

Ensino de literatura no ensino de PLE na China – Aplicação de Estética da Recepção

XIA QIPENG

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Nota: lombada (nome, título, ano)
- encadernação térmica -

Abril, 2022

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de
Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira,
realizada sob a orientação científica da Professora
Maria do Rosário Monteiro

DECLARAÇÃO

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(A) candidato(a),



Lisboa, de de

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Patrícia do Resício Monteiro

Lisboa, 29. de Abril de 2022

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas, a quem deixo os meus mais sinceros agradecimentos.

Gostaria de agradecer à Professora Maria do Rosário Monteiro, minha orientadora, pela orientação, apoio e conselhos sábios para a realização desta dissertação; por todas as oportunidades que me deu para crescer, também pela sua grande paciência;

Aos meus amigos e colegas, pela sua ajuda e paciência deste trabalho;

A todos os meus familiares que, com os seus apoios em momentos cruciais, contribuíram de modo tão significativo para levar esta tese a bom porto, muito obrigado.

Resumo:

Esta dissertação, com base teórica na teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, e o modelo de competência comunicativa intercultural de Michael Byram, discute a importância da literatura no ensino de português e no desenvolvimento de talentos na comunicação intercultural na China, sugerindo que além do tradicional método comunicativo, no ensino de português como língua estrangeira na China se preste mais atenção ao papel da literatura no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Palavra-chave:

Estética da Recepção; Ensino da literatura; Competência comunicativa intercultural; PLE na china.

Abstract:

This dissertation, with theoretical basis in Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser's Reception Aesthetics theory and Michael Byram's intercultural communicative competence model, discusses the importance of literature in teaching Portuguese and developing talents in intercultural communication in China, suggesting that besides the traditional communicative method, in teaching Portuguese as a foreign language in China more attention should be paid to the role of literature in developing intercultural communicative competence.

Keywords:

Aesthetics of Reception; Teaching literature; Intercultural communicative competence; PLE in china.

Lista de abreviaturas:

L2/LS	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PLE	Português Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RPC	República Popular da China
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
CCI	Competência Comunicativa Intercultural

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Estética da Recepção	4
1. Introdução à Estética da Recepção.....	4
2. O papel de leitor.....	5
2.1. Estabelecimento da centralidade do leitor.....	5
2.2. A Incerteza Textual e a Interpretação das Obras	6
2.3. Horizonte de Expectativa	7
3. Exploração da educação com base na perspectiva da Estética da Recepção	9
Capítulo II – Literatura e Competências de Comunicação Intercultural	11
1. Perspetivas linguísticas no ensino de LE	11
1.1. Os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE)	11
1.2. Ensino de L2/LE	15
2. A competência comunicativa intercultural e a literatura.....	17
2.1. A competência comunicativa intercultural.....	17
2.2. A literatura e a competência comunicativa intercultural.....	24
Capítulo III – Ensino de literatura no ensino de PLE na China	31
1. A situação geral do ensino de PLE na China	31
1.1. A história de ensino de PLE na China.....	31
1.2. A situação geral do ensino de PLE na China	33
2. Ensino de literatura no ensino de PLE na China.....	36
Capítulo IV – Aplicação da Estética da Recepção ao ensino de literatura na aula de PLE na China.....	38

1. Estética da Recepção e ensino de literatura	38
2. Aplicação da Estética da Recepção ao ensino de literatura na aula de PLE na China.....	41
2.1. O ensino da literatura deve concentrar-se no aluno	42
2.2. Estimular a imaginação dos alunos	43
2.3. Concentração na experiência estética do aluno.....	44
2.4. Escolha materiais de leitura adequados.....	45
2.5. Enfatizar e atualizar o horizonte de expectativas dos alunos	46
Considerações finais.....	48
Bibliografia	50

Introdução

Com a assinatura de Acordo entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República Popular da China sobre Cooperação Económica (2005) e de Declaração Conjunta dos Governos de República Portuguesa e da República Popular da China sobre o Reforço de Relações Bilaterais (2005), começou a haver uma grande necessidade de falantes de português nos setores culturais, mas sobretudo económicos e comerciais, onde a procura de tradutores e intérpretes era maior que a oferta. Verificou-se, por conseguinte, a abertura de cursos de português na China (Li 2020). Como a procura de falantes de língua portuguesa é maior para fins económicos e comerciais, os aprendentes de língua portuguesa prestam mais atenção ao treino de competências de intérprete e de tradução, e continuam a ignorar o desenvolvimento da sua qualidade humanista e a capacidade de apreciação literária. Mas este problema não existe só no ensino da língua portuguesa.

“A negligência da literatura no ensino de línguas estrangeiras na China começou pela ampla aplicação da pedagogia comunicativa nos anos 80, altura em que um grande número de tópicos quotidianos foram introduzidos nos materiais didáticos, reduzindo, de maneira significativa, o uso de materiais literários no ensino de línguas estrangeiras” (Li 2020). A abordagem comunicativa visa alcançar a função comunicativa de uma língua estrangeira, na esperança de que os estudantes possam dominar a língua através da imitação e memorização na prática diária do diálogo situacional. No entanto, na realidade, a função e a forma da língua não correspondem uma à outra, nem a comunicação linguística segue um certo padrão. E com base na teoria da Estética da Recepção, a leitura de obras literárias resulta de uma interação entre o texto e o leitor. Enquanto os alunos leem as obras literárias, realiza-se a comunicação entre duas línguas, e mais a fundo, entre duas culturas. Durante o processo de leitura, os alunos não apenas absorvem a cultura estrangeira, mas também formam um tipo de feedback para a sua cultura nacional (Li 2020).

Além disso, de acordo com a filosofia pragmática educacional do educador John Dewey, a educação deveria ser “centrada no estudante”. Para o conseguir na aprendizagem de línguas, os estudantes não devem só aceitar passivamente os conhecimentos e competências de que necessitam para memorizar e dominar, mas também participar ativamente no processo de aprendizagem (Hou 2016). A realidade e irreabilidade, o passado e o futuro que a literatura pode apresentar pode, em algum nível, estimular o interesse dos estudantes pela aprendizagem. Além disso, é crucial, para Dewey, que a educação não se limite à transmissão de conhecimentos, mas que os conhecimentos e competências adquiridos pelo estudante sejam integrados na sua vida como cidadão, como pessoa. E “os textos literários registam a cultura através da linguagem, e transmitem as crenças, padrões de pensamento e hábitos de vida dum determinado povo e duma determinada época, constituindo uma fonte essencial de obtenção de conhecimentos de teor cultural” (Li 2020). A literatura tem um papel importante a desempenhar na formação de talentos interculturais no mundo globalizado de hoje.

No entanto, nas aulas de literatura portuguesa, muitos professores utilizam normalmente o modelo tradicional de gramática-tradução, cuja característica mais distintiva é a abordagem centrada no professor e orientada para a gramática. De acordo com a abordagem da gramática-tradução, a frase é a unidade básica da língua e é composta por um conjunto de regras. Ao dominarem as regras ideais, os alunos podem traduzir com rapidez e precisão uma língua estrangeira para a sua língua materna. O ensino da literatura baseado na abordagem de gramática-tradução considera uma compreensão correta da estrutura e da gramática como um requisito para a compreensão e tradução de um texto. Como resultado, na sala de aula, os professores passam muito tempo a explicar o vocabulário e a estrutura das frases e não dão atenção suficiente ao significado e coesão do texto como um todo. Esta abordagem do ensino centrada no professor ignora a criatividade e iniciativa dos alunos, o que leva a um desenvolvimento insuficiente das suas capacidades de leitura. Parece que se os estudantes dominaram muitas palavras, devem ser capazes de compreender o texto. No entanto, nem sempre é esse o caso. Na realidade, muitos estudantes universitários têm fracas capacidades de

leitura literária, não podem adivinhar palavras desconhecidas com base no contexto mantido, nem podem prever o que o autor irá dizer nas partes posteriores ou compreender o significado implícito do autor nas entrelinhas. Não se apercebem de que algumas teorias fornecem estratégias de leitura eficazes, que são importantes para a sua eficiência de leitura, mas isto não é indicativo das suas capacidades de apreciação literária. Assim, mesmo que os estudantes adquiram um bom vocabulário e passem muito tempo a ler cuidadosamente, continuam a não compreender o significado das intenções do autor nas suas passagens, o que na realidade se reflete na incapacidade de comunicar bem entre culturas.

No contexto acima referido, como desenvolver as capacidades de comunicação intercultural dos estudantes através da literatura torna-se o foco principal desta tese. A leitura, inclui processos cognitivos, psicolinguísticos e interativos, pelo que se constitui num sistema complexo. É tempo de os professores de língua portuguesa reavaliarem a prática do ensino da literatura e adotarem métodos de ensino eficientes para substituir a abordagem tradicional da gramática-tradução.

Esta tese coloca grande ênfase na Estética da Recepção e na sua aplicação prática no ensino da literatura portuguesa a nível universitário. A Estética da Recepção foi introduzida no final dos anos 60 e foi desenvolvida pelos seus pioneiros mais proeminentes, Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser. Ambos estavam empenhados em demonstrar o papel do leitor. Argumentaram que o processo de leitura não é passivo, mas ativo e dinâmico. O modelo de leitura centrado no leitor é um modelo em que o leitor está envolvido na criação da obra literária. É apenas através do envolvimento do leitor na obra que esta permanece viva e significativa.

Tomando como base teórica a Estética da Recepção, esta dissertação visa ajudar os professores universitários de português a familiarizarem-se com a Estética da Recepção e a explorar como esta pode ser efetivamente aplicada ao ensino da literatura portuguesa na universidade, de modo a melhorar as capacidades de comunicação intercultural dos estudantes, tendo em conta a situação atual do ensino da literatura em português chinês.

Capítulo I – Estética da Recepção

1. Introdução à Estética da Recepção

A atenção teórica ao tema da "recepção" começou com Hermenêutica na Grécia antiga, que é o ponto de partida teórico mais antigo para a Estética da Recepção. Como uma extensão direta da Hermenêutica no campo da literatura, o conceito de Estética da Recepção foi introduzido por Hans-Robert Jauss, professor de literatura na Universidade de Konstanz na Alemanha, no final dos anos 60, e mais tarde desenvolvido por ele próprio e Wolfgang Iser.

A Estética da Recepção tem sido influenciada por uma série de tendências teóricas. As mais influentes são a Hermenêutica de Heidegger e Hans-Georg Gadamer e a fenomenologia de Roman Ingarden. Hans-Robert Jauss foi principalmente influenciado pela hermenêutica de Heidegger e Gadamer, em que conceitos centrais como o "horizonte de expectativa" e a "Wirkungsgeschichte" foram derivados de Gadamer. Wolfgang Iser, por outro lado, beneficiou da fenomenologia de Roman Ingarden, e os seus conceitos centrais de "indeterminação" e "concretização" foram diretamente importados de Ingarden.

Devido às suas diferentes origens teóricas, estes dois representantes da Estética da Recepção, seguiram caminhos de investigação diferentes. Jauss estudou a Estética da Recepção principalmente a partir do estudo da história literária, centrando-se principalmente na natureza coletiva da recepção num contexto social extremamente amplo, um estudo macroscópico. Iser, por outro lado, estuda a Estética da Recepção principalmente a partir da interação entre texto e leitor na leitura, e o significado surge do processo de leitura, centrando-se principalmente no estudo de atividades de leitura específicas, que é uma espécie de estudo microscópico.

Embora os seus percursos de investigação sejam diferentes, os dois fundadores da Estética da Recepção, partilham o mesmo ponto de partida na construção das suas teorias da recepção, ambos tomando o importante papel do leitor em todo o processo da

atividade literária como base das suas teorias. O núcleo é o estudo da literatura do ponto de vista da recepção pelo leitor, argumentando que o este não é um recetor passivo, mas um criador ativo, e que o valor de uma obra literária é, em última análise, realizado pelo leitor. O leitor torna-se o árbitro supremo do desenvolvimento da história literária. Jauss apresenta uma discussão abrangente e detalhada da teoria da Estética da Recepção a partir de sete aspetos (as setes teses do Jauss): o estatuto histórico do leitor; o valor de uma obra é determinado pela compreensão do leitor; o leitor deve ser tido em conta ao criar uma obra; leitores diferentes em épocas diferentes compreendem a obra de forma diferente; feedback da recepção do leitor; histórias literárias diferentes em épocas diferentes; a função social da literatura deve ser realçada. Iser, seguiu sempre a abordagem fenomenológica, apreendendo e descrevendo o processo de leitura como uma relação viva entre o texto e o leitor, argumentando que a obra literária como objeto estético só se constitui dinamicamente neste processo de leitura. O texto é apenas uma “estrutura evocativa” indeterminada, a ser realizada antes de ser aceite pelo leitor.

