

A LITERATURA NAS AULAS DE PLE: PARA APRENDER E COMUNICAR SOBRE A MEMÓRIA CULTURAL PORTUGUESA

LITERATURE IN PFL: TO LEARN AND COMMUNICATE ABOUT PORTUGUESE CULTURAL MEMORY

Iolanda Ogando Gonzalez*

iolanda@unex.es

Apesar de a tendência dominante banir a literatura da educação, tanto no campo científico como no humanístico, existem inúmeros estudos que recusaram esta situação e propuseram ideias para a permanência do texto literário nas aulas, nomeadamente de línguas (materna e estrangeira). O aparecimento da abordagem intercultural nas últimas décadas tem sido crucial na tentativa de recuperação do discurso literário como estratégia inovadora que permite tornar as aulas de língua em janelas abertas ao mundo e, muito especialmente, a uma determinada cultura. Tendo como base esta perspetiva intercultural, no presente trabalho queremos rever as razões arguidas na defesa da utilização da literatura nas aulas de língua, para assim podermos justificar e contextualizar uma estratégia de uso do texto literário no âmbito do ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), que se baseia na aprendizagem e reconhecimento de padrões linguísticos e culturais. Pensamos que esta será mais uma via para conseguir que os estudantes de PLE estejam conscientes de uma série de motivos que continuam vigentes no imaginário linguístico e cultural luso, e desse modo, torná-los melhores falantes e mediadores entre a cultura de origem e a cultura portuguesa.

Palavras-chave: Didática da literatura de LE. Português como língua estrangeira. Cânone cultural. Interculturalidade.

Despite the dominant tendency to remove literature from education, both in the scientific and the humanistic fields, many studies suggest ideas to continue using literary texts in the classroom, especially in first and second language teaching. The emergence of the intercultural approach in the last decades has been crucial in the attempt to recover the literary text as an innovative strategy that allows making

* Grupo CILEM (HUM008) - Universidad de Extremadura, Espanha.

the language classes into an open window to the world and, especially, to a specific culture. Based on that intercultural perspective, in the present work, we will review the arguments for the defence of literature in the language classroom. Thereby we can substantiate and contextualize our strategy of teaching Portuguese as a Foreign Language through literature, in order to promote students learn and recognise linguistic and cultural patterns. We believe this is the way to make PFL students conscious of the existence of topics that remain in the Portuguese linguistic and cultural imagination, and thus make them better speakers and mediators between their origin culture and Portuguese culture.

Keywords: Didactics of literature as a foreign language. Portuguese as a foreign Language. Cultural canon. Interculturality.



1. Introdução: a literatura nas aulas de LE como tema de debate

Quando se fala da evolução das tendências dominantes no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (doravante LE), verifica-se que a literatura passou de uma certa centralidade inicial a ser banida quase por completo a partir de meados do século XX, situação que só progressiva e parcialmente, viria a ser revertida desde a década de 80 (Jáimez Muñoz 2003; Núñez Sabarís 2005). Com efeito, o aparecimento dos métodos comunicativos no último quartel do século passado faria com que se produzisse uma mudança já que, se de início esses métodos também não consideravam o discurso literário como uma ferramenta básica, as necessidades de variar as formas de comunicação, de se aproximarem de situações reais de interação, de colocarem em cena os interesses e necessidades dos estudante, bem como a progressiva incorporação e afirmação das perspectivas interculturais, voltariam a colocar a literatura na panóplia de ferramentas válidas para a aprendizagem de uma língua. Apesar disso, a constatação de que a literatura mantém um papel secundário nas aulas, com propostas pouco renovadas e renovadoras, continua a ser apontada na maioria dos estudos: autores como Acquaroni (2007), Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2016), Lasagabaster (2014), Núñez Sabarís (2005) ou Sanz Pastor (2006), assinalam que o regresso da literatura às aulas de LE continua fraco e vacilante.

Na verdade, esta ausência da literatura nas aulas de LE é paralela à experimentada nas aulas da língua materna (LM). No caso do português, importantes nomes da investigação no campo literário têm assinalado esta perda de relevância: assim por exemplo, Vítor Manuel Aguiar e Silva (2010) tem sublinhado os problemas existentes com o ensino/aprendizagem da literatura nas aulas de português; Manuel Gusmão (2011) salienta o facto de a literatura ser questionada no ensino da língua portuguesa, ideia com que concorda Helena Carvalhão Buescu (2013). Igualmente, num trabalho sobre a literatura na universidade, José Cardoso Bernardes (2011) constata que a perda dessa relevância resulta evidente e refere vários sintomas que o manifestam: a diminuição, em volume e presença social, dos ensaios ou de congressos dedicados aos estudos literários, o menor número de docentes e cadeiras relacionadas com as literaturas nas instituições universitárias, etc.

Mais recentemente, no interessante livro que este professor da Universidade de Coimbra e Rui Afonso Mateus publicaram na coleção da Fundação Francisco Manuel dos Santos, salienta-se esta mesma ideia:

A literatura e os saberes por ela assegurados não são entendidos como nucleares na definição das habilitações linguísticas e comunicativas dos alunos, passando a estar inscritos, para não dizer acantonados, num enclave didático distinto. Embora essa dissociação pareça sinalizar um gesto nobre de salvaguarda da natureza estética da literatura, ela concorre afinal para a marginalização do texto literário tomado como objeto de estudo, desconsiderado enquanto veículo da língua e reduzido à condição de *avis rara* que a disciplina de Português aloja na qualidade de instrumento secundário de trabalho. (2013, p. 38)

Em síntese, a literatura como objeto e ferramenta de ensino continua em crise. Interessa ver que, nesse contexto, foram vários os motivos apontados como causa para relegar um discurso que previamente tinha sido considerado uma amostra excelente de uma língua. No caso das LM, e mais concretamente do PLM, a princípios dos anos 90, José Carlos Seabra Pereira (1992) apontava para um ambiente social em que predominavam tendências utilitaristas ou, pelo contrário, totalmente hedonistas, nas quais a literatura não tinha espaço. Mais (auto)crítico com a situação, Aguiar e Silva indicava que:

O problema não reside (...) na literatura em si mesma, mas no ensino da literatura, nos seus métodos e nas suas estratégias, nos seus objectivos e nos valores propostos, nos seus programas e nos seus instrumentos didácticos, no seu

enquadramento curricular e nos seus actores, ou seja, professores e alunos. (2010, pp. 28-29)

Mais à frente assinalava uma outra razão preocupante:

Na origem directa da crise do ensino da literatura e, mais alargadamente, da crise das Humanidades, está a crise do conhecimento da língua materna, que depois condiciona a prática da leitura e a compreensão dos textos literários, históricos, filosóficos, etc. (2010, p. 51)

Cardoso Bernardes (2011) considerava também que a maioria dos factores causantes desta crise eram de carácter endógeno, quer dizer, dependiam sobretudo das práticas do campo académico associado à investigação e ensino da literatura. Assinalava desta forma a falta de conectividade com outros discursos ou áreas do saber, a falta de transversalidade a respeito de outras disciplinas, ou até a ‘escuridão’ do discurso ensaístico. Variando parcialmente a perspectiva, Buescu (2013) sugeria que, de todos os modos, na origem desta exclusão podia estar a forte ligação que durante décadas existiu entre a história da literatura e a formação nacional, com a correspondente perda de credibilidade provocada pela sua utilização política.

