecer as eventuais dúvidas que o seu trabalho pode suscitar.

III. 2.3. Proposta pedagógica para o 3º ano (nível C1/ C2)

Fernando Pessoa, o célebre escritor dos “mais de 70” heterónimos (Zenith, 2008:10), foi o autor escolhido para o último nível, mais pela sua personalidade complexa, enigmática e extremamente criativa do que pelo seu papel de destaque no quadro da literatura portuguesa do século XX. Os textos escolhidos, por sua vez, foram as suas *Cartas de Amor* a Ophélia Queiroz e o seu inovador poema *Ode Triunfal*.

Quase todos nós já experimentámos aquela, nas palavras de David Mourão-Ferreira, “sensação ao mesmo tempo incómoda e exaltante, ou até culpada e eufórica”

(Pessoa, 2001: 181-182), de querer saber mais acerca da vida íntima de terceiros. Ora, é precisamente nesta sua correspondência com Ophélia Queiroz que Fernando Pessoa se mostra sentimentalmente mais despido – ou quase, como sublinha David Mourão-Ferreira. A concretização deste desejo, quase tão natural quanto humano, de expiar a vida dos outros, conduz infalivelmente a um aumento do conhecimento que temos acerca dessas vidas alheias; a verdadeira questão é se esse conhecimento faz com que se tornem mais claras aos nossos olhos ou se, pelo contrário, se transformam num enigma ainda maior. É este o jogo que nos oferece indirectamente Fernando Pessoa nestas suas cartas pessoais; jogo esse que se torna ainda mais complexo graças à participação do seu heterónimo mais inconformista: Álvaro de Campos. Com efeito, a posição deste último perante as convenções sociais, sobretudo a do casamento, é um dado bastante indicativo de que a “relação a três” (Pessoa, 2001: 208) de que se pode falar nestas cartas não será nem simples nem harmoniosa. Como se pode, pois, conciliar um Álvaro de Campos contrário a tudo o que é “casado, fútil, quotidiano e tributável” (Pessoa, 2001: 205), um Fernando Pessoa desejoso de um lar, ainda que apenas imaginário, e uma Ophélia que anseia pelo casamento? Vejamos, a este propósito, o que nos diz Richard Zenith acerca deste heterónimo:

Álvaro de Campos era tão «real» que até intervinha na vida quotidiana do seu criador, substituindo-o, por exemplo, em alguns encontros com Ofélia Queirós, que não gostava nada do engenheiro, nem em pessoa (ou melhor, «em Pessoa») nem nas cartas que dele recebia. (Zenith, 2008: 100)

É precisamente esta intervenção nesta correspondência amorosa, não só de Álvaro de Campos mas também do génio literário de Fernando Pessoa, que faz com que possamos afirmar que a sua análise é muito mais interessante do que parece.

Outra característica destas cartas de amor que gostaríamos de pôr em evidência é a sua “atmosfera de obsessiva puerilidade” (Pessoa, 2001: 191). Já todos escrevemos ou tivemos, pelo menos, oportunidade de ler cartas de amor *ridículas*, pelo que sabemos que a infantilidade é um traço determinante nas designações que os amantes inventam um para o outro. Todavia, David Mourão-Ferreira não recorre à ideia de obsessão para caracterizar estas cartas por acaso; de facto, Fernando Pessoa parece determinado em procurar a sua

infância através do amor de forma ainda mais marcada do que o habitual. Vejamos o antepenúltimo parágrafo da carta nº 36:

Fiquemos, um perante o outro, como dois conhecidos desde a infância, que se amaram um pouco quando meninos, e, embora na vida adulta sigam outras afeições e outros caminhos, conservam sempre, num escaninho da alma, a memória profunda do seu amor antigo e inútil. (Pessoa, 2001: 130)

Este excerto, como relembra David Mourão-Ferreira, remete-nos para a “situação «vívida» pelo próprio Pessoa: *durante* a infância de Ophélia, que imaginariamente prolongou, e durante a sua, dele, a que imaginariamente retrocedeu, é que *de facto* ambos se conheceram e um pouco, pelo menos, então se amaram” (Pessoa, 2001: 195). Esta puerilidade singular que marca a relação amorosa não deixa, no entanto, de revelar alguma ambivalência, sublinha ainda David Mourão-Ferreira, tendo em conta que se encontram, nestas cartas, trechos que evidenciam que Fernando Pessoa desejava, “na Criança, ou através da Criança” (Pessoa, 2001: 195), Ophélia enquanto mulher.