2. O papel de leitor

A prevalência da Estética da Recepção nos anos 70 e 80 deriva da sua exploração única, que é um avanço nos métodos de investigação da teoria literária, ou seja, eles optam por “ir ao leitor”. O “ir ao leitor” proposto pela Estética da Recepção marca a conclusão do estudo da teoria literária desde o texto da obra até à recepção, marcando uma grande mudança na teoria literária, passando da objetividade, absoluto e singularidade para a subjetividade, relatividade e pluralidade:

2.1. Estabelecimento da centralidade do leitor

A Estética da Recepção é a estética subjetiva, destacando a posição do leitor na construção de obras literárias, realizando a transferência do objeto de investigação literária, e compensando a falta da tendência do autor e da obra para estudar a

objetividade. A Estética da Recepção é a estética subjetiva, ou seja, a estética do leitor, uma estética que estuda o entusiasmo, a iniciativa e a criatividade do leitor. Na teoria literária geral, o leitor é passivo e sujeito à aceitação da imagem e do significado transmitido pelo texto, ou seja, a apreciação e a crítica do leitor são vinculadas e restringidas pelo texto, e o leitor está completamente numa posição negligenciada. Em Estética da Recepção, a posição do leitor excede a do autor, e o leitor não é apenas o autor que participa na criação do texto, mas também o fator essencial que faz com que o texto se torne uma obra, portanto, a posição do leitor é muito reforçada em Estética da Recepção e ganha uma posição decisiva. O estabelecimento da estética do leitor mudou o campo da investigação literária, os métodos e abordagens da investigação literária, e assim reforçou o estudo da subjetividade, relatividade, e pluralidade da literatura. Na Estética da Recepção, não importa o que o autor mostra, mas o que o leitor encontra. Se uma obra não se encontra com o leitor, se não é descoberta pelo leitor, não é uma obra real, mas apenas um pedaço de papel com palavras e símbolos impressos na mesma.

In the triangle of author, work, and public the last is no passive part, no chain of mere reactions, but rather itself an energy formative of history. The historical life of a literary work is unthinkable without the active participation of its addressees. For it is only through the process of its mediation that the work enters into the changing horizon of experience of a continuity in which the perpetual inversion occurs from simple reception to critical understanding, from passive to active reception, from recognized aesthetic norms to a new production that surpasses them. (Jauss 1982)

2.2. A Incerteza Textual e a Interpretação das Obras

A contribuição de Iser para a Estética da Recepção foi estudar o fenómeno da leitura desde o início em termos da relação entre o texto e o leitor, razão pela qual a Estética

da Recepção de Iser é também conhecida como a “fenomenologia da leitura”. Influenciada principalmente pela fenomenologia de Roman Ingarden, Iser apreendeu e descreveu o processo de leitura como uma inter-relação entre o texto e o leitor, e considerou as obras literárias como objetos estéticos que só se apresentam dinamicamente neste processo de leitura. A distinção entre o texto e a obra literária é a maior contribuição de Iser. O chamado texto é um texto escrito pelo autor que ainda não foi apreciado pelo leitor e ainda não pode ser considerado uma verdadeira obra literária, enquanto uma obra literária é um texto que foi lido e apreciado pelo leitor, e o significado potencial da obra é realizado como resultado da participação do leitor. O significado emerge do processo de leitura, que é o ponto de partida lógico da Estética da Recepção de Iser. Segundo este, o significado não é um produto unilateral do texto ou do autor, mas o produto da interação entre as duas partes, na experiência de leitura. Segundo Iser, o texto tem uma “estrutura evocativa”, que consiste em três elementos: espaços em branco, lacunas e negação. No que diz respeito aos "espaços em branco" na estrutura do texto, Iser herda o conceito da fenomenologia de Ingarden, que defende que uma obra literária é apenas uma “estrutura esquemática” com muitos espaços em branco que precisam de ser preenchidos pela imaginação e criatividade do leitor. Os espaços em branco são as partes não escritas ou não especificadas do texto que implicam ou indicam algo ao leitor na forma do texto real. Segundo Iser, os espaços em branco estão presentes a todos os níveis da estrutura da obra e são a força motriz que atrai e estimula a imaginação do leitor a completar o texto e a moldar a obra.

2.3. Horizonte de Expectativa

“Horizonte de Expectativa” é o conceito mais importante da teoria de Jauss, desenvolvida com base na hermenêutica moderna de Heidegger e Gadamer. Na opinião de Jauss, o horizonte de expectativa é a orientação ou estrutura prévia da experiência de leitura literária do leitor ao ler uma obra, é a expectativa direta do leitor sobre como a obra irá aparecer antes de a ler e compreender, e esta expectativa tem um limite

relativamente definido que determina os possíveis limites de compreensão. O horizonte de expectativa do leitor é de grande significado para a receção de uma obra literária: Em primeiro lugar, o horizonte de expectativa é uma condição prévia para a aceitação de novas obras. Sem as expectativas estéticas formadas por este conhecimento empírico, é impossível aceitar algo novo. Como diz Jauss:

As in the case of every actual experience, the first literary experience of a previously unknown work also demands a "foreknowledge which is an element of the experience itself, and on the basis of which anything new that we come across is available to experience at all, i.e., as it were readable in a context of experience. (Jauss 1982)

Em segundo lugar, as novas obras devem estar dentro do horizonte recetivo do leitor; não há obras num vácuo de informação. Segundo Jauss:

A literary work, even when it appears to be new, does not present itself as something absolutely new in an informational vacuum, but predisposes its audience to a very specific kind of reception by announcements, overt and covert signals, familiar characteristics, or implicit allusions. It awakens memories of that which was already read, brings the reader to a specific emotional attitude, and with its beginning arouses expectations for the 'middle and end', which can then be maintained intact or altered, reoriented, or even fulfilled ironically in the course of the reading according to specific rules of the genre or type of text (Jauss 1982)

Finalmente, o horizonte de expectativa do leitor não é fixo, mas está num processo constante de construção e mudança.

Iser introduz também um conceito de "negação" para a estrutura dos textos. Ele explica este conceito tanto em termos de conteúdo como de forma. Em termos de conteúdo, argumenta que a maioria dos textos literários tem a função de negar a realidade social em que o leitor vive, de a desafiar, de quebrar as velhas normas sociais de consciência que foram formadas na mente do leitor. No início, o leitor está muitas

vezes vinculado por vários horizontes antigos ao ler um texto, mas à medida que a atividade de leitura progride, tais normas são gradualmente quebradas e negadas, e os horizontes de expectativa do leitor mudam, ganhando assim novos horizontes. Em termos formais, a negação significa que um bom texto, embora evocando as expectativas familiares do leitor, deve quebrá-las, ou seja, deve negá-las, em vez de as confirmar e cumpri-las. Pois quase nenhuma das expectativas do leitor é satisfeita no texto, e se o fosse, então o leitor ficaria confinado à estrutura do texto e não seria capaz de o fazer avançar.

Iser argumenta que a atividade da obra e do leitor não é um movimento unidirecional do leitor que preenche o texto, mas uma troca bidirecional, uma vez que estes elementos estão constantemente a chamar o leitor para os preencher, em que o leitor deve desenvolver plenamente a sua imaginação, permitindo que a sua visão das expectativas interaja continuamente com as características inerentes à obra, e o preenchimento de quaisquer espaços em branco pode ser variado.

3. Exploração da educação com base na perspectiva da Estética da Receção

Em vez de defender a singularidade, objetividade e absolutismo da crítica de autor e da crítica de obra, a Estética da Receção defende a liberdade, pluralidade e abertura da crítica, a consciência crítica do leitor, o uso do leitor para ligar organicamente o escritor e a obra, e a combinação da pluralidade de interpretação e possibilidades infinitas. A Estética da Receção propõe uma nova perspectiva sobre o estudo e avaliação das obras, não só em termos do autor e da obra, mas também em termos da receção e criação do leitor como componente da avaliação, tornando ainda mais completa a crítica do autor - a obra - o leitor como um todo.

A Estética da Receção pressupõe que o significado de uma obra está aberto apenas ao leitor e é revelado apenas na leitura. Desta forma, a crítica é, antes de mais, a interpretação e compreensão do significado da obra, que inclui não só o que está contido

na obra, mas também o que o leitor compreende e o que está relacionado com as expectativas do leitor. O leitor só pode fazer um juízo de valor correto se fizer a sua própria interpretação destes dois significados. A crítica, como interpretação, envolve a participação do leitor e a criação do significado da obra. Por um lado, o texto tem uma estrutura de convocação à espera de ser descoberto, determinado e preenchido pelo leitor usando emoções e imaginação, o que determina o envolvimento do leitor e a construção do significado. Por outro lado, o leitor lê obras a partir dos seus próprios horizontes de expectativa, que não são fixos e mudam com o tempo, e isto determina que o leitor tem as suas próprias perspectivas na compreensão e interpretação do significado das obras. Isto resulta em duas diferenças: em termos de Simultaneidade, a obra tem a sua própria interpretação única de significado para os leitores, porque estes têm diferentes níveis de conhecimento e interesses que moldam os seus horizontes de expectativa. Em termos de efemeridade, cria diferentes formas de existência ou variantes do significado da obra, o que aumenta a vitalidade da obra, porque existe uma possibilidade infinita de o significado interior da obra se misturar com os diferentes entendimentos dos leitores em diferentes momentos.

A Estética da Recepção é tanto uma teoria literária como uma teoria estética, mas para a própria teoria, é mais significativo maximizar o papel da Estética da Recepção para outras disciplinas como a apreciação literária, a criação literária e mesmo a educação, de modo que a Estética da Recepção possa ser desenvolvida de uma forma mais ampla e profunda. Este é o ponto de partida desta dissertação, que se baseia na perspectiva da Estética da Recepção para explorar o papel da literatura no desenvolvimento das competências comunicativas interculturais.

Capítulo II – Literatura e Competências de Comunicação Intercultural

1. Perspetivas linguísticas no ensino de LE

A língua segunda (L2) e a língua estrangeira (LE) têm definições diferentes, mas durante muito tempo, a utilização dos termos foi bastante confusa, e é necessário distinguir entre as duas nas perspetivas linguísticas no ensino de PLE.

1.1. Os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE)

É necessário distinguir entre a L2 e a LE. A fim de os distinguir, é necessário introduzir primeiro o conceito de língua materna (LM).

A língua materna é a primeira língua aprendida por uma pessoa, é equivalente de língua primeira (L1). “Na tradição ocidental, essa primeira língua com a qual o indivíduo contacta é denominada língua materna. Conceito do domínio individual, por vezes estende-se a um grupo nacional” (Sequeira 2012). A língua materna é falada no país em que a pessoa nasceu e aprendeu a falar. A aquisição da L1 começa nos primeiros anos de vida e, por essa razão, a língua materna será dominante para o falante.

“No caso da L1, estamos perante um processo natural, através do qual as crianças constroem, a partir dos estímulos linguísticos a que estão expostas, um sistema de conhecimento implícito das propriedades abstratas da gramática” (Madeira 2017). Por outras palavras, a sua aprendizagem ocorre naturalmente, através da interação com o ambiente e com outros oradores. Não há, portanto, qualquer intervenção pedagógica ou raciocínio linguístico consciente.

É também importante notar que um falante pode ter mais do que uma língua materna. “[...] (Língua Materna) tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente

é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade [...] A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1” (Pupp Spinassé 2006).

Um exemplo para ilustrar: uma criança nasce e cresce em Portugal, filha de um inglês com uma chinesa. Ela comunica com cada um dos seus pais nas suas respectivas línguas, e no infantário com os seus amigos o português é a sua língua quotidiana- Essa criança tem, então, três línguas maternas: inglês, chinês e português.