Sendo assim para as LM, a situação estende-se inevitavelmente ao ensino das LE. Encontramos nesse terreno vários argumentos que se foram combinando nos diversos métodos e teorias para justificar a eliminação do texto literário. Sacramento Jáimez Muñoz (2003) sintetizou, no quarto capítulo da sua dissertação de doutoramento, os motivos para esta exclusão e estabeleceu uma classificação em grandes grupos:

- a. dificuldades por entender a literatura de maneira academicista, como discurso específico separado da prática normal da língua,
- b. dificuldades com o tipo de língua, extensão ou temática dos textos literários, e por último,
- c. dificuldades relacionadas com a possibilidade de encaixar a literatura nos objetivos didáticos de uma aula LE.

Em nossa opinião, e em linha com as ideias referidas de Aguiar e Silva, Cardoso Bernardes, Carvalhão Buescu ou Gusmão, poderíamos ampliar esta série com um quarto grupo que faria referência às

- d. dificuldades devidas à falta de representatividade de e para a sociedade ou cultura da língua estudada.

O panorama afigura-se desolador, e parece que podemos subscrever as palavras de Elvira Azevedo e Zaida Braga quando afirmavam, há quase vinte e cinco anos, que

[...] não é novidade para ninguém, sobretudo para os professores de língua e literatura portuguesas, que a motivação para a leitura é cada vez mais um processo moroso, lento e, não raras vezes, doloroso. Despertar o interesse dos alunos para o estudo de obras de grande envergadura, que, muitas vezes, versam temas afastados das suas vivências no espaço e no tempo, é uma tarefa árdua e desmotivante para o próprio professor, que, mau grado o seu empenho, não vê os seus esforços recompensados. (1994, p. 9)

Porém, estas mesmas autoras apontavam que existem muitas possibilidades e caminhos abertos para matizar, discutir e reverter esta situação. Como elas, pretendemos apresentar neste artigo uma proposta que ajude a encontrar e justificar a relevância de um discurso não apenas vigente, mas também essencial para conhecer a cultura portuguesa.

Ora bem, para alcançarmos este objetivo, nós os docentes de PLE, tanto de língua como de literatura ou cultura, estamos obrigados a repensar as nossas metodologias de ensino para tentar dar resposta a este problema desde a perspetiva que Aguiar e Silva defendia ao recusar

[...] a ideia de uma Universidade submetida, e até subserviente, às conveniências e aos imperativos voláteis do mercado de trabalho, mas também (...) a ideia de uma Universidade imperialmente autárca, depositária aurática de uma missão sacerdotal, cidadela utópica e quixotesca de saberes desencarnados ou espectadora distante dos trabalhos e dos dias dos homens que constroem cidades novas, se libertam de limites e servidões, soçobram em cruentos desastres ou subvitem e sobrevivem em obscuras misérias. (2000, p. 3)

Neste sentido se pronunciaram também Cardoso Bernardes e Mateus:

É necessário evitar demagogias utilitaristas; mas é também muito conveniente que o ensino da literatura deixe de ser encarado como um ritual decorativo e seja colocado ao serviço de desígnios concretos, cuja importância possa ser percebida mesmo por quem não é profissional da educação. (2013, p. 16)

Assim, parece-nos indispensável determo-nos a avaliar e repensar o exercício do ensino desta disciplina, na linha do apontado por Cardoso Bernardes quando urgia a

[...] empreender uma reflexão demorada e conseqüente sobre o momento em que vivemos. Colegas de muitas outras áreas do saber podem, talvez, prescindir deste tipo de exercício. Os estudiosos da Literatura não podem: não só porque ele se impõe como um determinante de legitimação, mas também porque, desde que empreendido com discernimento, ele se revela um excelente método de aferição de objectivos e de métodos. (2011, p. 29)

Como estes autores, também acreditamos que a eficiência não pode ser avaliada através da equação 'tempo + utilidade', mas da capacidade do método de ensino-aprendizagem para transmitir conteúdos e valores, capacidades, habilidades e atitudes que procurem uma formação integral a curto, médio e longo prazo e, ao mesmo tempo, que torne a disciplina útil, interessante e, em resumo, significativa para os estudantes.

Com esse intuito, no presente artigo vamos examinar, primeiramente, as vantagens de introduzir a literatura nas aulas de LE e, em segundo lugar, vamos sugerir uma estratégia de procura de padrões linguísticos e culturais mobilizadores e configuradores da identidade presentes na história da literatura portuguesa, uma perspectiva que, na nossa opinião, pode resultar atrativa para os estudantes como meio de conhecimento de aspetos linguísticos e culturais do português e, desse modo, resultar extremamente rentável como mais um recurso no processo de ensino-aprendizagem do PLE.

2. Razões para a presença da literatura no ensino / aprendizagem das LE

Como já dissemos, os motivos aduzidos para excluir a literatura das aulas LE suscitaram inúmeras contestações, trabalhos práticos e teóricos que, entre outras coisas, foram apresentados com um extenso número de razões para voltar a inclui-la, quer seja de maneira integrada com a língua, quer seja de maneira separada, como complemento dos estudos em níveis superiores de ensino. Esta defesa da utilização da literatura neste âmbito das LE baseia-se em argumentos que atendem a diversas realidades, tanto para o âmbito universitário como para os níveis educativos inferiores na hora de planificar a docência dos professores de PLE, vantagens que queremos sintetizar nesta secção como contexto justificativo da nossa proposta.