Para além do heterónimo supracitado, deparamos, nesta correspondência, com a presença de Ricardo Reis, ainda que mais discreta e menos frequente. Apesar disso, a intervenção de Reis ocorre sempre em momentos chave: é nas cartas de ruptura (nº36 e 43) que Fernando Pessoa se serve da profunda serenidade deste heterónimo helenista.

Muito mais há a dizer acerca destas *Cartas de Amor*, e é precisamente esse o motivo que nos levou a optar por estes textos para este nível avançado. Contudo, o pouco que foi exposto já revela bastante a complexidade da sua análise e interpretação, e estamos em crer que é suficiente para justificar a nossa escolha.

Como exemplo do trabalho que se pode realizar a partir deste livro, escolhemos as cartas nº 31 e 35, ambas da primeira de duas fases desta correspondência amorosa entre Fernando Pessoa e Ophélia Queiroz. A primeira, para além de conter algumas referências à Lisboa percorrida pelo escritor, tais como o Café Arcada e a Baixa, alude ainda ao espírito inconformista de Álvaro de Campos ao qual nos referimos anteriormente, bastante evidente na seguinte passagem:

Quando me dizes que o que mais desejas é que eu case contigo, é pena que me não expliques que tenho ao mesmo tempo que casar com tua irmã, teu cunhado, teu sobrinho e não sei quantas freguezas da tua irmã. (Pessoa, 2001: 120)

É, em grande parte, este espírito de Álvaro de Campos, de um ser que não se conforma, que pretendemos analisar junto dos nossos alunos, para além de ser também importante observar alguns traços do seu estilo nesta fase para posteriormente introduzirmos o estudo da sua *Ode Triunfal*.

Relativamente à carta nº 35, a nossa escolha deve-se não só à referência explícita a Álvaro de Campos, mas também às várias possibilidades de intertextualidade que o texto oferece. O trecho “Tenciono (...) ir para uma casa de saude para o mez que vem” (Pessoa, 2001: 127) remete-nos para um texto de Antonio Tabucchi, *Il signor Pirandello è desiderato al telefono*, que se encontra no seu livro *I Dialoghi Mancati*, onde o autor põe Fernando Pessoa – que finge ser um actor que interpreta Fernando Pessoa – ao telefone com um outro grande escritor do século XX, Pirandello, cujo estilo, sob vários aspectos, é muito semelhante ao de Pessoa⁵⁴. Outros excertos, tais como “aquelle Destino que acaba de me condemnar o cérebro” e “onda negra que me está cahindo sobre o espirito” (Pessoa, 2001: 127), fazem-nos pensar na sua célebre “autobiografia sem factos” (Pessoa, 2000: 18) assinada pelo seu semi-heterónimo Bernardo Soares, tendo em conta que, de facto, o fatalismo e a tonalidade negra prevalecem nesta obra.

Para além de se poder, através destas cartas, partir para a questão da heteronímia pessoana, e para outros textos da autoria de Fernando Pessoa e de outros autores, é também possível oferecer aos alunos um contacto com um português antigo, o português de Pessoa – acérrimo defensor da língua portuguesa e contra o acordo ortográfico do seu tempo, o de 1911. Assim, este contacto não só proporciona uma reflexão sobre a evolução natural da língua portuguesa, como oferece um óptimo ponto de partida para se discutir o novo acordo ortográfico (de 1990), definitivamente aprovado em 2008.