“Na expressão “língua segunda” está implícita a presença de uma outra língua a ocupar o primeiro lugar no repertório linguístico de um indivíduo” (Sequeira 2012).

Uma segunda língua (L2) é geralmente considerada como qualquer língua aprendida depois da primeira língua ou língua materna (L1). Não é necessariamente uma língua numerada pela ordem em que foi adquirida - o termo "segunda" refere-se a algo diferente da língua materna. “Uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. ‘Segunda’ está para ‘outra que não a primeira (a materna)’, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra” (Pupp Spinassé 2006). Portanto, é prática comum utilizar o termo "língua não nativo (L2)" para se referir a qualquer língua adquirida/aprendida após a língua materna (L1), independentemente do contexto.

Quando falamos de uma segunda língua, o que precisa de ser enfatizado é o seu aspeto social. “O termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (Leiria 2004). Uma língua segunda, neste sentido, refere-se a uma língua não primeira que é adquirida num país não nativo. Um exemplo típico de falantes de L2 são os imigrantes. Se a rapariga acima mencionada, agora com 6 anos de idade, se mudar para o Japão e começar a aprender japonês para que possa comunicar bem e

integrar-se na sua escola e vizinhança, o seu processo de aprendizagem do japonês é um processo de aprendizagem de uma língua segunda. “A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola” (Leiria 2004). Por outras palavras, uma língua segunda é um meio de comunicação utilizado em conjunto com a língua materna, que tem um papel de integração social e é adquirido no contexto das necessidades de comunicação do processo de socialização. O caso da comunidade chinesa em Portugal, os primeiros chineses que imigraram para Portugal, aprenderam português em sociedade portuguesa para sobreviver e se integrarem. Neste caso o português é considerado como a L2 deles.

Quando falamos em língua segunda, estamos a referir-nos a um contexto de aprendizagem em que o falante não-nativo se encontra no seio de uma comunidade em que a língua é utilizada num grande número de situações de comunicação, tendo o falante, assim, oportunidade para participar em interações comunicativas quer com falantes nativos da língua quer com outros falantes não-nativos. (Madeira 2017)

Existem diferenças entre o conceito da Língua Segunda e Língua Estrangeira. “O termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (Leiria 2004). Ou seja, uma língua estrangeira refere-se a uma não-língua-materna que é adquirida no país nativo. Seguindo o mesmo exemplo acima mencionado, se a criança aprende japonês na escola enquanto vive em Portugal, com o objetivo de assistir a anime japonês, ler literatura japonesa, o processo de aprendizagem do japonês pode ser referido como aquisição de uma língua estrangeira. Neste sentido, a língua estrangeira não serve necessariamente a comunicação e não é fundamental para a integração.

Foreign language learning is often undertaken with a variety of different purposes in mind, for example, travel abroad, communication with native speakers, reading of a foreign literature, or reading of foreign scientific and technical works. A

second language, because it is used within the country, is usually learnt with much more environmental support than a foreign language whose speech community may be thousands of miles away. A foreign language usually requires more formal instruction and other measures compensating for the lack of environmental support. By contrast, a second language is often learnt informally ('picked up') because of its widespread use within the environment. (Stern 1983)

A aquisição de línguas estrangeiras pode ser espacialmente distante do espaço em que a língua é utilizada, pelo que a aquisição de línguas estrangeiras é feita principalmente através do ensino formal. E vale a pena notar que o ensino de línguas estrangeiras é, em muitos casos, conduzido por professores que não são falantes nativos. Segundo esta definição, as línguas aprendidas pelos estudantes chineses na China continental devem ser consideradas como língua estrangeira, e o estudo do português pelos estudantes chineses nas universidades é uma aquisição típica de línguas estrangeiras.

Em contraste com o conceito de uma língua estrangeira (LE), uma língua não primeira é uma língua adquirida em resposta à necessidade de comunicar no processo de socialização. “No caso da língua estrangeira, por seu lado, o aprendente encontra-se num contexto em que a exposição à língua ocorre sobretudo em situações de aprendizagem formal, nas quais os conteúdos linguísticos lhe são apresentados sequencialmente e de forma estruturada” (Madeira 2017).

Em termos mais simples, todas as pessoas falam pelo menos uma língua (língua materna/L1) durante a sua vida. A maioria das pessoas também adquire outra língua (L2), que pode ser adquirida ao mesmo tempo que a sua L1 ou numa fase posterior, mas esta segunda língua é adquirida através de um contexto de aprendizagem, que é a diferença essencial entre os dois conceitos, uma vez que as línguas estrangeiras são aprendidas em condições formais, geralmente num contexto escolar.

1.2. Ensino de L2/LE

O ensino/aprendizagem de línguas é enfatizado no contexto da globalização, onde cada cidadão necessita de uma vasta gama de competências elementares a fim de se adaptar flexivelmente a um mundo em rápida mudança e altamente interligado. De acordo com o quadro europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida que o Conselho e o Parlamento Europeu adotaram no final de 2006, a capacidade de comunicar numa língua estrangeira constitui uma das oito competências essenciais de que os cidadãos necessitam para a sua realização pessoal, a inclusão social, a cidadania ativa e a empregabilidade na nossa sociedade baseada no conhecimento¹.

A importância do ensino e aprendizagem de línguas já estava refletida na definição da Estratégia de Lisboa, anunciada em Março de 2000. A Estratégia reconhece a importância do ensino/aprendizagem de línguas, “na medida em que o mesmo possibilita alcançar uma economia baseada no conhecimento, a mais competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentado, mais e melhores empregos, e uma maior coesão social” (Estratégia de Lisboa 2000, citado pelo Guerreiro 2012). Com base neste conhecimento, o Conselho da Europa concluiu o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) no ano seguinte.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua(Conselho da Europa 2001).

¹ Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu, disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaisv2006.pdf>

A criação do QECR significa não só que a União Europeia reconhece a importância da aprendizagem das línguas e a diversidade linguística, mas também tomou medidas para promovê-la. Além disso, esta nova política de ensino de línguas indica que a Europa reconhece a língua como uma marca cultural, para além de ser portadora da função comunicativa. A finalidade do ensino/aprendizagem de L2/LE é desenvolver as competências comunicativas, para os cidadãos comunicar eficazmente uns com os outros e melhorar a compreensão mútua, e no final erguer uma casa comum, nela viver, trabalhar e gerar riqueza em conjunto. Aprender e falar outras línguas incentiva uma maior abertura aos outros, às suas culturas e maneiras de ver o mundo (Comissão das Comunidades Europeias 2003).

Se considerarmos a língua como um transportador de comunicação cultural, o ensino/aprendizagem das línguas deve também incluir o desenvolvimento da competência intercultural. O QECR também menciona este ponto-chave:

É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto (Conselho da Europa 2001).

O desenvolvimento da competência intercultural coloca maiores exigências ao ensino das línguas. Tem como ponto de partida a aprendizagem de línguas e permite aprender os valores culturais transportados por uma língua através do ensino de línguas, transformando ainda mais o estudante num mediador capaz não só de compreender e relativizar a sua própria cultura, mas também de adotar uma atitude de tolerância e respeito pelos outros, a fim de promover o diálogo entre culturas. O QECR indica as capacidades interculturais e a competência de realização incluem (Conselho da Europa 2001):

- A capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;

- A sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- A capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- A capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

2. A competência comunicativa intercultural e a literatura

2.1. A competência comunicativa intercultural

Os primeiros relatos escritos europeus dos métodos de ensino de línguas são do século V d.C., referindo-se especificamente ao latim. Durante séculos, a língua dos romanos foi o principal código estrangeiro em grande parte da Europa, funcionando como língua de estudo, comércio, e governo (Hilgendorf 2012). Desde então, o ensino de línguas tem sofrido um longo desenvolvimento.

O conceito de competência linguística foi introduzido por Chomsky em *Aspects of the Theory of Syntax* e tornou-se um estudo de referência sobre os aspetos cognitivos da aquisição linguística. Desde os anos 70, tem havido um maior reconhecimento da língua como um fenómeno social que requer inerentemente a expressão, interpretação e negociação de significado (Hilgendorf 2012). Inspirado pela teoria de Chomsky, Hymes (1979) introduziu o conceito de competência comunicativa. Hymes define a competência comunicativa não só como uma competência gramatical inerente mas também como a capacidade de utilizar a competência gramatical numa variedade de situações comunicativas, trazendo assim a perspetiva sociolinguística para a visão linguística de Chomsky sobre a competência (Bagarić e Mihaljević 2007).

Quando o conceito de competência comunicativa intercultural foi introduzido por Byram, em 1997, desafiou a noção de competência comunicativa, que na altura prevalecia no ensino de língua estrangeira.

Byram começa por reconhecer a contribuição de Hymes para o desenvolvimento do ensino da língua de comunicação: Hymes argumentou que os linguistas que desejam compreender a aquisição da primeira língua, precisam de prestar atenção à forma como é adquirida não só a competência gramatical, mas também a capacidade de utilizar a língua de forma apropriada. Assim, colocou ênfase na competência sociolinguística e este conceito foi fundamental para o desenvolvimento do ensino da língua comunicativa (Byram 1997). Mas Byram apontou mais tarde que a descrição de Hymes da aquisição da primeira língua e da comunicação entre falantes nativos foi transferida para a descrição das metas e objetivos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uma transferência que é enganadora porque sugere implicitamente que os aprendentes de línguas estrangeiras devem modelar-se sobre os falantes da primeira língua, ignorando o significado das identidades sociais e da competência cultural do aprendente em qualquer interação intercultural (Byram 1997).

Assim sendo, Byram propôs-se desenvolver um novo modelo conceptual que captasse as qualidades de um falante intercultural competente, para o ensino de língua estrangeira.

2.1.1. A competência intercultural e a competência comunicativa intercultural

Nas últimas décadas, a competência intercultural foi reintroduzida como competência comunicativa intercultural em resultado do seu impacto no ensino de línguas estrangeiras. Mas é necessário fazer a distinção entre competência intercultural e competência comunicativa intercultural.

A Competência Intercultural e a Competência Comunicativa Intercultural distinguem-se pelo a graus de complexidade e a capacidade de lidar com uma gama mais vasta de situações de contacto na segunda competência. De acordo com Byram, na competência Intercultural os indivíduos têm a capacidade de interagir na sua própria língua com pessoas de outro país e cultura, aproveitando os seus conhecimentos sobre comunicação intercultural, as suas atitudes de interesse na alteridade e as suas

capacidades de interpretação, relacionamento e descoberta, ou seja, de superar diferenças culturais e desfrutar do contacto intercultural. Por outro lado, alguém com Competência Comunicativa Intercultural é capaz de interagir com pessoas de outro país e cultura numa língua estrangeira. É capaz de negociar um modo de comunicação e interação satisfatório para si próprio e para o outro e é capaz de agir como mediador entre pessoas de diferentes origens culturais. O seu conhecimento de outra cultura está ligado à sua competência linguística através da capacidade de utilizar adequadamente a língua, a competência sociolinguística e discursiva e a consciência dos significados específicos, valores e conotações da língua. Têm também uma base para adquirir novas línguas e compreensões culturais como consequência das competências que adquiriram na primeira (Byram 1997).

Em resumo, a diferença mais fundamental entre competência intercultural e competência comunicativa intercultural é a língua utilizada pelo comunicador intercultural. Byram observa ainda que, em ambos os tipos de competência, estão incluídos objetivos educativos.

2.1.2. Um Modelo de competência comunicativa intercultural

Como mencionado anteriormente, o estudo do Hymes sobre o conceito de "competência comunicativa" não foi escrito para a atividade de ensino de línguas estrangeiras, mas estava centrado na interação social e na comunicação entre falantes nativos, e, portanto, não se aplica à comunicação intercultural.

Na Europa, os objetivos para o ensino de línguas estrangeiras, um modelo para especificar objetivos abrangentes e uma discussão da sua natureza e implicações educacionais foram introduzidos por Jan Ate Van Ek no seu livro *Objectives for foreign language learning (1986)*.