Novamente, para a nossa análise partimos das LM, terreno onde há já mais de quarenta anos se gerou uma primeira corrente, vivamente defendida por Roland Barthes (Petitjean 1975, p. 17), segundo a qual a literatura podia constituir uma verdadeira *mathésis*, quer dizer, um saber que inclui

todos os outros, e que portanto, seria suficiente para uma boa educação: “il ne faut enseigner que cela”, chegava a afirmar.¹ Esta ideia seria secundada, no caso da literatura portuguesa, por autores como Jacinto do Prado Coelho (1976) ou, mais recentemente, Carolina Santos Oliveira (2011). E mesmo sem chegarem a este extremo, outros autores (Perkins 2011; Pinheiro-Mariz 2007; Rocheta 2000; Visuvalingam 2001) consideram que a literatura constitui um saber essencial na educação, e que esta, sem aquela, se torna numa espécie de pedagogia amputada.

Seja com a intensidade que for, estes investigadores coincidem na ideia de que a literatura forma parte essencial da língua e da cultura de uma determinada comunidade e que, assim sendo, resulta imprescindível na aula LE, também nos níveis iniciais. Neste sentido, a tendência geral é a de negar ou tirar importância às possíveis dificuldades surgidas pela utilização da literatura, propondo uma adequada seleção de textos (orientada pelos objetivos pedagógicos, os níveis de língua, o tipo de aluno, etc.), e por outro lado, salientando as suas inúmeras vantagens na hora de formar os estudantes de uma determinada LE.

Observaremos que os argumentos aduzidos atendem a vários âmbitos, relacionados tanto com a educação como com a formação vital, e novamente, podem ser classificadas em vários grupos. No já referido trabalho de Jáimez Muñoz (2003, pp. 91 e ss.) fala-se de razões linguísticas, psicológicas, educativas e culturais. Concordamos basicamente com esta proposta, embora consideremos que se pode mudar o último grupo, o das razões culturais, para motivos interculturais, seguindo uma abordagem que, transcorridos quinze anos desde o trabalho desta autora, passou a ser dominante na hora de conceber o ensino de línguas.

2.1. Conhecer a língua com a literatura

No primeiro grupo, atinente às razões linguísticas, encontramos o maior número de argumentos em favor da utilização do discurso literário, facto compreensível se considerarmos que se baseiam no carácter essencialmente linguístico do mesmo e, além disso, que sendo linguísticos a maioria dos

1 Em realidade, nessa mesma entrevista o filósofo francês reconhece que, talvez a literatura já não seja capaz de dar conta da enorme complexidade do mundo moderno, pelo que seria possível que passasse de ser uma *mathésis* a uma *sémiosis*, mas mesmo assim, continuaria a ter uma enorme relevância para a educação.

motivos arguidos para suprimir a literatura, a contra-argumentação devia centrar-se nesse âmbito.

Verificamos assim que são muitos os investigadores que reivindicam a utilidade da literatura como discurso linguístico no ensino das línguas, nomeadamente a partir dos trabalhos seminais de Henry G. Widdowson (1975; 1992), autor que sustentava a ideia de que a literatura é *language in use* e, só por isso, objeto pertinente na aula de língua. Encontramos esta ideia em inúmeros trabalhos, entre os quais podemos destacar os de Acquaroni (2007), Bredella (2000; 2000b), Brumfit e Carter (1986), Collie e Slater (1987), Fonseca (2000), Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2016), Jáimez Muñoz (2003), Jurado e Zayas (2002), Mendoza Fillola (1993; 2004), Núñez Sabarís (2005), Oliveira (2011), Parkinson e Reid-Thomas (2000), Peytard (1982), Pinheiro-Mariz (2007; 2014), Sanz Pastor (2000; 2006), Silveira (2003) ou Visuvalingam (2001).

Uma primeira argumentação, constante nestes trabalhos, é que a literatura serve para melhorar as destrezas comunicativas básicas, aprender expressões, gírias e particularidades de uma língua, ou para conhecer as suas potencialidades expressivas.

Outros dois argumentos frequentes são o da inseparabilidade da língua e da literatura e, em segundo lugar, o de que os textos literários apresentam exemplos autênticos de comunicação da língua meta. A primeira destas duas motivações radica na constatação de que a literatura se veicula única e exclusivamente através da língua e portanto, revela-se como a manifestação artística mais intimamente ligada à expressão linguística do ser humano, constituindo aliás uma das mais excelentes atualizações da mesma. Defendem esta ideia autores como Christopher Brumfit e Ronald Carter (1986), os quais afirmam que a literatura, ao contrário do que acontece com outras artes, não pode ser totalmente abstrata; Seabra Pereira (1992), que lembra que o sistema semiótico primário da literatura é a língua, e que o literário é o seu espaço de plenitude funcional; Fernanda Irene Fonseca (2000), que destaca a inexistência da literatura sem a língua; ou Isolda Beserra (2014), que incide na inseparabilidade de língua e literatura como princípio orientador para as aulas de LE.

Já a segunda motivação contesta uma das razões arguidas para relegar o texto literário no ensino/aprendizagem das LE. Com efeito, frente às críticas que assinalavam que a literatura se baseia em usos ‘desviados’ da língua, foram muitas as vozes que se preocuparam em destacar que, de facto, fornece documentos autênticos que contêm os mesmos usos, norma ou desvios que os textos considerados ‘úteis’ (Acquaroni 2007; Collie & Slater

1987; Ibarra-Rius & Ballester-Roca 2016; Jáimez Muñoz 2003; Jurado & Zayas 2002; Lasagabaster 2014; Mendoza Fillola 2004; Núñez Sabarís 2005; Parkinson & Reid-Thomas 2000; Peytard 1982; Widdowson 1975).