A *Ode Triunfal*, um dos primeiros poemas de Álvaro de Campos, celebra “as máquinas e a idade moderna com exuberante e estrepitoso fôlego” (Zenith, 2008: 100), descrevendo a vida cosmopolita – e a actividade comercial e os escândalos políticos que a

⁵⁴ Também Pirandello “ebbe nitidissima, in particolare, la crisi di identità dell'uomo moderno, che non è più «uno», ma «tantí»” (Farina, 2007: 903).

caracterizam – num estilo bastante inovador. Este poema é ainda um perfeito exemplo do seguinte excerto acerca de Fernando Pessoa, da Enciclopédia da Literatura Garzanti:

[la poesia di P.] testimonia con coerenza, nella deliberata molteplicità delle voci che la compongono, la crisi di un uomo alla ricerca, per sé e per il proprio tempo, di un equilibrio perduto. (Farina, 2007: 888)

É precisamente esta demanda de um equilíbrio perdido que faz com que esta poesia seja muito actual, o que de resto é um aspecto fundamental e caracterizador dos textos literários clássicos. Por isso, não será difícil, através deste poema, partir para uma reflexão crítica sobre a realidade contemporânea, e os seguintes trechos são disso um exemplo: “A maravilhosa beleza das corrupções políticas,/ Deliciosos escândalos financeiros e diplomáticos,/ Agressões políticas nas ruas” (Pessoa, 2007: 230); “Notícias desmentidas dos jornais,/ Artigos políticos insinceramente sinceros,/ Notícias *passez à-la-caisse*, grandes crimes” (Pessoa, 2007: 230); “Ó fazendas nas montras! ó manequins! ó últimos figurinos!/ Ó artigos inúteis que toda a gente quer comprar!/ Olá grandes armazéns com várias secções!/ Olá anúncios eléctricos que vêm e estão e desaparecem!/ Olá tudo com que hoje se constrói, com que hoje se é diferente de ontem!/ Eh, cimento armado, beton de cimento, novos processos!/ Progressos dos armamentos gloriosamente mortíferos!/ Couraças, canhões, metralhadoras, submarinos, aeroplanos!” (Pessoa, 2007: 231).

Álvaro de Campos é um fiel discípulo de Walt Whitman e Marinetti – facto que transparece neste seu poema – mas também de Alberto Caeiro. Desta forma, também a *Ode Triunfal* permite nomear outros autores e abordar o fenómeno heteronímico na poética de Pessoa.

Esclarecidos os motivos que nos levaram a escolher Fernando Pessoa, as suas *Cartas de Amor* e a sua *Ode Triunfal* para este nível de proficiência, exponhamos agora a nossa proposta:

Trabalho oral a realizar na aula, em conjunto (professor e turma), antes da leitura:

- dar informações aos alunos sobre o autor, a sua obra e o seu contexto histórico-cultural, a partir, por exemplo, do livro *Fotobiografias do século XX – Fernando Pessoa*, de Richard Zenith, que circulará pela sala de aula de modo a que

todos o possam folhear;

- criar expectativas de leitura e desenvolver a imaginação dos alunos sugerindo que descubram o tema dos dois textos através dos seus títulos, *Cartas de Amor* e *Ode Triunfal*;
- estimular a partilha das deduções dos alunos e a discussão de eventuais ideias contrastantes.

Trabalho autónomo a realizar pelos alunos:

- ler os textos e desenvolver uma relação individual com os mesmos, relembrando experiências pessoais e conhecimentos do Mundo;
- resolver problemas de vocabulário;
- relacionar e comparar as duas cartas com a *Ode Triunfal*, identificando os traços que identificam o heterónimo Álvaro de Campos e que caracterizam o seu estilo;
- reflectir e extrair conclusões acerca do que foi lido, de modo a poder criticar os textos e dar, posteriormente, uma opinião fundamentada sobre os mesmos;
- relacionar os textos com outros textos, relembrando outras experiências de leitura.