O seu livro examina a relação entre os objetivos gerais e educativos e os objetivos em línguas estrangeiras, e discute e ilustra cada componente do modelo proposto. Os componentes são áreas de competência inter-relacionadas necessárias para a

comunicação, incluindo competência linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural e social. Sublinha também a importância de promover a autonomia individual e de desenvolver a responsabilidade social no processo de ensino da competência em línguas estrangeiras (Van Ek 1986).

Contudo, na perspectiva da competência comunicativa intercultural, Byram comenta que no modelo de Van Ek há uma tendência para colocar o falante nativo a comunicar com outros falantes nativos como o fenómeno subjacente que o modelo tem de descrever, uma tendência para manter o falante nativo como modelo para o aprendente. Byram criticou ainda que esta tendência é desinformada porque a exigência de os aprendentes terem o mesmo domínio sobre uma língua que um falante nativo (educado) ignora as condições em que os aprendentes e os falantes nativos aprendem e adquirem uma língua (Byram 1997). Portanto, da perspectiva do aprendente de línguas estrangeiras, Byram propôs um modelo que é mais adequado para a competência comunicativa intercultural baseado no modelo de Van Ek.

Byram começa por descrever os fatores de competência intercultural. Ele chama-lhes Saberes (Savoirs):

	Habilidades: interpretar e relacionar (Saber Compreender)	
Conhecimento: de si próprio e do outro; de interação: individual e social (Saber)	Educação: educação política consciência cultural crítica (Saber se Engaja)	Atitudes: relativizar o próprio, valorizar o outro (Saber Ser)
	Habilidades: descobrir e/ou interagir (Saber aprender/fazer)	

Figura 1 Fatores de Comunicação Intercultural (Saberes) de Byram 1997

A fim de melhor discutir o modelo, Byram introduziu pela primeira vez o conceito de "falante intercultural". Como mencionado acima, Byram argumenta que a falha no modelo de Van Ek é que não distingue o aprendente de línguas estrangeiras do falante nativo. O falante intercultural não trata o aprendente de língua estrangeira como um

falante nativo incompleto. Concentra a atenção na comunicação cultural por meio de uma língua estrangeira em oposição à competência linguística do aprendente durante a interação, definindo o aprendente de língua estrangeira como um mediador de culturas suficientemente flexível para combinar aspectos de múltiplas culturas quando comunica com outros falantes em diferentes contextos culturais. Nesta base, os fatores de comunicação intercultural são também vistos como objetivos do ensino de línguas estrangeiras, em resultado dos quais os estudantes desenvolvem a capacidade de compreender e manter relações sociais com pessoas de outros países (Byram 1997):

Atitudes: Curiosidade e abertura, prontidão para suspender a descrença sobre outras culturas e crença sobre a própria.

Conhecimento: dos grupos sociais e dos seus produtos e práticas no seu próprio país e no país do seu interlocutor, e dos processos gerais de interação social e individual.

Capacidade de interpretar e relacionar: Capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, de o explicar e de o relacionar com documentos do seu próprio país.

Capacidade de descobrir e/ou interagir: Capacidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais e a capacidade de operar conhecimentos, atitudes e aptidões sob as restrições da comunicação e interação em tempo real.

Educação política e consciência cultural crítica: Capacidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos perspectivas, práticas e produtos na sua própria cultura e em outras culturas e países.

A interpretação de Byram destes fatores segue uma ordem de prioridade, começando pelas atitudes, seguida dos objetivos de conhecimento, e depois de dois objetivos relacionados com as competências. Byram enfatiza a centralidade da consciência cultural crítica no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, “ligada à educação política (disciplina também denominada educação para a cidadania ou democracia, cidadania intercultural, todas sem conotação político-partidária) como uma nova dimensão, combinando o ensino de línguas e a educação para a cidadania intercultural em resposta à globalização” (Byram 2008, citado por Batista 2015).

Após substituir os falantes nativos pelo conceito de falante intercultural e introduzir os elementos de competência intercultural, Byram regressa ao modelo de Van Ek como forma de aperfeiçoar os seus conceitos de "competência linguística", "competência sociolinguística" e "competência discursiva" para apresentar um modelo de competência comunicativa intercultural (Byram 1997):

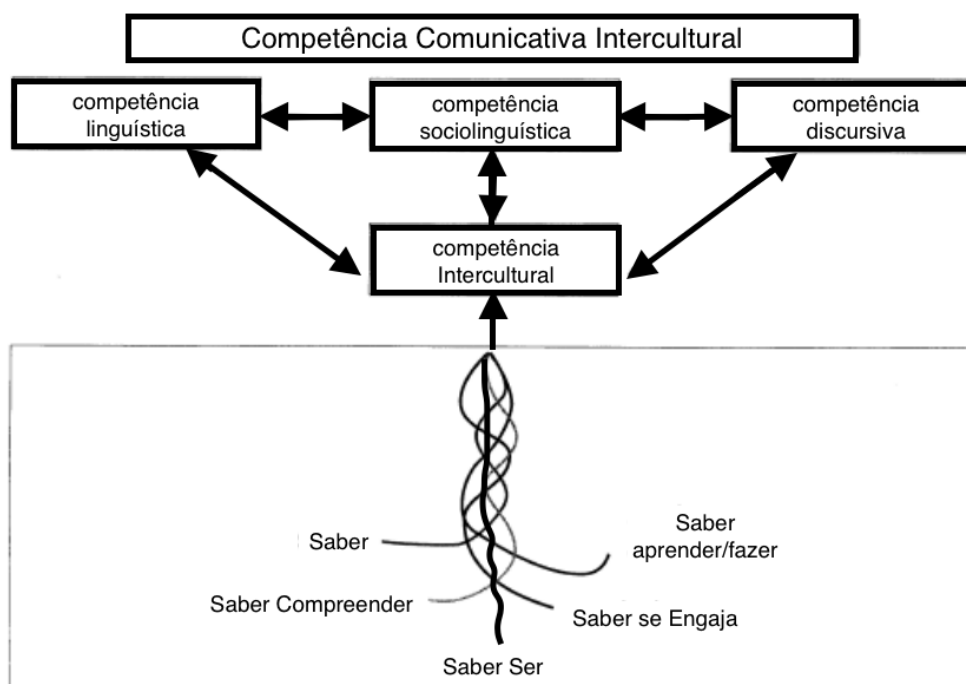


Ilustração 1 Modelo da CCI proposta pelo Byram (1997)

Competência linguística: a capacidade de aplicar o conhecimento das regras de uma versão padrão da língua para produzir e interpretar a língua falada e escrita;

Competência sociolinguística: a capacidade de dar à língua produzida por um interlocutor, quer seja falante nativo ou não, significados que são tomados como garantidos pelo interlocutor ou que são negociados e explicitados com o interlocutor;

Competência discursiva: a capacidade de utilizar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de textos, monólogos ou de diálogo, que seguem as convenções da cultura de um interlocutor ou que são negociados como textos interculturais para fins particulares.

Estas formulações mantêm algumas das percepções do modelo van Ek, mas acrescentam uma ligação ao conhecimento e às competências. A mudança para redefinir a competência linguística como competência sociolinguística e para acrescentar os

conceitos de descoberta e negociação à competência discursiva aumenta a possibilidade de os falantes interculturais e os falantes nativos necessitarem de negociar os seus próprios modos de interação, os seus próprios tipos de textos, para se adequarem à natureza específica da comunicação intercultural. A importância de tudo isto reside em registar as pertinentes ligações entre as competências parciais que compõem a competência comunicativa intercultural.

Há três características fundamentais do modelo da CCI (Byram 1997):

- Propõe um ideal alcançável, o falante intercultural, e rejeita a noção de falante nativo como modelo para aprendentes de línguas estrangeiras;
- É um modelo para a aquisição da CCI num contexto educacional, e inclui objetivos educacionais;
- Porque tem uma dimensão educativa, inclui especificações de locais de aprendizagem e dos papéis do professor e do aprendente.

A aquisição de Competência Comunicativa Intercultural é muito tutelada e tem lugar dentro de um ambiente educativo. O ensino de línguas estrangeiras deve conduzir a uma orientação cognitiva e avaliativa para a própria sociedade dos aprendentes, a uma relativização do que é tomado por garantido e, conseqüentemente, a uma orientação para a ação. Idealmente, o ensino de línguas estrangeiras será concebido tanto pelos professores como pelos aprendentes como, em primeira instância, um meio para atingir a competência na comunicação intercultural através da aprendizagem de uma língua e da sua relação com as práticas culturais e identidades que os interlocutores trazem para uma interação.

Embora Byram extrapole os elementos do Modelo de Competência Intercultural como os objetivos do ensino de línguas estrangeiras, ele também menciona que estes objetivos não se limitam a descrever as intenções do professor ou mesmo do aprendente de se envolver num processo de aprendizagem de línguas. Os "objetivos" são assim um refinamento das definições introduzidas anteriormente e um passo no sentido de descrever o ensino e a avaliação (Byram 1997).

Foreign language teaching is centrally concerned with communication in a foreign language. The significance of this is

not only the practical question of linguistic competence for communication, central though that is, but also the relationship between the language and cultural practices and beliefs of a group. [...] the acquisition of a foreign language is the acquisition of the cultural practices and beliefs it embodies for particular social groups, even though the learner may put it to other uses too. [...] Teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence (Byram 1997).

2.2. A literatura e a competência comunicativa intercultural

It is for that reason that literature is so urgently important for the citizen, as an expansion of sympathies that real life cannot cultivate sufficiently. It is the political promise of literature that it can transport us, while remaining ourselves, into the life of another, revealing similarities but also profound differences between the life and thought of that other and myself and making them comprehensible, or at least more nearly comprehensible (Nussbaum 1998).

A resposta afirmativa sobre a questão que se dever ler textos literários na aula de línguas estrangeiras é altamente contestada. Embora hoje em dia, no campo do ensino de línguas estrangeiras, se tenha percebido que este deveria envolver não só a formação de competências de comunicação, mas também o desenvolvimento pessoal e social do aprendente enquanto indivíduo, o ensino de línguas estrangeiras tornou-se obrigatório no ensino escolar em primeiro lugar, de facto devido à sua natureza instrumental.

Com a globalização e os crescentes laços entre países de todo o mundo, a necessidade de turismo, negócios transfronteiriços e imigração tornou-se uma nova razão para aprender uma língua estrangeira. É evidente que esta justificação instrumental para a aprendizagem de uma língua estrangeira torna a literatura

irrelevante. Os aprendentes de línguas estrangeiras raramente precisam de discutir literatura numa língua estrangeira. A aprendizagem tradicional de línguas estrangeiras foi criticada porque permitiu aos estudantes ler Shakespeare, mas não encomendar uma refeição num restaurante. A abordagem funcional e instrumental do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi experimentada como libertação, mas também levou a uma banalização do seu conteúdo e ignorou objetivos educacionais essenciais inerentemente ligados à aprendizagem de línguas estrangeiras (Bredella 2008). Num dos seus trabalhos, Rosa Maria Sequeira cita John Guillory (1993) como dizendo que a “educação literária já não constituir um capital cultural valorizado numa sociedade tecnocrata. Se seguirmos esta linha de pensamento, o espaço das línguas estrangeiras deveria ocupar-se inteiramente com a comunicação pragmática, dirigida à interação quotidiana ou para fins específicos nas quais o texto literário dificilmente encontraria o seu lugar (Sequeira 2013)”.

A boa notícia é que o ambiente para o ensino de línguas estrangeiras está a mudar gradualmente à medida que a disciplina se desenvolve e vários métodos de ensino são pesquisados. Confiando nas línguas - os países, os resultados da investigação e as experiências, os educadores desenvolveram estratégias de ensino e ambientes de aprendizagem que envolveram os aprendentes em tarefas comunicativas interativas em línguas. Uma mudança na pedagogia das línguas estrangeiras, de um método específico de língua estrangeira para a medição do desempenho/competência linguística (Moeller e Catalano 2015).

Além disso, o ensino da literatura hoje em dia está mais bem preparado para criticar a abordagem funcional e instrumental da língua estrangeira, porque hoje em dia temos um novo conceito de ensino de literatura. A sua principal tarefa já não é transmitir aos estudantes os conhecimentos adquiridos pelos estudos literários, mas explorar a forma como os leitores respondem aos textos literários e como as suas competências cognitivas, afetivas e avaliativas são ativadas na leitura e no falar e escrever sobre as suas experiências de leitura (Bredella 2008).