Alguns destes autores assinalam a possibilidade (e até a necessidade) de evitar a presença de usos excessivamente desviados mediante uma boa seleção dos textos, escolhendo aqueles que apresentem usos mais quotidianos e frequentes; todavia, outros consideram que, até com formas menos frequentes na comunicação quotidiana, os textos literários servem para que os estudantes não nativos aprendam outros usos que, mesmo desviados da norma, aparecem também na linguagem mais comum presente em textos jornalísticos, publicitários, etc., de tal forma que esses exemplos menos ortodoxos devem também aparecer no ensino. Assim pensam, por exemplo, Jean Peytard (1982) ou Brian Parkinson e Helen Reid-Thomas (2000), os quais consideram que um certo nível de dificuldade linguística não é problemático, mas motivador e necessário, nomeadamente quando se chegou a certos níveis de aprendizagem. Afirmam que, de facto, a literatura é uma prática perfeita para ajudar a desenvolver a capacidade de perceber a complexidade de significados, de entender que a língua não é unívoca e serve para mais que usos de sobrevivência, carregando-se de determinações individuais, socioculturais ou lúdicas (ideia que também aparece nos estudos de Acquaroni 2007; Fonseca 2000; Kramersch 2006; Pinheiro-Mariz 2014; Sanz González 1995; Widdowson 1975). Sendo assim, o discurso literário contribuiria para o aluno ter uma maior tolerância frente à ambiguidade linguística, bem como para desenvolver habilidades de inferência e dedução, de reconhecimento da conotação e dos usos metafóricos, ou de compreensão e valorização de usos rituais e não pragmáticos da língua (Acquaroni 2007; Jáimez Muñoz 2003).

A conclusão geral é, portanto, que o texto literário constitui um modelo que nos oferece outro contexto mais de uso, de atualização da língua, razão pela qual não deve ser excluído como ferramenta de ensino das LE (Acquaroni 2007; Hill 1986; Jáimez Muñoz 2003). Como indicam Joanne Collie e Stephen Slater (1987), trata-se de uma tipologia textual destinada à leitura de falantes nativos na qual o estudante estrangeiro poderá encontrar expressões, estruturas, etc., que raramente aparecem num texto desenhado ou escolhido para ser incluído num manual. Além disso, Jáimez Muñoz (2003) lembra-nos que a aprendizagem com literatura se realiza num contexto significativo, e por isso vai melhorar a eficácia do processo de aquisição e aprendizagem da língua, vantagem em que já incidiam estudiosos como Peytard (1982) ou Elizabeth Visuvalingam (2001).

Além do mais, este carácter modelar acrescenta a potencialidade que o discurso literário tem para o aluno melhorar ou refinar a aprendizagem da língua em aspetos concretos como o conhecimento da gramática e o léxico (Jáimez Muñoz 2003; Parkinson & Reid-Thomas 2000), o conhecimento de diferentes géneros e estilos dentro de uma língua (Bredella 2000; Jáimez Muñoz 2003) ou ainda o conhecimento das suas variedades (Hill 1986; Jáimez Muñoz 2003; Mendoza Fillola 2004; Núñez Sabarís 2005), consciência que vai permitir ao estudante entender melhor a relação entre registos e usos sociais, históricos, geográficos, individuais ou coletivos..., e portanto, adaptar-se de maneira eficiente às diversas situações comunicativas, tanto orais como escritas, que puder encontrar no futuro.

Todos estes argumentos de base linguística conduzem-nos a uma última razão de carácter geral que paira sobre todos os outros: trata-se da ideia de que a literatura pode propiciar o desenvolvimento de uma maior consciência do funcionamento da língua (*language awareness*) e, desse modo, melhorar tanto a aprendizagem como a capacidade do estudante para compreender e manejar todos os significados explícitos e implícitos de um determinado idioma (Fonseca 2000; Jáimez Muñoz 2003).

Na verdade, este argumento é utilizado também pelos defensores da literatura no âmbito das LM, como se verifica nestas palavras de Cardoso Bernardes e Mateus:

Através da literatura, os alunos (passiva e ativamente) aprendem, enfim, a usar a língua nos seus diferentes matizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional. (2013, p. 17)

(...)

Língua e literatura ganham, portanto, em ser ensinadas e aprendidas à imagem do modo como se aglutinam enquanto práticas sociais e culturais das comunidades humanas. Realizada em regime de mútuo esclarecimento, a aprendizagem da língua e da literatura apresenta vantagens pedagógicas inestimáveis, visto que potencia o entendimento do poder comunicativo atingível numa língua. (2013, p. 34)

Assim, investigadores como Acquaroni (2007), Bredella (2000), Collie e Slater (1987), Hourdart-Merot (2011), Jáimez Muñoz (2003), Mendoza Fillola (2004), Núñez Sabarís (2005) ou Widdowson (1975), salientam o facto de que estudar literatura obriga o estudante a conhecer e ser consciente das diferentes *nuances* de uma língua, dos significados implícitos que pode veicular num determinado contexto, bem como a sua dependên-

cia direta da realidade sociocultural de que procede e na qual se inscreve, de modo que o texto literário se torna uma ferramenta privilegiada para a aprendizagem, ajudando o estudante a ser um falante mais competente, ou, em palavras de Santos Oliveira (2011, p. 36), a “pensar bem” nessa língua.

Voltaremos à relação existente entre língua e cultura ao tratarmos das razões de carácter intercultural; mas por enquanto, este último argumento leva-nos diretamente para o seguinte grupo de motivações que fundamentam o recurso ao texto literário em aula LE, as educativas.

2.2. A literatura na educação: razões para uma presença

Autores como Parkinson e Reid-Thomas (2000) ou Jáimez Muñoz (2003) assinalam que a literatura ajuda a desenvolver as capacidades de reconhecer e melhorar a coesão textual e a expressão escrita, não apenas nas disciplinas de língua, mas também noutras matérias. Intimamente ligada a esta razão, outra sobressai sobre o resto, tanto pela sua relevância como pela frequência com que aparece mencionada: trata-se da perceção de que o texto literário pode contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento e melhora da competência leitora dos alunos.

Veja-se por exemplo que no seu trabalho sobre a presença da literatura portuguesa no ensino universitário na Grã-Bretanha, Juliet Perkins (2011) associa diretamente a perda de alfabetização funcional com a diminuição da presença da literatura nas aulas de língua. Igualmente, Jáimez Muñoz (2003) apontava nos primeiros anos do século XXI que, de facto, entre as razões educativas para a recuperação da literatura está a necessidade de formar alunos com uma competência leitora de nível alto, ideia que também Sanz Pastor (2006) sublinhava quando comentava que necessitamos alunos capazes de se enfrentarem a qualquer tipo de texto. Como afirmava Otilia Costa e Sousa “quem lê muito, lê melhor, com mais eficácia” (2007, p. 51).

Outro argumento de carácter educativo é o de que o trabalho com o discurso literário serve para consolidar estratégias de aprendizagem autónoma (Goulart 2000; Jáimez Muñoz 2003), para além de outras competências transversais (Lasagabaster 2014), como garantir hábitos de leitura, estudo e disciplina; fomentar a confiança em si próprio, melhorar a capacidade de resolução pacífica de conflitos ou, até, contribuir para o desenvolvimento de competências tecnológicas. Por outras palavras, a literatura favorece a maturidade estética e intelectual dos estudantes, ajudando a desenvolver destrezas interpretativas e a sua capacidade de dar respostas críticas

(Houdart-Merot 2011; Jáimez Muñoz 2003; Lasagabaster 2014; Prado Coelho 1976; Sousa 2007).