Trabalho oral a realizar na aula, em conjunto (professor e turma), depois da leitura:

- pedir aos alunos que infiram o sentido global dos textos, e que dêem a sua opinião (fundamentada) acerca dos mesmos;
- pedir aos alunos que apresentem as suas conclusões acerca da comparação dos textos, realizada prévia e autonomamente, retirando exemplos dos mesmos;
- incitar à discussão de eventuais ideias contrastantes;
- formular questões relacionadas com a compreensão inferencial e crítica dos textos;
- perguntar aos alunos que textos relembraram a partir dos dois textos estudados,

através dos seus elementos simbólicos, das expressões utilizadas, das situações descritas, entre outros – e sugerir outros, por exemplo: o poema sobre as «cartas de amor», *Lisbon Revisited* e *Ode Marítima*, do heterónimo Álvaro de Campos; *Vem sentar-te comigo, Lídia*, do heterónimo Ricardo Reis.

Trabalho escrito a realizar pelos alunos, autonomamente:

- escrever uma carta imaginária dirigida a Ophélia Queiroz, respeitando o estilo de um dos heterónimos, Álvaro de Campos ou Ricardo Reis, ou um poema laudatório sobre a vida moderna, inspirado na *Ode Triunfal*.

Trabalho oral a realizar na aula pelos alunos:

- apresentar o trabalho escrito realizado autonomamente;
- esclarecer as eventuais dúvidas que o seu trabalho pode suscitar.

Antes de terminar, gostaríamos de lembrar que estas nossas propostas se apresentam como um ínfimo exemplo de como se pode abordar o texto literário nas aulas de PLE. Gostaríamos ainda de sublinhar quão importante é a sua presença nestas aulas, recorrendo, para tal, à seguinte passagem de Fernando Pessoa sob as vestes de Bernardo Soares:

A leitura dos clássicos, que não falam de poentes, tem-me tornado inteligíveis muitos poentes, em todas as suas cores. (Pessoa, 2000: 152)

Acrescentamos, modestamente, que qualquer obra literária de qualidade – não só a literatura clássica – contribui para uma maior compreensão do mundo e dos seus múltiplos tons.

CONCLUSÃO

Tentemos, para concluir, fazer um balanço geral deste trabalho. Sabemos que muito ficou por dizer, apesar de nos termos esforçado para que a nossa ideia ficasse clara, concisa e coerente, e estamos satisfeitos por ter contribuído, ainda que modestamente, para o processo de consciencialização da importância do texto literário no EPLE. A insustentabilidade de um ensino da LE em que se omita o texto literário, a importância de se dar a conhecer ao aluno da LE a língua que só se descobre através da literatura, e a necessidade de considerarmos o aluno estrangeiro capaz de ler obras literárias parecem-nos ser as conclusões mais relevantes a que chegámos durante a elaboração deste trabalho. Sublinhamos, portanto, a pertinência de se apostar numa leitura reveladora de novos mundos, nas aulas da LE, recordando que todavia não atribuímos ao texto literário um papel essencialista, no sentido em que temos bem presente que todo o tipo de textos tem a sua função no desenvolvimento das várias competências a adquirir numa LE.

Expostas as conclusões que, *grosso modo*, mais caracterizam o presente trabalho, relembremos agora outras ideias pertinentes que nos surgiram aquando da sua realização, dispersas entre os vários capítulos que o compõem.

Graças às várias pesquisas, investigações e leituras que fizemos para a concretização desta dissertação de mestrado, apercebemo-nos de que se podem transferir métodos, abordagens e estratégias de uma dada situação de ensino-aprendizagem para outra, isto é, os que são utilizados em contexto de LM podem ser adaptados a uma situação de LE, por exemplo. Tendo em conta que ainda não há muitos estudos que reflectam acerca do EPLE, esta possibilidade revela-se, a nosso ver, bastante interessante. De facto, baseámo-nos em vários estudos relacionados com o ensino de LM, sobretudo no que diz respeito ao ensino da literatura, para redigir a nossa proposta pedagógica. As alterações e adaptações inerentes a este processo tiveram em conta a condição do aluno de LE, e em particular do aluno universitário italiano; contudo, é importante sublinhar que elas não têm de se reflectir em abordagens e propostas de trabalho excessivamente simples que parecem considerar o aluno de LE como alguém pouco perspicaz; pelo contrário, há que desafiá-lo a resolver trabalhos que apresentem alguns obstáculos e dificuldades progressivas, pois só assim se conseguirá motivá-lo.