A literatura numa aula de língua estrangeira tem grandes potencialidades. Aqui centrar-me-ei no desenvolvimento de competência comunicativa intercultural com base nos cinco elementos do modelo de Byram.

A literatura fomenta a curiosidade e uma atitude de abertura de espírito. Segundo Byram, as atitudes que são a condição prévia para uma interação intercultural bem-sucedida não precisam de ser simplesmente positivas, uma vez que mesmo um preconceito positivo pode dificultar a compreensão mútua. Precisam de ser atitudes de curiosidade e abertura, de prontidão para suspender a descrença e o julgamento no que diz respeito aos significados, crenças e comportamentos dos outros. Também tem de haver vontade de suspender a crença nos seus próprios significados e comportamentos, e de os analisar do ponto de vista dos outros com quem se está a interagir. Isto é uma capacidade de "descentralização" (Byram 1997). Num estudo que utiliza um mestrado em inglês como língua estrangeira na Argélia como exemplo empírico, Nemouchi e Byram citam o comentário de um estudante após a leitura de um texto literário que descreve a experiência de um refugiado (Nemouchi e Byram 2019):

I have realized that I am so self-centered, I mean, I'm only concerned about my life, I never take a moment and try to consider those refugees and how they feel. [...] The text raised my awareness, I mean, I never thought of the deep meaning of their experience and feelings. I was just concerned about my everyday life.

No artigo de Bredella (2008), ele argumenta que a literatura pode dar uma visão das experiências que os leitores têm menos probabilidades de ter na vida real. Os textos literários oferecem uma visão sobre outra cultura. Apresentam uma perspetiva privilegiada como forma de proporcionar aos leitores uma experiência que não lhes é facilmente acessível pessoalmente e de a comparar com a sua própria perspetiva de vida, encorajando assim os leitores a ver a vida dos outros de uma forma mais aberta e inclusiva, a descentralizarem-se e a desenvolverem assim a competência comunicativa intercultural.

A literatura pode fornecer uma base de conhecimentos para a comunicação intercultural. Fala-se aqui de um tipo de conhecimento mais teórico, um conhecimento

do próprio processo de socialização, por oposição a todos os exemplos e instâncias específicas. Consciência de como as formas 'naturais' de interação com outras pessoas são o produto 'naturalizado' da socialização, e de como podem ser esperados modos de interação paralelos mas diferentes noutras culturas, é parte do conhecimento de que um orador intercultural necessita (Byram 1997). Num dos seus artigos, Rik Peels usa dois romances, *Tess of the D'Urbervilles* do Thomas Hardy e *Summer* do Edith Wharton, como exemplos para argumentar que ao estudar obras de literatura, podemos certamente aprender muito sobre o conhecimento 'intra-literário' destas obras literárias - sobre linguagem, gramática, personagens principais, linhas de história e as próprias personagens. Mas, mais importante ainda, também ganhamos conhecimento de uma variedade de outros fenómenos extraliterários quando estudamos literatura. Por exemplo, aprendemos sobre a paisagem, a cultura e por vezes até sobre a política de uma determinada época. Estas obras literárias, como as pinturas, as Sagradas Escrituras, a definição de edifícios nas grandes cidades, e locais de comemoração, dizem-nos algo crucial sobre quem nós, a espécie humana, somos, e sobre o que certos grupos de pessoas pensavam (sobre) em períodos particulares. As coisas que produzimos, especialmente em resposta a desenvolvimentos sociais, económicos e políticos, revelam algo de crucial sobre a nossa identidade humana e sobre o que valorizamos (Peels 2020). O texto literário constitui-se como uma fonte rica de conhecimentos, promovendo o discernimento, encarnando o conhecimento e a compreensão, dá-nos novas perspetivas e abre janelas para o mundo, abre caminho a novas perceções e interpretações do real.

A literatura pode cultivar capacidades de interpretação e de relacionamento e capacidades de descoberta e interação. São a capacidade de interpretar documentos ou eventos de outra cultura, de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais. Estas são as competências que permitem a algumas pessoas estabelecer rapidamente uma compreensão de um novo ambiente cultural e a capacidade de interagir de forma cada vez mais rica e complexa com pessoas cuja cultura lhes é desconhecida (Byram 1997). No seu livro *Literature and Language Teaching: A Guide*

for Teachers and Trainers, Lazar propõe que a literatura na sala de aula de língua estrangeira motive, ofereça acesso à bagagem cultural, encoraje a aquisição da língua, expanda a consciência linguística, desenvolva as capacidades interpretativas dos estudantes e eduque a pessoa inteira, na medida em que aumenta as suas capacidades imaginativas e afetivas. Lazer explica que, qualquer aprendizagem de uma nova língua parece envolver o aprendente na formação de hipóteses e no desenho de inferências, quer estas digam respeito a quando um determinado idioma é usado apropriadamente, até que ponto uma regra gramatical pode ser generalizada ou o que está implícito por detrás do significado literal do que alguém diz numa conversa. Isto porque os textos literários são frequentemente ricos em múltiplos níveis de significado, e exigem que o leitor/aprendente esteja ativamente envolvido em 'provocar' as implicações e pressupostos não declarados do texto (Lazar 1993). Bredella afirma também que, a leitura de textos literários promove uma competência interpretativa que faz com que uma posição inferior seja menos "parcial, obscura, superficial, fragmentada ou simplesmente enfadonha" e permite-nos comparar e avaliar diferentes interpretações. É também necessária para poder participar num diálogo com os outros. A competência interpretativa que pode ser efetivamente desenvolvida com textos literários é necessária em muitas situações ordinárias e extraordinárias fora da literatura (Bredella 2008).

Finalmente, a literatura fomenta a consciência cultural crítica e capacita os alunos a avaliar criticamente e com base em critérios explícitos perspectivas, práticas e produtos na sua própria cultura e noutras culturas e países. A leitura como uma atividade em si mesma constitui um pensamento crítico sobre o texto. A consciência cultural crítica está relacionada com a educação política e, de acordo com Byram, o seu objetivo é que os oradores interculturais estejam conscientes das suas próprias perspectivas e valores ideológicos e se refiram a eles explicitamente quando avaliam documentos ou eventos. Além disso, os oradores interculturais devem estar conscientes dos potenciais conflitos entre a sua própria ideologia e outras ideologias e ser capazes de estabelecer critérios comuns para avaliar documentos ou eventos e, se tal não for possível devido a sistemas de crenças e valores incompatíveis, devem ser capazes de negociar acordos sobre áreas

de conflito e aceitar diferenças (Byram 1997). Matos afirma que o texto literário convida o leitor a viver temporariamente num contexto diferente. Esta imersão em valores, atitudes e crenças, favorece a autoconsciência e a reflexão acerca do outro de forma contextualizada. A interpretação de culturas pode ir para além de um discurso sobre o outro e a alteridade para se tornar um diálogo com o outro (Matos 2011). Matos explica ainda que algumas das características dos textos literários, por exemplo a sua capacidade de problematizar as nossas formas habituais de ver o mundo, demonstram como os textos literários constituem uma oportunidade para elaborar sobre significados ocultos; para se concentrar em valores e crenças subjacentes; para se envolver ativamente em interpretações alternativas do mundo (Matos 2011).

Embora a literatura nunca tenha desaparecido completamente do currículo linguístico, o seu lugar na sociedade moderna já não é tomado como garantido. Na história do ensino de línguas, os textos literários têm sido gradualmente reduzidos a uma fonte de aprendizagem linguística, como uma representação informativa de traços culturais ou mesmo dispensados da sala de aula de línguas estrangeiras (Matos 2011). O ensino comunicativo da língua, que identifica uma língua estrangeira como uma competência funcional, tem vindo a reforçar o estudo da própria língua com ênfase na utilização de diferentes tipos de material autêntico. Esta é uma visão bastante restrita que não compreende que mesmo a troca de informação depende da compreensão de como o que se diz ou escreve será percebido e interpretado noutra contexto cultural; depende da capacidade de descentralizar e assumir a perspectiva do ouvinte ou leitor (Byram 1997). O conceito de competência comunicativa intercultural recorda-nos a importância de ver a competência linguística num contexto mais amplo. Através do estudo de outras línguas, os estudantes devem adquirir conhecimento e compreensão da cultura em que a língua é falada, uma vez que os estudantes só podem dominar verdadeiramente a língua quando tiverem uma compreensão do contexto cultural em que ela é falada. Ao comparar e contrastar com a língua que estão a aprender, os estudantes adquirem uma compreensão mais profunda da sua própria língua e cultura e tornam-se conscientes da existência de múltiplas formas de ver o mundo. O

desenvolvimento das competências de comunicação intercultural coloca também maiores exigências à sala de aula de línguas estrangeiras, solicitando ao professor de línguas estrangeiras não só o ensino da fonética; morfologia; sintaxe e vocabulário, que lhes são familiares em geral na aula de ensino de línguas estrangeiras, mas também as práticas e crenças culturais que encarnam para grupos sociais particulares. A introdução de literatura na sala de aula torna-se importante neste contexto.

Capítulo III – Ensino de literatura no ensino de PLE na China

1. A situação geral do ensino de PLE na China

1.1. A história de ensino de PLE na China

As relações portuguesas com a China começaram há mais de 500 anos, com o explorador português Jorge Álvares a liderar a primeira armada para o continente chinês em 1513, e em 1516 emissários portugueses montaram acampamento na área de Kwai Chung de Tuen Mun, Hong Kong, fabricando armas e comerciando, marcando o início da propagação da língua portuguesa na China. À medida que os comerciantes portugueses desenvolviam o seu comércio e os missionários portugueses pregavam o cristianismo ao povo chinês, a língua portuguesa espalhou-se lentamente na China. Após a ocupação de Macau em 1849, o português tornou-se a língua oficial de Macau, foram estabelecidas escolas especiais portuguesas e muitos portugueses vieram da pátria para se estabelecer em Macau. O estatuto e influência da língua portuguesa em Macau cresceu, espalhando-se gradualmente para as áreas circundantes, tendo Macau como centro (Zheng 2017).

Na década de 1960, a China começou a prosseguir uma política diplomática multilateral, e o Instituto de Radiodifusão de Pequim (atual Universidade de Comunicação da China) e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim foram encorajados pela política estatal a oferecer cursos de língua portuguesa em 1960 e 1961, respetivamente, marcando a entrada do ensino da língua portuguesa no ensino universitário na China. A 8 de Abril de 1982, os governos português e chinês assinaram um acordo de cooperação cultural, científica e tecnológica, que abriu o caminho para o intercâmbio e cooperação no domínio da língua e cultura entre os dois países. Com o apoio do governo, o Instituto Camões, a instituição portuguesa oficial para a divulgação da língua e cultura, e as instituições chinesas começaram a implementar programas de ensino de línguas na China. Por acordo mútuo, o governo português começou a selecionar oficialmente professores de língua portuguesa para ensinar na China a partir

de 1984. Todos os anos, o Instituto de Camões, em nome do governo, oferece quatro bolsas de estudo à China para atrair jovens chineses talentosos para estudar em Portugal. O governo português também forneceu apoio financeiro para a criação de centros de investigação em língua portuguesa em universidades chinesas e outras instituições, fornecendo-lhes livros, audiovisuais e equipamento, criando um ambiente favorável e condições básicas para a aprendizagem da língua portuguesa e encorajando a promoção da língua portuguesa na China (Zheng 2017).

As instituições privadas portuguesas têm também desempenhado um papel importante na disseminação da língua e da cultura na China. Em 1989, o Instituto Português do Oriente foi criado por instigação do governo de Macau. O objetivo desta instituição é reforçar a influência da cultura portuguesa na região do Índico e Pacífico e promover a cultura oriental em Portugal, tendo Macau como sua base. O Instituto Português do Oriente está principalmente envolvido na formação de professores de língua portuguesa, na oferta de cursos de línguas extracurriculares e na organização de atividades culturais complementares ao ensino da língua portuguesa. A Fundação Calouste Gulbenkian é também uma das mais importantes instituições privadas para a promoção da língua portuguesa na China, fornecendo bolsas de estudo para jovens estudantes e professores chineses, patrocinando autores portugueses para dar palestras a estudantes que estudam português na China, apoiando intercâmbios entre universidades chinesas e portuguesas e a investigação e desenvolvimento de materiais de ensino da língua portuguesa (Zheng 2017).