Por último, dentro do grupo das vantagens educativas, poderíamos incluir a consideração de que saber mais e melhor literatura contribui, tal e como acontece com a LM e, nível geral, com toda a educação, para a melhoria da posição social do aluno. Neste sentido, resulta muito interessante a ideia de Seabra Pereira (1992) segundo a qual podemos convencer os nossos estudantes de que conhecer a literatura de uma língua lhes permitirá dispor de mais ferramentas comunicativas para reforçarem uma determinada posição social, graças à cultura e às capacidades linguísticas adquiridas. Como aponta Pierre Bayard no seu revelador livro sobre como falar dos livros que não se leram, vivemos “encore dans une société (...) où la lecture demeure l’objet d’une forme de sacralisation ([qui] se porte de manière privilégiée sur un certain nombre de textes canoniques (...) qu’il est pratiquement interdit de ne pas avoir lus, sauf à être déconsidéré.” (2007, p. 14). Quer isto dizer que a literatura pode dar uma mais-valia à formação que convém não esquecer nem descurar.

2.3. Ler literatura por gosto: razões psicológicas ligadas à recuperação do texto literário nas aulas

A terceira categoria de motivações que tornam recomendável o uso do texto literário tem a ver com aspetos psicológicos, entre os quais se destaca o facto de a literatura se revelar como um elemento motivante para a aprendizagem. Frente ao argumento de que esta prática não oferece nada de atrativo para o aluno, autores como Noelia Ibarra-Rius e Josep Ballester-Roca (2016), Jáimez Muñoz (2003) ou Parkinson e Reid-Thomas (2000) sublinham uma coisa que, na verdade, se verifica com facilidade nas aulas da universidade: o facto de haver estudantes que estudam a língua precisamente porque gostam de literatura.

A potencialidade motivadora da literatura é igualmente destacada por David Lasagabaster (2014) quando fala da atração que os estudantes sentem pelas narrações; ou por Lothar Bredella (2000) e Visuvalingam (2001) quando falam da satisfação que aqueles experimentam ao se verem capazes de entender um texto literário de uma língua forânea, pondo em prática os seus conhecimentos sobre a língua alvo e, de algum modo, aproximando-se do leitor nativo.

Investigadores como Rosana Acquaroni (2007), Collie e Slater (1987), Jáimez Muñoz (2003) ou Xaquín Núñez Sabarís (2005), ainda acrescentam que a literatura pode mudar a dinâmica da aula, já que introduz um elemento novo que resulta atrativo para os estudantes, que fomenta a sua criatividade e a relação afetiva que estabelecem com a língua alvo. Por sua vez, Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2016) apontam que a literatura proporciona fruição a nível estético, cognoscivo e emocional, razão pela qual resulta rendável na aula de LE. Afinal, como aponta Rosa Maria Goulart (2011), até o simples prazer da leitura se constitui numa justificação tão poderosa como a utilidade da mesma.

2.4. A literatura como cultura e substrato de uma língua: razões interculturais

O último grupo de razões para reivindicar a literatura na aula LE tem a ver com as perspetivas interculturais. Em linha com os inúmeros trabalhos que defenderam e defendem uma perspetiva intercultural, e que tanto têm influído nos documentos orientadores do ensino-aprendizagem das LE na Europa (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro, Portfolio Europeu para futuros professores de Idiomas, Plan Curricular del Instituto Cervantes...*), acreditamos que devemos promover processos e materiais que ajudem o estudante a se tornar num agente ativo no processo de mediação² entre línguas e culturas, capaz de compreender significados para além dos puramente referenciais e de ficar atento às mudanças e evoluções das mesmas (Byram & Feng 2004; Dias 2008).

Partindo desta perspetiva intercultural, o recurso à literatura servirá para tornar os estudantes conscientes dos sistemas simbólicos associados a uma LE e para que desenvolvam três competências fundamentais:

- a. a compreensão da complexidade,
- b. a tolerância à ambiguidade,
- c. a compreensão de que, por vezes, a forma linguística constitui o próprio significado, sem que o discurso tenha mais intenção de transmitir ideias ou conteúdos.

2 Figura esta, a do mediador cultural, promovida e recomendada pelos documentos orientadores de ensino de línguas na Europa, nomeadamente o *QECL*, mas também as suas versões (e ampliações) ibéricas, o *PCIC* e o *QuaREPE*.

Assim, ensinar uma LE deveria procurar o objetivo de ensinar os estudantes a comunicar adequadamente nessa língua, sendo para isso necessário entender o uso da mesma nos seus contextos de produção habituais e conhecer a organização sociocultural na qual se atualiza o discurso, com as suas convenções linguísticas e os seus implícitos (Carrillo López 2000).

Com efeito, para aprofundarmos na defesa da relevância da literatura para esta abordagem, importa considerar que muitos autores têm defendido que o texto literário fornece um espaço para a reflexão coletiva sobre a natureza humana. Para eles, a cultura constitui-se num elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem das LE já que, por um lado, é uma fonte privilegiada para conhecer informação sobre a cultura alvo, por nos permitir aceder a uma determinada época, autor, movimento literário, etc. (Acquaroni 2007; Collie & Slater 1987; Jáimez Muñoz 2003); e por outro lado, ajuda a dar entrada na aula às recreações e representações do mundo que permitem que o aluno se aproxime de realidades culturais diversas (Acquaroni 2007; Goulart 2011; Kramersch 2006; Petitjean 1975; Silveira 2003; Sousa 2007). Já em 1992, o professor Seabra Pereira afirmava que a literatura é um sistema modelizante do mundo, um discurso profundamente rico por entrar em relação com as outras artes e, sobretudo, com o sistema ideológico-social próprio de uma comunidade histórico-cultural.

Como apontava Claire Kramersch (2006), ao aprendermos uma determinada língua deveríamos ser capazes de compreender o que a comunidade dessa língua lembra e comemora do passado, como se criam e partilham significados coletivos, lugares comuns que participam da identidade social. Deste jeito, os estudantes de uma LE também aprendem constructos culturais, códigos, marcas de pensamento que, uma vez conhecidos, ajudam a dar sentido ao mundo da LE, a antecipar comportamentos e reações de modo a facilitar a comunicação.