Consideramos, portanto, que nas aulas de PLE é fundamental abordar textos literários na sua versão original, visto que este constitui uma experiência autêntica de acesso

à cultura e, sobretudo, aos modos de dizer o mundo do Outro. Com efeito, ao contrário das adaptações para alunos de LE, o texto literário, aquando da sua produção, não tem finalidades pedagógicas, pelo que pode apresentar-se como objecto de fruição e de desejo⁵⁵.

Para além das adaptações de obras literárias, a nossa desaprovação recai também sobre a tendência actual para se usar a língua de forma objectiva e utilitarista, que se reflecte no primado de uma vertente comunicacional que insiste principalmente na compreensão e produção orais. Relembramos, portanto, a necessidade de conferir à língua escrita e ao texto literário o lugar que merecem, tendo em conta que também se comunica através de exercícios de escrita e de leitura. Assim, nas aulas de LE, não deve haver primazias, mas sim uma relação harmoniosa e equilibrada entre todas as competências a desenvolver junto dos nossos alunos.

Seguindo este raciocínio, não é difícil concluir que censuramos de igual modo o facto de a utilização do texto literário em contexto de LE se verificar quase exclusivamente nos níveis de proficiência mais avançados. É, pois, fundamental, lembrar que as obras literárias devem ser abordadas desde os níveis mais elementares, numa convivência harmoniosa com os restantes tipos de texto, que também têm a sua função.

Conscientes de que as obras literárias reflectem, de modo sublimado, artístico e criativo, as formas especiais e únicas que a sua língua – aquela em que foram escritas – encontra para nomear a realidade e evocar as coisas, não podemos deixar de lembrar que é nosso dever preservar e realçar o seu papel. Enquanto professores de LE, é nossa obrigação dar a conhecer aos nossos alunos aqueles horizontes que só a leitura dos textos literários pode revelar.

Recordamos ainda que é necessário ter sempre bem presente que qualquer língua tem de ser usada com cuidado e atenção, o que pressupõe uma reflexão acerca das palavras que se usam e uma análise crítica dos discursos, que nos permitam identificar os seus poderes e perigos e reagir. Nesse sentido, é pertinente recordar que as palavras, para além de conduzirem à acção, são acção.

⁵⁵ Veja-se, a este propósito, o seguinte excerto de Rui Zink: “(...) chego mais aos outros quando escrevo para mim, mais do que quando escrevo para eles. Esta é uma das lições que aprendi de meu pai, sem que ele tivesse pensado em ensinar-ma. Desde adolescente que sempre desejei as camisas do meu pai. Tinha muito gosto, o meu pai. Mas não gostava que eu usasse as suas camisas. Então, ia à loja e comprava umas para mim – muito mais bonitas, me garantia ele – mas que não me agradavam nem a mim... nem a ele. Só gostava das camisas que o tolo vaidoso comprava para si próprio. Porque as que comprava para si próprio eram as que mais me fascinavam. É fácil de entender, não é?”

Escrever “para os outros” resulta muitas vezes no contrário dessa amável intenção: escrever não “para os outros” mas para o que é suposto os outros serem” (Zink, 2008:12).

Esta noção é particularmente relevante nos dias que correm, considerando que as palavras ocupam, cada vez mais, um papel secundário, sobretudo graças ao culto das imagens, capazes de falar por si só de forma imediata. Como vimos anteriormente, há até quem recorra somente a *smiles* para exprimir o que sente devido ao medo de usar as palavras; e este é apenas um ínfimo exemplo das várias situações que reflectem um mal-estar cultural generalizado, que não raro se associa a uma tendência para se aderir resignadamente à indiferença e ao niilismo. Considerando que não se pode, perante tal quadro, baixar os braços, torna-se ainda mais urgente reservar na aulas de língua – materna, segunda ou estrangeira – um espaço para a reflexão sobre o uso das palavras e para o desenvolvimento de uma atitude crítica. Neste exercício, o papel da literatura – que enquanto arte amplia a nossa sabedoria humana e estimula o lado sensível, crítico e criador da nossa personalidade – revela-se fulcral. Recordamos, assim, que se se pode falar de ensino da literatura, isso deve-se sobretudo ao facto de podermos reflectir sobre ela.