Desde 2000, o rápido desenvolvimento das relações entre a China e os países de língua portuguesa levou a um aprofundamento da cooperação económica e comercial entre as duas partes. Desde 2005, quando o Universidade de Língua e Cultura de Pequim e o Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin estabeleceram cursos de língua portuguesa, tem havido um *boom* no estabelecimento de cursos de língua portuguesa em universidades de toda a China para formar talentos de língua portuguesa. Em pouco mais de uma década, mais de 40 universidades na China Continental abriram cursos de língua portuguesa, com milhares de estudantes inscritos todos os anos. O desenvolvimento florescente dos cursos de língua portuguesa nas instituições de ensino

superior chinesas proporcionou à China uma vasta gama de pessoal de qualidade para o desenvolvimento das suas relações com os países de língua portuguesa. Todos os anos, o número de estudantes que optam por se inscrever em programas de tradução em língua portuguesa está a aumentar. Só no ano académico de 2016-2017, por exemplo, mais de 2.300 estudantes inscreveram-se em programas de língua portuguesa (licenciatura e eletiva) na China Continental. O *boom* no ensino da língua portuguesa levou também a um aumento do número de professores. Há meio século, havia apenas dois ou três professores expatriados no país, e foram recrutados de forma irregular através de países terceiros. Não havia sequer professores chineses bilíngues nos primeiros anos da escola. O século XXI assistiu a um *boom* na aprendizagem da língua portuguesa e a uma rápida expansão de professores portugueses expatriados de uma vasta gama de fontes em muitos países de língua oficial portuguesa. O número de professores bilíngues continua a crescer em várias ordens de magnitude. Em 2017, havia 133 professores de língua portuguesa só no Continente, incluindo 84 professores bilíngues e 49 professores expatriados.

1.2. A situação geral do ensino de PLE na China

O ensino da língua portuguesa entrou para o ensino universitário na China nos anos 60 e está em vigor há 60 anos. “A língua portuguesa, que nas décadas 70, 80 e 90 era principalmente ensinada visando o seu uso na área da diplomacia na China Continental”(Ran 2006). “Na altura, todos os alunos de Português são seleccionados pelo governo, [...] o curso destina-se principalmente à formação de tradutores e intérpretes, que seriam colocados posteriormente na área da diplomacia”(Ran 2006). O desenvolvimento no ensino da língua portuguesa na China começou depois de 2005, quando houve uma enorme procura de falantes de português na economia e no sector empresarial chineses. “A aprendizagem do Português passou duma necessidade meramente política para um instrumento útil e importante para entrar no mundo lusófono, nomeadamente na área da economia” (Ran 2006). De acordo de Li, com a

assinatura de Acordo entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República Popular da China sobre Cooperação Económica (2005) e da Declaração Conjunta dos Governos de República Portuguesa e da República Popular da China sobre o Reforço de Relações Bilaterais (2005), começou a haver uma grande necessidade de talentos de português nos setores culturais, económicos e comerciais, onde a procura de tradutores e intérpretes era maior que a oferta (Li 2020). A forte procura do mercado levou a uma rápida expansão do ensino da língua portuguesa na China, com algumas instituições de ensino superior chinesas a começarem a inscrever estudantes sem cumprirem os requisitos necessários, levando a um impacto negativo na qualidade do ensino do PLE na China.

“No caso do ensino superior, os cursos de português têm essencialmente seguido os programas adotados no ensino de outras línguas estrangeiras. Os programas universitários de ensino do português seguem, na sua essência, um modelo comum a outras línguas europeias e, em termos estruturais, em pouco se distinguem destas” (Hu 2018)”. A enorme rapidez na criação dos cursos de PLE e a falta de acumulação histórica levou a dois problemas graves e comuns no ensino de PLE na China: a falta de professores qualificados e a insuficiência dos materiais didáticos.

A nível do corpo docente, “cada universidade tem um número limitado de professores de Português que, na sua maioria, são jovens que se licenciaram após 2005” (Yan 2019). No seu trabalho, Hu Jing cita a declaração de Ye Zhiliang de que, “como falta uma coordenação a nível nacional, cabe às autoridades competentes dos governos provinciais decidir sobre a criação dos cursos e várias instituições de ensino superior começaram a recrutar alunos sem terem reunido as condições indispensáveis” (Ye 2014, citado pela Hu 2018). Hu explica ainda que, “relativamente à carência de professores de português, algumas universidades dispõem de apenas um ou dois professores, que não são suficientes para assegurarem todas as disciplinas previstas no programa” (Hu 2018). Li Xueqing também afirmou esse fato num artigo de 2020, referindo que devido à expansão rápida do ensino de português na China, muitas universidades chinesas, ao iniciarem o curso de português, decidiram “contratar um recém-formado (licenciado ou mestrado) ou um reformado das áreas não docentes para ser o(s) seu(s) primeiro(s)

professor(es) de português” (Ye 2014, citado pela Li 2020). “Além disso, em geral, o corpo docente não está muito bem formado. A maior parte é constituída por jovens e inexperientes, sem formação especializada nem orientações profissionais” (Hu 2018).

Para vencer a situação da carência de professores e desenvolver o curso de Português, a maioria da universidade tomou duas medidas: formar professores jovens e estabelecer cooperação com universidades estrangeiras e enviar os alunos para países da língua-alvo (Yan 2019). Primeiro, as universidades contrataram alunos licenciados e/ou graduados para serem professores, no entanto, estimulou-os a fazer mestrado e doutoramento em Língua Portuguesa. Segundo, foi criado o modelo de “3+1” ou “2+2” da formação de alunos de Português, isto é, no seu planeamento curricular o envio dos alunos ao exterior por um ou dois anos, como parte dos quatro anos da licenciatura, através do convénio feito entre as universidades chinesas e as universidades estrangeiras, para aliviar o trabalho estressante dos professores por falta de docentes suficientes (Yan 2019). Estas medidas aliviaram um pouco a escassez de professores, mas ainda não são tão rápidas quanto o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China.

A falta de manuais didáticos adequados é outro problema que enfrenta o ensino do PLE na China. A situação de falta de materiais didáticos só melhorou em 2009, com a publicação do primeiro volume da série “Português para Ensino Universitário”, e mais tarde, em 2012, do primeiro volume da série “Curso de Português para Chineses” na China. Antes destas publicações, por causa da grande falta de materiais didáticos no mercado, foram usados materiais didáticos elaborados por docentes portugueses ou brasileiros na aula de PLE nas universidades chinesa, mas estes materiais não eram ideais para os alunos chineses. Segundo Xu, “os autores desses materiais não conhecem, ou não conhecem suficientemente, a língua chinesa e a situação concreta da China, especialmente as diferenças linguísticas entre o chinês e o português, assim como as diferentes maneiras de pensar dos falantes de chinês e dos falantes de países de língua oficial portuguesa. Assim, acontece frequentemente que esses materiais não se adaptem às necessidades dos aprendentes chineses e não sirvam bem, portanto, para o ensino/a aprendizagem de PLE” (Xu 2020). Embora a comunidade de ensino da língua

portuguesa na China esteja consciente da escassez de materiais didáticos e tenha desenvolvido materiais especificamente para estudantes chineses, há ainda um longo caminho a percorrer nesta área de ensino do PLE na China.

2. Ensino de literatura no ensino de PLE na China

“Na actualidade, o ensino da língua portuguesa nas universidades chinesas separa-se sempre em 2 fases: uma fase básica e outra fase avançada” (Zheng 2010). Os cursos oferecidos pelas universidades incluem: português básico e avançado (leitura intensiva); conversação; audiovisual (compreensão oral); leitura (leitura extensiva); tradução e interpretação português-chinês; escrita; português para negócios; literatura; história e geografia dos países de língua portuguesa; etc. Os cursos podem ser divididos em duas categorias: cursos teóricos de português (leitura intensiva), história dos países de língua portuguesa e literatura dos países de língua portuguesa, e cursos práticos de conversação, audiovisual (compreensão oral), leitura (leitura geral), tradução e escrita. Em termos de percentagem destes cursos, a disciplina da literatura representa apenas uma pequena proporção, normalmente lecionada em duas horas semanais e pertencente à categoria das disciplinas opcionais, e só no 3º ou 4º ano.

Os problemas de falta de professores qualificados e a insuficiência dos materiais didáticos refletem-se também no ensino da literatura no ensino do PLE na China.

Como mencionado acima, a equipa de professores que ensinam português nas universidades chinesas é muito jovem, não têm experiência de ensino e não é "formada em estudos literários, por isso, imagina-se a dificuldade que eles sentem no ensino da literatura” (Li 2020). Além disso, embora a maioria das universidades tenham pelo menos 1-2 professores estrangeiros de países de língua portuguesa, isto levanta outro dilema quando se trata de ensinar literatura: quem é mais adequado para lecionar a aula de literatura, um professor chinês ou professor nativo de português? Na maioria dos casos, “os professores chineses não são tão competentes em literatura e cultura de língua portuguesa enquanto os professores portugueses não têm compreensão suficiente sobre as características e hábitos cognitivos dos estudantes chineses” (Li 2020).

A falta de material didático reflete-se principalmente na escolha de material literário para as aulas de literatura. Até à data, não foram publicados na China continental quaisquer manuais didáticos sobre literatura portuguesa. “Durante muitos anos, como não se podia encontrar um livro didático de literatura para orientar os jovens professores a planificar as aulas, a apresentação dos textos canónicos e o desenvolvimento das escolas literárias tornaram-se uma das únicas opções para a sala de aula” (Li 2020)”. O resultado de tal conteúdo é que o foco das aulas de literatura se torna uma introdução bibliográfica aos autores, acontecimentos históricos e um breve resumo de uma obra literária, enquanto os alunos são passivamente doutrinados pelos seus professores para passarem nos exames, memorizando minuciosamente as notas de aula e o estilo de escrita de cada autor, por vezes sem sequer terem lido a obra original do autor (Li 2020). “A maioria dos professores dessa disciplina ainda utiliza em suas aulas as metodologias ditas tradicionais, isto é, baseadas nos manuais didáticos que enfatizam a historicidade da Literatura. Nesses casos, os estudos literários dão-se a partir do estilo de época, fazendo-se o reconhecimento das características das Escolas ou Períodos Literários, dos principais autores e obras numa perspetiva enciclopédica, em detrimento do leitor (Toassi e Lacowicz 2013)”.

O sistema educativo chinês concentra-se no pragmatismo, e o estilo de ensino por sua vez leva à aceitação passiva dos conhecimentos transmitidos aos estudantes. As deficiências provocadas por esta característica são ainda mais evidentes no ensino de línguas estrangeiras. Como resultado, o ensino da literatura tem sido difícil de fazer corretamente no ensino do português.

Capítulo IV – Aplicação da Estética da Recepção ao ensino de literatura na aula de PLE na China

1. Estética da Recepção e ensino de literatura

“A partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança (palestra intitulada “O que é e com que fim se estuda a história da literatura”), que tem início a chamada Estética da Recepção, quando criticou como a história da literatura vinha sendo tratada pela teoria literária, refletindo sobre os métodos de ensino tradicionais” (Toassi e Lacowicz 2013). A Estética da Recepção sublinha a resposta do leitor no processo de apreciação e compreensão das obras literárias. No campo literário, a introdução da teoria do acolhimento estético traz um novo método na investigação do ensino das línguas. A ênfase original no ensino das línguas está a mudar das palavras e da compreensão do texto para a apreciação centrada no leitor, com base em diferentes experiências pessoais.

A aplicação da Estética da Recepção no ensino da literatura faz-se pelo Método Rececional. O Método Rececional foi elaborado por Bordini e Aguiar (1993) para atender às necessidades de aplicação desse novo sistema de leitura do texto literário, que pretende romper com os padrões tradicionais de leitura. O Método Rececional é composto por cinco etapas: (1) Determinação do Horizonte de Expectativas; (2) Atendimento do horizonte de expectativas; (3) Rutura do horizonte de expectativas; (4) Questionamento do horizonte de expectativas; (5) Ampliação do horizonte de expectativas (Silva 2017).