Avançando ainda mais numa perspetiva especificamente intercultural, Nancy Isenberg (1990) afirmava que trabalhar com o texto literário não significa necessariamente conhecer toda a língua presente no mesmo, e no entanto, pode ajudar a aprender convenções culturais, estereótipos e lugares comuns, mesmo a apreciar uma determinada herança cultural. Bredella (2000a; 2000b) explicava que os textos literários servem para desenvolver a compreensão intercultural, e desse modo, serve também para que os estudantes sejam capazes de se colocar no lugar do outro e julgar criticamente saberes, expectativas e preconceitos, tanto os presentes nos textos como os que, como leitores, levamos para esses textos. Mais recentemente, Santos Oliveira afirmava que utilizar a literatura na aula de LE possibilitará que o

estudante viva “experiências verdadeiramente ‘autênticas’, de compreender e aceder ao mundo do Outro, de conseguir pensar nessa língua e *dançar* com as palavras” (2011, p. 35), razão pela qual considera que a literatura constitui um discurso insubstituível como modo de transmissão e valorização de uma determinada identidade cultural. Igualmente, Acquaroni sublinha a ideia de que a literatura forma parte do acervo cultural da comunidade, e como tal, nela poderemos encontrar expressões e imagens comuns nessa cultura:

El sustrato cultural de una lengua se va decantando esencialmente a través de su literatura. Esta forma parte de nuestra vida cotidiana; constituye un reflejo, a veces, incluso un catalizador de nuestras vivencias subjetivas e intersubjetivas; de nuestros comportamientos y hábitos cotidianos. Por lo tanto, a través de sus textos uno puede vislumbrar detalles precisos sobre cómo se desarrollaba la vida cotidiana en una época concreta y dentro de un determinado grupo social; incluso tener acceso a la visión del mundo que existía en determinado período. (2007, p. 64)

Por sua vez, Maria Isabel Rocheta assinalava há quase duas décadas que o texto literário pode ter uma “ação catalisadora no processo de construção, pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua.” (2000, p. 45). Por outras palavras, cultura e língua, e os diversos discursos configurados sobre as mesmas, devem ser encarados como facetas de um mesmo poliedro, elementos integrados e integradores que nos oferecem uma plataforma inigualável para aprender e compreender esse Outro que associamos com a língua que estudamos (Gusmão 2011; Núñez Sabarís 2005).

Podemos ver assim que nos encontramos, mais uma vez, com motivos partilhados com o ensino da LM que, além disso, podem ser diretamente ligados às razões apontadas nas categorias prévias, como aprender melhor os significados possíveis dos atos comunicativos, desenvolver um espírito crítico que ajude a melhorar a interpretação dos textos ou a conhecer e manejar eficazmente os sistemas simbólicos complexos veiculados na mesma. Deste modo, a possibilidade de fomentar a capacidade de reconhecer informação cultural implícita (isto é, perceber uma determinada conceção do mundo subjacente a um texto), de perceber como determinadas expressões culturais se tornam estruturas repetidas e carregadas de um significado que vai para além da pura denotação linguística, ou de se situar no lugar do outro, encontram-se entre os argumentos de carácter intercultural que apoiam o recurso à literatura na aula de LE.

Consequentemente, na linha aberta por Michael Byram já em 1986, cremos que se o ensino e a investigação em redor da cultura têm sempre uma feição política, na medida em que introduzem questões de identidade e representação, o ensino intercultural de uma língua implica a necessidade de partir de uma abordagem que se preocupe com o processo de socialização dos estudantes nessa LE. Com essa consciência social e política subjacente às práticas educativas, ganha mais sentido conceber os professores de LE como mediadores que intervêm no processo específico de socialização do aluno (Byram & Feng 2004) e na sua futura inserção sociocultural e laboral, tanto na cultura meta como na cultura de origem. Por tudo isso, nós os professores devemos promover um ensino que forneça os discentes com estratégias e ferramentas úteis para exercer esse papel de ligação entre mundos. Sem dúvida, a literatura aparece neste terreno como uma plataforma privilegiada com a qual proporcionar-lhes esse tipo de recursos.

2.5. E com todas estas razões, mais uma

A partir da ideia de que a aprendizagem através da literatura permite perceber sistemas simbólicos complexos, carregados de significados que ultrapassam o imediatamente denotativo e referencial, abrimos a porta a um argumento final que, em nosso entender, transcende todas as categorias com as quais classificámos as vantagens da introdução da literatura, que se constitui como um posicionamento geral no que diz respeito ao processo educativo de ensino-aprendizagem das LE e, por último, que tem a ver com a abordagem com a qual aprendemos ou ensinamos uma nova língua: trata-se de rebater os enfoques que defendem como único objetivo assegurar uma comunicação estritamente funcional, para, afinal de contas, reforçarmos uma abordagem na qual se entende que ensinar uma língua transmite necessariamente uma cultura, uma maneira de conceber o mundo nem sempre apreensível, mensurável ou aplicável em termos económicos ou atividades práticas imediatas.

Com esta ideia em mente, pretendemos agora propor um trabalho com a literatura que procure dar atenção ao mundo real, que promova o interesse dos nossos estudantes para a literatura PLE e, igualmente, que tente dar-lhes uma formação que não fique pelo puramente comercial, útil ou “na moda”, mas que os prepare integralmente, proporcionando-lhes ferramentas que lhes sirvam a médio e longo prazo para, por um lado, se aproximarem do seu futuro laboral, mas, por outro, para fomentar a sua participação

como cidadãos e, sobretudo, como mediadores entre línguas e culturas que tanto partilham mas que igualmente tanto se diferenciam.

Como veremos no seguinte ponto, pensamos que uma dessas maneiras é repensar e apresentar a literatura como memória cultural de uma língua e, como tal, como uma ferramenta capaz de transmitir uma série de significados e imagens que importa conhecer, quer para perceber o contexto de produção e funcionamento, quer para comunicar mais e melhor nessa língua.

3. A literatura como memória cultural: razões para ler os clássicos

Na reflexão sobre a recuperação do texto literário nas aulas, um debate não resolvido e, sem dúvida, interessante, tem a ver com as restrições com as quais deveria ser utilizado com os estudantes. Alguns autores defendem que a maneira de conseguir que a literatura funcione em âmbito educativo é deixar que o texto literário tenha uma receção semelhante à que tem efetivamente na sociedade, procurando a fruição estética e deixando uma aproximação livre, sem leituras normativas (Kramsch 1985; Oliveira 2011), de modo que o aluno/leitor participe na construção do sentido do texto (Widdowson 1990).