Como professores, estamos conscientes de que o caminho a percorrer para atingir todos os objectivos a que nos propomos neste trabalho é bastante longo e nem sempre linear. Todavia, acreditamos que a nossa forte motivação poderá conduzir-nos à nossa meta.

Por fim, gostaríamos de sublinhar que para a realização deste trabalho, muito contribuiu o nosso amor pelo conhecimento, pela arte, e em especial pela literatura, um dos grandes *poderes imateriais* e incomensuráveis – que, todavia, têm o seu peso – de que nos fala Umberto Eco. Terminemos, então, com as suas palavras:

Siamo circondati di poteri immateriali, che non si limitano a quelli che chiamiamo valori spirituali, come una dottrina religiosa. (...) E tra questi poteri annovererei anche quello della tradizione letteraria, vale a dire del complesso di testi che l'umanità ha prodotto e produce non per fini pratici (come tenere registri, annotare leggi e formule scientifiche, verbalizzare sedute o provvedere orari ferroviari) ma piuttosto *gratia sui*, per amore di se stessi – e che si leggono per diletto, elevazione spirituale, allargamento delle conoscenze (...). (Eco, 2002:7)

BIBLIOGRAFIA

ACOSTA, J. Léon e Isabel LEIRIA (1997). *O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não-materna*, pp. 57-80. Disponível em:

http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/pol1_txt6.pdf (consultado a 27/01/2011).

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (2004). *Mar – Antologia*. Lisboa: Caminho.

_____(2006). *Contos Exemplares*. Porto: Figueirinhas.

_____(2006). *Histórias da Terra e do Mar*. Porto: Figueirinhas.

ASSUNÇÃO, Carlos e José BELO (2000). *Glossário de Didáctica das Línguas*. Vila Real: UTAD.

BARTHES, Roland (1968). *Linguistique e Littérature*. In *Langages* n.12 pp. 440-468. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2348 (consultado a 26/01/2011).

_____(1999). *Il piacere del testo*. Trad. Lidia Lonzi. Turim: Giulio Einaudi editore.

_____(2002). *Critica e Verità*. Trad. Clara Lusignoli, Andrea Bonomi. Turim: Giulio Einaudi editore.

BERTOLAZZI, Federico (2011). “*O cântico da longa e vasta praia*” – *Eco atlântico em itinerário mediterrânico*. Disponível em

http://www.coloquiointernacionalsophiademellobreynerandresen.com/sophia_comunica/federico_bertolazzi.pdf (consultado a 26/01/2011).

BJÖRK [cd] (2007). *Volta*.

BOERI, Tito e Fausto PANUNZI (2008). *La scuola italiana tra nostalgie e crisi di identità*. Disponível em <http://www.lavoce.info/articoli/pagina1000546.html> (consultado a 24/02/2011).

BRADBURY, Ray (2009). *Fahrenheit 451*. Trad. Giorgio Monicelli. Trento: Oscar Mondadori.

BRAGA, Jorge de Sousa (2007). *O Poeta Nu*. Lisboa: Assírio & Alvim.

CALVINO, Italo (1988). *Lezioni Americane – Sei proposte per il nuovo millennio*. Milão: Garzanti Editore.

CAMÕES, Luís de (2002). *Os Lusíadas*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

CAROFIGLIO, Gianrico (2010). *La manomissione delle parole*. Milão: Rizzoli.

CARROLL, Lewis (2001). *The Annotated Alice – The Definitive Edition*. Londres: Penguin Books.