O Método Rececional é uma técnica utilizada no ensino da literatura que busca a participação e o envolvimento do aluno em contato com variados tipos de textos os quais fazem parte do seu contexto social e conhecimento de mundo. Esse método tem como objetivo desenvolver um leitor ativo no processo de leitura por meio de debates, reflexões das obras lidas fazendo

comparações com outras, realizar uma leitura crítica questionando as próprias interrogações, ser compreensível a leitura de novos textos, assim modificando os horizontes de expectativas.” (Conceição, Ferreira, e Jesus 2018).

O Método Recepcional atribui aos professores o papel de mediador nas aulas de literatura e exige-lhes que sigam um rigoroso processo de cinco etapas na sala de aula. Como primeiro passo, os professores devem introduzir os alunos a temas que são de interesse e preferência de leitura para eles. Os horizontes de expectativa dos estudantes são determinados através de apresentações na aula, comentários informais, respostas espontâneas e escolhas de livros. Tendo identificado as aspirações dos alunos, o professor fornece textos literários que vão ao encontro das necessidades dos alunos, suscitam a sua atenção e deleite, e assim satisfazem o horizonte desejado. O professor prosseguirá então para a terceira fase deste modelo, a rutura do horizonte de expectativas, na qual o professor sugerirá a leitura determinista do texto pelos alunos para que estes possam ler criticamente, mostrando pontos de convergência e divergência. A etapa de questionamento do horizonte de expectativas corresponde à comparação entre as duas anteriores. Os professores podem conduzir os seus alunos na investigação, analisando as leituras e auto-examinando o seu comportamento em relação aos textos que leram, para que tenham melhores respostas às suas perguntas e promovam a sua compreensão dos textos. O processo final é o resultado de uma reflexão sobre a relação entre a leitura e a vida como forma de reflexão e uma abertura de horizontes após a leitura e as atividades terem sido concluídas. “Percebe-se, nesse momento, que a leitura faz parte não só do contexto escolar, mas também implica a maneira como vemos o mundo. Nessa fase, os alunos tomam consciência sobre as mudanças que ocorreram ao longo desse processo e de suas novas aquisições, que foram obtidas por meio da Literatura” (Silva 2017).

Silva descreve em pormenor o método recepcional num dos seus trabalhos. Ela afirma que, “a função da literatura é proporcionar as mais diversas perspectivas de interpretação que um texto pode oferecer, o Método Recepcional disponibiliza uma rica experiência no campo da leitura.” Ela cita o ponto de vista de Bordini e Aguiar “O

método Receptivo de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e distante no tempo e no espaço”, explicando que, “o ensino da literatura é assegurado na medida em que o aluno é levado a efetuar leituras compreensivas e críticas; torna-se receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questiona as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; e a transforma os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.” (Silva 2017)

A atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção reside no poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica. No que diz respeito à aplicação do método, Bordini e Aguiar ratificam que o método visa ao desenvolvimento da capacidade de análise e de comparação para conseguir ir além dos limites do texto, abrangendo os aspectos teórico e culturais” (Bordini e Aguiar 1993).

No Capítulo 2 mostramos que a consciência cultural crítica está no cerne da competência comunicativa intercultural, exige aos alunos a avaliação crítica e, com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura e de outras culturas e países. Para colocar em ação o processo da recepção do ensino da literatura, Silva explica que, Bordini e Aguiar destacam a aceitação do novo, do diferente, do inusitado, a receptividade, a concretização, a atualização do texto em termos imaginativos, a ruptura, o distanciamento crítico do aluno diante de seu próprio horizonte cultural, o interesse, comportamentos, ideias, assimilação, percepção e adoção de novos sentidos que serão incorporados ao universo do aluno/leitor (Silva 2017).

O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos de expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo

o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. (Bordini e Aguiar 1993)

O método receciona, desenvolvido a partir da Estética da Recepção, sublinha que no modelo pedagógico, os professores devem trabalhar com textos literários e valorizar as interpretações dos estudantes para que estes possam ter acesso a uma aprendizagem significativa. O ensino da literatura deve ser orientado para uma educação construtivista, valorizando o que os estudantes já sabem, proporcionando a formação cívica e promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica como um leitor (Conceição et al. 2018).

2. Aplicação da Estética da Recepção ao ensino de literatura na aula de PLE na China

“As aulas de Literatura se constituem como momento ímpar dentro do contexto escolar, possibilitando que professor, por meio da interação com o aluno e da relação de ambos, enquanto sujeitos, para com o texto literário, promova o despertar dos estudantes para a beleza estética da arte e seu caráter transformador na vida social” (Toassi e Lacowicz 2013). Face às atuais dificuldades no ensino de literatura na aula de PLE na China, nesta subsecção fazemos algumas sugestões para aulas de literatura baseadas na Estética da Recepção e no método receciona, na esperança de resolver os problemas do ensino de literatura até certo ponto e, em última análise, melhorar a qualidade dos cursos de literatura de PLE na China.

2.1. O ensino da literatura deve concentrar-se no aluno

O Método Receptional atribui aos professores o papel de mediador nas aulas de literatura, e um construtor de um ambiente de leitura centrado no estudante. A leitura centrada no leitor defende que diferentes leitores podem ter diferentes compreensões e apreciações sobre a mesma obra literária ou variam numa vasta gama de compreensões e apreciações em relação à mesma obra literária em diferentes períodos históricos. A subjetividade da leitura centrada no leitor difere em termos de antecedentes crescentes e educacionais, estatuto social e gosto pessoal. A apreciação de obras literárias depende de respostas individuais de acordo com o tempo e a experiência diferentes. Na aula os professores devem encorajar os alunos a desenvolverem ativamente a sua própria iniciativa subjetiva para sentirem e experimentarem a beleza das obras literárias, em vez de seguirem a compreensão e interpretação do texto por parte dos professores.

A leitura não é um processo da receção passiva, mas um processo complexo e positivo de atividade psicológica e de recolha de informação. A Estética da Receção proporciona uma nova perspetiva em profundidade de compreensão e apreciação das obras literárias a partir do papel dos leitores. Alarga as formas de compreensão e promove, ao mesmo tempo, os interesses dos leitores. As estratégias baseadas no acolhimento estético no ensino da conceção pedagógica mantêm uma atitude positiva face à subjetividade individual nas atividades de leitura. Este tipo de estratégia estabelece um ambiente livre e aberto na aula e traz benefícios para os estudantes com imaginação rica e ampla ligação sobre o conhecimento geral. A longo prazo, na perspetiva dos estudantes, a estratégia baseada na receção estética é útil para o desenvolvimento da imaginação dos estudantes e do pensamento independente; na perspetiva dos resultados da aprendizagem, é também útil para os estudantes compreenderem os conhecimentos num âmbito alargado, tanto horizontal como verticalmente.

2.2. Estimular a imaginação dos alunos

Segundo Iser, “ao lermos um texto ficcional, precisamos criar representações, porque os ‘aspectos esquematizados’ (schematisierte Ansichten) no texto se limitam a nos informar sobre as condições o objeto imaginário deve ser constituído. Assim, a representação ganha o seu caráter imagístico quando o saber que o texto oferece ou estimula no leitor é aproveitado, e isso significa que o que deve ser representado não é o saber enquanto tal, mas a combinação ainda não- formulada de dados oferecidos.” (Iser e Kretschmer (Tradutor) 1999)

Segundo Iser, uma obra literária oferece apenas uma estrutura esquemática em vez de um significado determinado. Com exceção de algumas perspectivas textuais, a estrutura também consiste em numerosas lacunas e espaços vazios que o leitor pode preencher e atualizar através do seu processo de leitura. O leitor, como destinatário ativo e criativo, é incitado ou forçado pela indeterminação e vacância do texto. Os espaços vazios e as estruturas de apelo dão-nos muito esclarecimento. “Os espaços vazios, ao serem percebidos, estimulam o seu preenchimento por parte do leitor, que faz uso do que é apresentado pelo texto para formular as conexões através das quais ele preenche os espaços vazios, o que o torna um participante ativo na construção de sentido do que está sendo lido.” (Assis e Correia 2019) O texto não está completo, e há muitos espaços em branco e estruturas de apelo à espera de serem preenchidos pelos leitores. A partir deste ponto, a imaginação dos leitores torna-se essencial. Os estudantes são encorajados a promover a sua imaginação e predição. Continuam a testemunhar a sua previsão de forma correta ou errada enquanto a leitura prossegue. Quando as suas previsões se revelarem corretas, ficarão satisfeitos com o seu desempenho e terão o prazer de ler. Se a sua imaginação e predição não forem adequadas, refletirão sobre o que está em causa. Desta forma, as suas capacidades de leitura serão melhoradas.

2.3. Concentração na experiência estética do aluno

Jauss considera a experiência estética como um dos conceitos-chave importantes na Estética da Recepção. A experiência estética pode ser definida como o prazer emocional. Ignora qualquer tipo de julgamento cognitivo e racional. É considerada como a comunicação entre o autor e o recetor. Os leitores desempenham um papel importante na leitura do texto, pelo que a sua experiência estética não pode ser negligenciada. “Sabe-se que o ensino da literatura tem sido substituído por algumas ações que não priorizam a formação do leitor a partir dos textos literários, tais como o ensino da gramática normativa, a qual exige que o discente retire do texto as características formais que o mesmo possui, limitando o aluno somente a essa modalidade de aprendizagem.” (Conceição et al. 2018)

Como fator decisivo para obter o significado dos textos, a experiência estética do leitor é intensificada na condição de ter o seu pré-entendimento. Experiência estética significa a formação do próprio espaço de imagem dos estudantes para material literário com base nas suas próprias compreensão. O objetivo não é dar o que os escritores tentam dizer aos estudantes, mas saber o que os estudantes apreciam, pensam e formam no seu espaço mental. A experiência estética centrada no leitor sobre materiais literários é interminável e não pode ser substituída pela compreensão instrutiva dos professores. Segundo Li:

O ensino nas aulas de literatura deve chegar ao nível de uma formação humanística, sendo ele um processo de formação da personalidade, virtude e da capacidade estética dos alunos. Na sala de aula, os professores de literatura não podem permanecer no nível de interpretação linguística das obras, nem podem transmitir só teorias e críticas autoritárias. [...] O papel do professor deve focar-se na motivação do potencial dos alunos, deixando-os interpretar os trabalhos literários de forma autónoma e intuitiva, com base nos seus próprios sentimentos, na sua

própria experiência de vida e no seu próprio conhecimento cultural. (Li 2020)

Para Jauss, a experiência estética abre as possibilidades de emancipação do leitor. Quando a aula de literatura se torna na transmissão de teorias e críticas autoritárias, a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, o autoritarismo surge na aula, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto. “O conhecimento disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Mesmo entendendo que nem toda interpretação é válida, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de interpretações baseadas nas suas vivências.” (Toassi e Lacowicz 2013)

2.4. Escolha materiais de leitura adequados

É importante salientar aqui que estamos a discutir as aulas de literatura no contexto do ensino de línguas estrangeiras. “Numa aula de literatura, caso a linguagem e as informações dos materiais de leitura excedam em muito a capacidade de decodificação dos alunos, o interesse deles vai diminuir pouco a pouco.” (Li 2020) Por isso, os professores devem escolher materiais de leitura adequados, baseando-se no desenvolvimento linguístico e na capacidade cognitiva do aluno. Com a participação dos alunos para interpretar os textos literários, tanto o professor como os alunos são capazes de alargar a sua visão da literatura, bem como as suas perceções do mundo artístico autoral, através do qual os alunos irão despertar os seus interesses de apreciação literária e aprendizagem do português. Através do estudo de elementos culturais da literatura portuguesa, os alunos enriquecerão o seu conhecimento da cultura e história, o que, por sua vez, reforçará a capacidade de comunicação entre culturas.