Por sua vez, Bredella (2000a, pp. 376-377) explica que, de facto, existem três paradigmas para o leitor em relação às LE:

- i. um paradigma objetivo, com o qual o leitor se concentra apenas no que o texto diz;
- ii. um paradigma interativo, com o qual o leitor aplica os seus saberes e experiências prévias, que pode ir adaptando à medida que avança na leitura do texto; e por último,
- iii. um paradigma subjetivo, mediante o qual o leitor determina toda a leitura sem guia prévio.

Bredella considera que as opções i. e iii. resultam arriscadas a nível educativo, já que a primeira permite apenas uma leitura restrita e referencial, enquanto a terceira só pode levar ao encontro de expectativas ou interpretações pessoais e, daí, a perder outras referências importantes. Sousa afirma que “o texto literário não deve ser um pretexto (para ensinar norma, para ensinar gramática ou teoria literária), mas não pode apenas e sempre ser só objecto de fruição.” (2007, p. 54). Por sua vez, Goulart (2011) recomenda

que não se dê um excesso de atenção ao leitor, pois sem obra ou autor, não existiria, e portanto, é preciso atender essas primeiras instâncias do processo literário e deve permitir-se uma certa orientação nas leituras.

Com esta perspectiva, entendemos, como Carvalhão Buescu (2013), Gusmão (2011) ou Reis (2011), que o texto literário se inscreve numa memória coletiva que herdamos e consideramos importante para ser aprendida pelos nossos descendentes; ou por outras palavras, sem negar a possibilidade de realizar uma leitura livre, acreditamos que existem conteúdos e saberes que temos que guardar e transmitir. Como sabiamente apontava Italo Calvino em *Perché leggere i classici*, os clássicos são os livros que exercem uma influência inegável, quer seja através do seu próprio carácter memorável, quer seja porque permanecem nas dobras da memória coletiva ou individual.

Vale a pena lembrarmos o sétimo argumento deste conhecido texto, com o qual o autor afirmava que os textos clássicos são aqueles “che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio o nel costume)” (1995, pp. 1818-1819). Daí que, de acordo com o romancista italiano (e investigadores como Gusmão ou Carvalhão Buescu), pensemos que o cânone apresenta aspetos positivos e, portanto, deve ser ensinado, não apenas às novas gerações de falantes de uma língua, mas também aos estudantes estrangeiros da mesma.

Como têm demonstrado vários trabalhos sobre os processos de constituição das nações modernas, a literatura forma parte dos discursos sociais configuradores dos referentes que funcionam como mecanismos de identificação para os habitantes de uma determinada coletividade. Deste modo, a literatura proporciona marcas de nação, estruturas que, a modo de “mosaicos identitários” ou, retomando a metáfora utilizada por Anne-Marie Thiésse (1999), de partes da mobília nacional, servem para constituir as características de uma nação, da configuração mental de um coletivo nacional. Nesse contexto, o texto literário torna-se um discurso portador de bens simbólicos (Even-Zohar 1999).

Neste sentido, um dos aspetos mais relevantes é o carácter pervasivo deste tipo de referentes, já que funcionam com independência de que os membros dessa comunidade os conheçam de maneira profunda ou superficial. Em resumo: o importante não é que as pessoas leiam o livro de que extraem os elementos do imaginário (em forma de citação, título, excerto, etc.), mas que sejam capazes de reconhecê-lo como parte do seu acervo

cultural, e até de contextualizá-los, mesmo quando o discurso literário não lhes resulte de interesse. Como assinala Bayard, o que funciona socialmente é termos uma “vue d’ensemble” (2007, p. 21), de modo que “[l]’intérieur importe moins ici que l’extérieur, ou, si l’on veut, l’intérieur du livre est son extérieur, ce qui compte dans chaque livre étant les livres d’à côté” (*idem*, p. 27).

Por tudo isto, pensamos que resulta essencial ensinar aos estudantes de PLE o cânone literário português para que, por um lado, conheçam o valor que a sociedade deu e dá a um determinado corpus literário considerado como modelar e, por outro, compreendam as práticas de transmissão e educação cultural que, através da literatura, dominaram a escola portuguesa e a utilização desta prática artística.

Com certeza, concordamos com Buescu (2013) quando aponta que não devemos ser escravos do cânone³, mas que, na medida em que apresentam leituras coletivas e constituem uma rede mental desde a que seguir vendo e interpretando o mundo e os sinais de identidade passados e presentes de uma comunidade resulta inegável a sua utilidade no ensino básico e secundário da LM (Cardoso Bernardes 2005, Goulart 2011), e, em consequência, no ensino do PLE, muito especialmente em âmbito de formação de professores. Por outras palavras, importa saber e compreender esses conhecimentos gerais que, indo além da sua inserção literária, se inscrevem na configuração mental do imaginário nacional português.

Também é percebido assim por Cardoso Bernardes e Mateus, que entendem a literatura como:

...o principal repositório do património linguístico de uma cultura, que encontra preservada nos seus textos a riqueza do seu vernáculo e o testemunho vivo das mudanças que nele se vão operando e com as quais a história da língua se faz. Uma vez que o texto literário funciona como cristalização estética da língua nas diferentes coordenadas temporais que ela vai atravessando, interessa ao professor convocar o conhecimento sobre o momento histórico da língua que um determinado texto literário documenta para que a sua compreensão e interpretação sejam realizáveis e tragam aprendizagens sólidas aos alunos. (2013, p. 49)

3 Um bom exemplo duma atitude atenta mas não subserviente do cânone era a mantida por João Aguiar (2009) em relação com a obra queirosiana no capítulo que lhe dedica em *Os superportugueses*. Neste texto, analisa de forma crítica a prática de pôr como obra de leitura obrigatória no ensino secundário *Os Maias*, possivelmente a obra menos atrativa para um estudante que se aproxima pela primeira vez de Eça de Queirós, e propõe um percurso de leitura pelos textos queirosianos que vão ganhando a vontade do leitor de continuar a ler. Como é sabido, esta ideia vincou nos planos de estudo, que obrigam a ler uma obra de Eça, mas já não só *Os Maias*.

Essa formação, afirmam, contribuirá para a formação de cidadão, que com ela recebem uma memória coletiva, exemplos orientadores e mostras do pensamento coletivo da comunidade portuguesa ao longo dos séculos.