CARVALHO, Joana (2010). *Ensino-aprendizagem do PLE em modalidade híbrida*. Disponível em <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/02/Ensino-aprend-PLE-modalidade-h%C3%ADbrida.pdf> (consultado a 28/02/2011).

CEIA, Carlos. *Didática da literatura*. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=739&Itemid=2 (consultado a 17/01/2011).

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Asa.

DE CASTAÑO, Joana Filipa Abreu (2009). *O Literário no Ensino a Distância de Português Língua Estrangeira: um Post*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FCSH/UNL.

DE MAURI, L. (1990). *5000 Proverbi e motti latini*. Milão: Ulrico Hoepli Editore.

DE RITA, Giuseppe (2008). *Scuola senz'anima*. Corriere della sera. Disponível em http://www.corriere.it/editoriali/08_settembre_10/scuola_senza_anima_e607f3a6-7ef6-11dd-a664-00144f02aabc.shtml (consultado a 24/02/2011).

DERRIDA, Jacques (2004). *Il monolinguismo dell'altro*. Trad. Graziella Berto. Milão: Raffaello Cortina Editore.

ECO, Umberto (2002). *Sulla letteratura*. Milão: Bompiani.

EINSTEIN, Albert (1982). *Come io vedo il mondo*. Trad. R. Valori. Roma: Newton Compton editori.

FARINA, Giulia (org.) (2007). *Enciclopedia della Letteratura*. Milão: Garzanti.

FERREIRA, Ana Maria Dias (1998). *Literaturas no Ensino da Língua: algumas propostas pedagógico-didáticas*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: FLUL.

FIORENTINO, Flavia (2010). *Scuola al via*. Suplemento *Sette*, n°36. Milão: Corriere della sera.

FOUCAULT, Michel (1972). *L'ordine del discorso*. Trad. Alessandro Fontana. Turim: Giulio Einaudi editore.

GALIMBERTI, Umberto (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milão: Giangiacomo Feltrinelli Editore.

HESSE, Hermann (1981). *Narciso e Goldmundo*. Trad. Manuela de Sousa Marques. Lisboa: Guimarães e C.^a Editores.

ILARI, Raffaella (2010). *La cultura è come il pane ma Tremonti, Bondi e Brunetta preferiscono le loro brioches*. Disponível em <http://domani.arcoiris.tv/la-cultura-e-come-il-pane-ma-tremonti-bondi-e-brunetta-preferiscono-le-loro-brioches/> (consultado a 14/01/2011).

LEIRIA, Isabel (1997). *Professores de Português para o ano 2000*. In Palavras, nº12 / Outono de 1997, Associação de Professores de Português, pp. 77-84. Disponível em http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/prof_ano_2000.pdf (consultado a 22/01/2011).

_____(1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*, pp. 1- 11. Disponível em http://www.aulainter-cultural.org/article.php?id_article=1642 (consultado a 30/08/2010).

LIGHTBOWN, Patsy M. e Nina SPADA (2000). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

LUPERINI, Romano (2000). *Lingua e letteratura: quale rapporto?* Disponível em http://www.cidi.it/insegnare/articoli/forum_9_00.htm (consultado a 15/09/2010).

MARQUES, Maria Emília Ricardo (1990). *Didáctica das línguas estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, Fernando Cabral (2008). *Dicionário de Fernando Pessoa e do Modernismo Português*. Lisboa: Caminho.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n.112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n.133". Disponível em http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/licei_2010.pdf (consultado a 13/09/2010).

NIETZSCHE, Friedrich (2002). *Crepúsculo dos Ídolos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

ORWELL, George (2010). *1984*. Trad. Stefano Manferlotti. Trento: Oscar Mondadori.

PAMUK, Orhan (2007). *La valigia di mio padre*. Turim: Einaudi.

PESSOA, Fernando (2000). *Livro do Desassossego*. Linda-a-Velha: Abril/Controljornal.