A realidade das aulas de literatura no ensino de PLE na China é que o material escolhido segue uma prática tradicional pedagógica antiga que se mantém até ao presente. Somente os cânones são respeitados, quer dizer, a vida e obra de certo autor (geralmente canônico), na tentativa de sanar as lacunas dos anos anteriores e/ou de

resolver os conteúdos. Isso é justamente a crítica de Jauss, de que a teoria literária dispõe as obras de acordo com tendências gerais. Segundo Brizotto, a realidade resultou em duas situações: uma, na qual as obras são abordadas individualmente em sequência cronológica, outra, “a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra” (Brizotto 2011).

Com as ideias da Estética da Recepção, em aulas de literatura, o foco deve ser o diálogo entre o texto literário e o aluno, tendo o professor como mediador desse processo. Professor de literatura deve estar aberto às diversas publicações literárias que permeiam o sistema literário. Não importa que os alunos estejam lendo quais obras, pois o mais importante é o ato de estarem lendo obras literárias, as quais só contribuirão para o aumento do repertório de leitura de cada um (Brizotto 2011). Além da leitura realizada com maior frequência, é relevante que o discente tenha contato com diferentes tipos e gêneros de produções literárias. “Isso pode ser interessante ao professor para enfatizar, ainda mais, na sua prática de ensino, a possibilidade advinda da literatura de gerar significado em um processo de contato direto com os seus leitores, instigando a reflexão sobre o que é semelhante e diferente entre textos literários canônicos e contemporâneos.” (Assis e Correia 2019)

No contexto do ensino de PLE na China, segundo Li, “considerando a situação atual da China, os conteúdos lecionados na aula de literatura não precisam de ser complexos nem de envolverem muitos autores, muitos gêneros. É conveniente dividir a aula de literatura em tópicos diferentes, para evitar que a aula seja demasiado vasta e também para organizar de maneira mais acessível o conteúdo de ensino, tanto para os professores como para os alunos.” (Li 2020).

2.5. Enfatizar e atualizar o horizonte de expectativas dos alunos

A noção de horizonte de expectativa é um dos conceitos-chave da teoria da Estética da Recepção que aponta a expectativa dirigida do leitor antes da sua leitura do texto. Durante um processo de leitura, um leitor avaliará e tratará uma obra literária

com diferentes horizontes de expectativas. Conseqüentemente, os diferentes leitores produzirão compreensões e avaliações distintas de uma obra. Além disso, o horizonte de expectativa do leitor decide os conteúdos e formas aceitas de uma obra, bem como as atitudes e pontos de vista fundamentais para a obra. O método recepciona também gira em torno do horizonte de expectativa.

Uma vez que o horizonte de expectativa desempenha um papel tão importante no processo de leitura de um leitor, os professores na aula de literatura devem enfatizar e investigar o horizonte de expectativa dos alunos antes de estudarem uma obra literária, o que irá influenciar a compreensão e aceitação da obra por parte dos alunos. A fim de reduzir a distância entre o horizonte de expectativa dos alunos e a obra, o professor pode ter em conta os métodos e conteúdos pedagógicos na aula literária, a fim de criar uma distância estética adequada para os seus alunos, de modo a atingir o melhor efeito pedagógico.

Ao estudar a literatura na aula, cada aluno pode fazer uma apresentação com a sua compreensão e explicação da mesma e também pode levantar algumas questões que encontrou no texto para discussão com outros alunos. Entretanto, o professor participará ativamente na discussão dos grupos e responderá às perguntas dos alunos através das quais tanto os alunos como o professor podem beneficiar dos seus pensamentos e trocar as suas próprias ideias. Após a aula, uma vez que o professor se juntou efetivamente às atividades da turma, conhece suficientemente as necessidades dos alunos e o horizonte de expectativas. À luz disto, o professor pode atribuir algumas tarefas apropriadas aos estudantes para enriquecer o seu conhecimento do texto de modo a ampliar ou atualizar o horizonte de expectativa dos estudantes para a sua aprendizagem e estudo da literatura na aula.

Considerações finais

A Estética da Recepção tem sido aclamada como um dos importantes meios de crítica literária desde o seu início. Trata os leitores, escritores e obras literárias de forma igual e reconhece a iniciativa subjetiva dos leitores de construir o significado literário e social de um texto, o que, por sua vez, indica que os leitores fazem parte de portadores de valores literários. Não só a teoria pode ser utilizada como um método de leitura, mas os seus principais conceitos como horizonte de expectativas, lacunas e espaços em branco e distância estética também podem ser introduzidos nas aulas para a inovação do ensino do português. De facto, a teoria aplicada na aula inverte fundamentalmente o papel dos professores, estudantes e textos, o que transforma o professor na aula tradicional de apresentador e intérprete de texto num designer e organizador da atividade da aula, os estudantes de recetores passivos do texto em buscadores e utilizadores de iniciativa do significado do texto, e os textos de materiais da linguagem estática em construção dinâmica da linguagem. A Estética da Recepção mostra-se amplamente atual e propícia para aplicação em sala de aula.

Desde os anos 80, os objetivos do ensino da cultura no ensino das línguas sofreram várias mudanças importantes. A atracção dos estudos de comunicação intercultural e a nova situação de coexistência e interação multicultural no mundo colocaram novos desafios e requisitos mais elevados para o ensino da cultura em línguas estrangeiras. Cada vez mais estudiosos e professores estão a aperceber-se de que não basta conhecer a cultura-alvo e desenvolver comportamentos comunicativos adequados no ambiente cultural-alvo, mas que o desenvolvimento da competência intercultural deve ser um objetivo superior do ensino das línguas e da cultura na nova era. A história do ensino de línguas é uma história de aprofundamento da compreensão da natureza da língua e das tentativas de incorporar novas descobertas em métodos e objetivos. Não há razão para crer que tenhamos chegado ao fim deste desenvolvimento, pelo que é necessária uma maior investigação.

O ensino do português na China tem as suas próprias especificidades. Atualmente, existem ainda muitas dificuldades no ensino do português como língua estrangeira na China. O crescimento explosivo causado pela elevada procura num curto período resultou em problemas como a escassez de recursos de professores e a insuficiência de materiais didáticos. A falta de desenvolvimento histórico na disciplina levou à adoção direta de teorias e métodos tradicionais de ensino de outras línguas, que não podem satisfazer os requisitos de desenvolvimento social para a formação de talentos da língua portuguesa.

Aplicar a Estética da Recepção à sala de aula de literatura permite desenvolver as capacidades de comunicação intercultural dos estudantes através de obras literárias. A Estética da Recepção busca a participação e o envolvimento do aluno em contato com variados tipos de textos os quais fazem parte do seu contexto social e conhecimento de mundo. A Estética da Recepção tem como objetivo desenvolver um leitor ativo no processo de leitura, realizar uma leitura crítica questionando as próprias interrogações, assim modificando os horizontes de expectativas, e no final, permitir que nos conectemos com o próximo, vislumbrando outras perspectivas sobre a vida, e no final, preparar o aluno para a sua vida intercultural.

Bibliografia

- Assis, Emanuel Cesar Pires de, e Marcus Vinícius Sousa Correia. 2019. «Letramento literário e estética da recepção: auxílios para o ensino de literatura». *Revista Communitas* 3(6):258–72.
- Bagarić, Vesna, e Jelena Mihaljević. 2007. «Defining Communicative». *Metodika* 8(1):94–103.
- Batista, Cláudia Arantes. 2015. «O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de surdos aprendizes de inglês: a internet como meio». Universidade de Brasília.
- Bordini, Maria da Glória, e Vera Teixeira de Aguiar. 1993. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Mercado Aberto.
- Bredella, Lothar. 2008. «What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant?» *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37(37):12–26.
- Brizotto, Bruno. 2011. «Duas abordagens para o ensino de literatura: leitura e estética da recepção». *Revista Fronteira Digital* 3:61–82.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, Michael. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Comissão das Comunidades Europeias. 2003. *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*.
- Conceição, Luciária Menezes Da, Júlio Flávio Vanderlan Ferreira, e Daiane Andrade de Jesus. 2018. «A estética da recepção e o ensino de literatura na educação básica». em *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*. Universidade Tiradentes.
- Conselho da Europa. 2001. «Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.» 279.

- Van Ek, Jan Ate. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe.
- Guerreiro, Gonçalo Filipe Ferro. 2012. «Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira». Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Hilgendorf, Suzanne K. 2012. «History of language teaching methods». Pp. 2522–25 em *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons.
- Hou, Xiaoying. 2016. «人本教育视角下葡语文学在本科葡语教学中的意义». *现代交际(Modern Communication)*.
- Hu, Jing. 2018. «Formação de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Superior em Tianjin / China : As Práticas Pedagógicas no Contexto Mundial da Globalização». Universidade Nova de Lisboa.
- Iser, Wolfgang, e Jonhanne Kretschmer(Tradutor). 1999. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético–vol. 2*. São Paulo: Editora 34.
- Jauss, Hans Robert. 1982. *Toward an Aesthetic of Reception*. University of Minnesota Press Minneapolis.
- Lazar, Gillian. 1993. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.
- Leiria, Isabel. 2004. «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino». *Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLNM* 3:1–11.
- Li, Xueqing. 2020. «Uma proposta pedagógica para o ensino das literaturas dos países de língua portuguesa na China: teoria da estética da recepção em prática». *Revista Linguagem & Ensino* 23(2):494–508. doi: 10.15210/rle.v23i2.17266.
- Madeira, Ana Maria Lavadinho. 2017. «Aquisição de língua não materna». Pp. 305–30 em *Aquisição de língua não materna*. Language Science Press.
- Matos, Ana Goncalves. 2011. *Literary Texts and Intercultural Learning*. Bern, Switzerland: Peter Lang.

- Matos, Ana Gonçalves. 2011. «(Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom». *International Education Studies* 4(5):5–9. doi: 10.5539/ies.v4n5p5.
- Moeller, Aleidine Moeller., e Theresa Catalano. 2015. «Foreign Language Teaching and Learning». *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition* 9:327–32. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8.
- Nemouchi, Lamia, e Michael Byram. 2019. «Developing Intercultural Competence by Teaching Literature: Principles and practice from a case-study in two Algerian universities». *Langue(s) & Parole: revista de filologia francesa y románica* 4(4):173–202.
- Nussbaum, Martha C. 1997. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Peels, Rik. 2020. «How Literature Delivers Knowledge and Understanding, Illustrated by Hardy’s Tess of the D’Urbervilles and Wharton’s Summer». *British Journal of Aesthetics* 60(2):199–222. doi: 10.1093/aesthj/ayz040.
- Pupp Spinassé, Karen. 2006. «Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil». *Contingentia* 1(1):1–8.
- Ran, Mai. 2006. «Aprender Português na China». Universidade de Aveiro.
- Sequeira, Rosa Maria. 2012. *Português língua segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sequeira, Rosa Maria. 2013. «A Literatura Na Aula de Língua Estrangeira e a Competência Intercultural». *Revista de Estudos Literários* 3:20.
- Silva, Gabriela Maria de Faria Gonçalves da. 2017. «Método recepcional e a experiência literária no ensino fundamental: uma aplicação da estética da recepção». Universidade Estadual Paulista.
- Stern, Hans Heinrich. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford university press.
- Toassi, Lauri Luiz, e Stanis David Lacowicz. 2013. «A estética da recepção e o ensino de literatura na escola». Pp. 1–19 em *Os Desafios da Escola Pública*

- Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Vol. 1. Paraná, Brasil: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação.
- Xu, Yixing. 2020. «Material Didático de Português como Língua Estrangeira para Aprendentes Chineses - Análise de um Caso no Âmbito da Linguística do Texto». Universidade Nova de Lisboa.
- Yan, Qiaorong. 2019. «O desenvolvimento do ensino de português na China: História, Situação Atual e Novas Tendências». Pp. 24–52 em *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas*. EDUFRN.
- Ye, Zhiliang. 2014. «Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China». Pp. 42–54 em *O português na China : ensino e investigação*, editado por M. José dos Reis Grosso e A. Paula Cleto Godinho. Lisboa: LIDEL.
- Zheng, Shanpei. 2010. «O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Actual e Propostas para o Futuro». Universidade do Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas.
- Zheng, Shanpei. 2017. «葡萄牙语在华传播战略及中葡语言合作前景展望». *天津外国语大学学报(Journal of Tianjin Foreign Studies University)* 24(2):54–58.