_____(2001). *Cartas de Amor*. Lisboa: Edições Nova Ática.

_____(2007). *Poesia dos Outros Eus*. Lisboa: Assírio & Alvim.

PIMENTA, Alberto (1983). "[Recensão crítica a 'Plano para Salvar Veneza', de Jorge de Sousa Braga]" / Alberto Pimenta. In: *Revista Colóquio/Letras*. Recensões Críticas, n.º 74, pp. 76-77. Disponível em

<http://colouquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=74&p=76&o=r>

(consultado a 04/02/2011).

PITTA, Eduardo (1992). "[Recensão crítica a 'O Poeta Nu', de Jorge de Sousa Braga]" / Eduardo Pitta. In: *Revista Colóquio/Letras*. Recensões Críticas, n.º 125/126, pp. 282-283. Disponível em

<http://colouquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=125&p=282&o=p>

(consultado a 04/02/2011).

PORTARIA n.º 914/2009 de 17 de Agosto. *Diário da República n.º 158/09 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

PRATA, Rui Alexandre de Medeiros (2010). *Textos que se cruzam – contribuindo para o ensino precoce da literatura*. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/25-%20RuiPrata.pdf> (consultado a 11/02/2011).

PURGATO, Adriano (2006). *Fobie. Le nuove ossessioni del XXI secolo*. Roma: Castelvecchi.

RAMOS, Ana Margarida. *Sophia de Mello Breyner Andresen*. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/vo_sophia_a_C.pdf (consultado a 09/12/2010).

REBOUL, Olivier (2000). *A Filosofia da Educação*. Trad. António Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

REIS, Carlos (2007). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Disponível em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/RecomendacoesCIEP.pdf> (consultado a 18/08/2010).

ROCHA, Clara. *Figuras da cultura portuguesa – Sophia de Mello Breyner Andresen*. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/figuras/smellobreyner.html> (consultado a 13/01/2011).

SÁ-CARNEIRO, Mário de (2004). *A confissão de Lúcio*. Lisboa: Assírio & Alvim.

SACCHI, Annachiara (2010). *Passione cercasi*. Suplemento *Sette*, nº36. Milão: Corriere della sera.

STARA, Arrigo (2001). *Letteratura e psicoanalisi*. Bari: Editori Laterza.

TABUCCHI, Antonio (1999). *I Dialoghi mancati*. Milão: Giangiacomo Feltrinelli Editore.

TAVARES, Ana (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel.

TAVARES, Gonçalo M. (2007). *Breves notas sobre o medo*. Lisboa: Relógio D'Água.

VIEIRA, Maria do Carmo (2001). *Alteração dos Currícula – Contra o Facilitismo*. In *Jornal de Letras*. Disponível em <http://ensino.paginas.sapo.pt/artigos/index.htm> (consultado a 30/01/2011).

_____(2004). *Os leitores têm de ser subversivos*. In *Público*. Disponível em <http://ensino.paginas.sapo.pt/artigos/index.htm> (consultado a 7/01/2011).

_____(2006). *Ainda a literatura como mestra da vida*. In *Jornal de Letras*. Disponível em <http://ensino.paginas.sapo.pt/artigos/index.htm> (consultado a 7/01/2011).

_____(2009). *A Arte, Mestra da Vida. Reflexões sobre a escola e o gosto pela leitura*. Quimera.

_____(2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Relógio D'Água.

VAZ, Júlio Machado (1996). *O Sexo dos Anjos*. Lisboa: Relógio D'Água.

VILELA, Maria Graciete (2005). *Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf> (consultado a 15/01/2011).

WEIR, Peter [filme] (1989). *Dead Poets Society*.

ZENITH, Richard (2008). *Fotobiografias século XX Fernando Pessoa*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

ANEXOS



ANEXO I: André Boto, série *Surrealismo*
*There is a sea/ A far and distant sea/ Beyond the farthest line,/ Where all my ships that went
astray,/ Where all my dreams of yesterday/ Are mine.* (Andresen, 2006: 123)



ANEXO II: André Boto, série *Surrealismo*
*(...) e, apesar do seu halo de solidão e do seu isolamento (...) a casa não é margem mas antes
convergência, encontro, centro.* (Andresen, 2006: 80-81)