A modo de conclusão deste ponto sobre o uso da literatura no ensino da língua (estrangeira), poderemos retomar outro excerto do ensaio de Cardoso Bernardes e Mateus no qual, a propósito da literatura portuguesa, afirmam que:

Os argumentos a favor da presença dos chamados clássicos na escola são de várias ordens: trata-se, em primeiro lugar, de livros que contribuem para a coesão entre as gerações, com repercussões cívicas muito importantes; constituem, em regra, textos densos, suscetíveis de mobilizar as capacidades dos alunos no plano da leitura crítica; na medida em que vêm sendo lidos ao longo do tempo, detêm um importante poder modelador da identidade coletiva (neste caso, de um peso identitário que, com variações de intensidade, pode considerar-se comum aos países de expressão portuguesa), dos usos da língua, da forma de estar e de sentir. (2013, p. 123)

4. Partilhar a memória cultural da língua portuguesa através da literatura

Os já múltiplos estudos sobre a participação do discurso literário na configuração identitária da nação portuguesa têm demonstrado que a literatura se erigiu como um poderoso discurso desde o que criar e/ou modificar, instituir e divulgar referentes coletivos. Trabalhos como os de Buescu (2013), Cunha (2002) e Silva (1997) como reflexão mais geral, ou de Barbas (1994), Ogando (2009) ou Xavier (2011) sobre o papel desempenhado por diversos agentes culturais no processo de consolidação do sistema literário e os seus significados nacionais, constituem alguns exemplos.

Parece-nos que, com essa perspetiva, é possível selecionar e trabalhar com textos e obras literários na aula de PLE. Maria José Meira (2003) utiliza uma bela imagem quando explica que a literatura transmite uma realidade social que se transforma numa fotografia verbal capaz de eternizar a memória individual e coletiva. Também Silveira (2003) aponta que o discurso literário serve para conhecer aspetos simbólicos e uma visão do mundo específica, razão pela qual se torna numa ferramenta essencial para conhecer melhor a realidade social e cultural portuguesas.

Com efeito, na hora de aprender a língua ou a literatura portuguesa, neste caso em âmbito de PLE, podemos mostrar aos estudantes os textos e

autores não apenas em termos de história literária ou de análise de géneros ou estilos, mas também como uma rede de ideias, discursos e práticas que os vão ajudar a entender muito melhor o funcionamento do sistema literário e, com ele, de toda a cultura portuguesa. Neste sentido parece apontar Anna Kalewska (2011, p. 320) quando afirma que “a reinvenção do imaginário nacional português, na sua canónica diacronia, tornou-se imperativa para uma apresentação sintética do quadro evolutivo de uma literatura europeia moderna – a portuguesa”.

Entre os casos que podem ser referidos resulta evidente o da figura de Luís de Camões: o nível de citações literárias, linguísticas e visuais da figura camoniana constitui uma fonte imprescindível no conhecimento da língua, da literatura e da cultura portuguesas desde o século XVI até à atualidade. De certeza se compreende rapidamente que qualquer aluno deve conhecer e reconhecer e contextualizar expressões como “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” ou “amor é fogo que arde sem se ver” (tão frequentes em textos jornalísticos ou publicitários); ou que deve saber porque se fala de Portugal como a “ocidental praia lusitana”, de empresas e aventuras “por mares nunca dantes navegados” e de “barões assinalados” (para darmos alguns mínimos exemplos). Igualmente resulta imprescindível que saiba porque o instituto da língua portuguesa se chama Camões, bem como o motivo pelo qual existem tantos liceus, praças ou bibliotecas que têm esse nome, ou a relação entre a figura do autor e o feriado de 10 de junho.

Diretamente ligado ao processo de canonização do Poeta aparece o labor de Almeida Garrett, (ao lado de outros agentes culturais como Domingos António de Sequeira e João Domingos Bontempo), atividade paradigmática para compreender a centralidade camoniana na cultura portuguesa moderna e contemporânea, assim como a importância do teatro vicentino ou da figura de Bernardim Ribeiro. Além do mais, também Garrett é centro do sistema literário presente em toponímia urbana ou em expressões frequentes a partir de obras como as *Viagens na minha terra* ou *Frei Luís de Sousa*.

Outros casos muito relevantes, também oitocentistas, são o de Camilo Castelo Branco, cuja obra mais conhecida, *Amor de perdição*, tem servido para intitular múltiplas manifestações artísticas; João de Deus, presente no nome de tantos jardins-de-infância e, claro, o de Eça de Queirós, com um imaginário linguístico e cultural muito presente na sociedade contemporânea a partir da fama de obras como *O crime do padre Amaro*, *O primo Basílio*, *Os Maias* ou *A cidade e as serras*.

Sem dúvida, a figura mais próxima a Camões em termos de presença no imaginário linguístico e visual da cultura portuguesa é a de Fernando Pessoa. Citações feitas em grafitis, versos pintados em paredes e chãos, e a frequência de expressões como o “guardador de rebanhos”, “não sou nada...” ou “a minha pátria é a língua portuguesa” são matéria obrigatória não só num curso sobre cultura, mas também num de língua que pretenda dar uma imagem real e completa do funcionamento da mesma.

Com e em todos estes autores encontramos as bases para o processo de canonização próprio do sistema literário português moderno e contemporâneo, aquele que situou definitivamente Camões no centro do panteão, para ir colocando à sua volta sucessivas camadas de figuras: Bernardim Ribeiro, Gil Vicente, Sá de Miranda, António Ferreira, entre os clássicos anteriores ao Romantismo; ou Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, João de Deus, o sempre polémico Eça de Queirós, Fernando Pessoa ou, o também discutido, José Saramago, entre os clássicos modernos. Como já dissemos, qualquer estudante de PLE deve (re)conhecer as marcas deixadas por este processo, de modo a se tornar um falante mais capaz de compreender melhor as *nuances* linguísticas e culturais do português (no mínimo na sua variante europeia).

Em consequência, é imprescindível é essencial que os docentes de PLE tenhamos em conta todo este material para, por um lado, oferecermos um ensino mais aberto e completo (chegaríamos a dizer que até inovador) da língua portuguesa aos nossos estudantes; e, por outro, para sabermos estabelecer a melhor seleção de textos, citações e estruturas linguísticas que tornem essa aprendizagem atrativa e significativa.

5. Conclusão

Ao longo deste trabalho vimos que a literatura oferece múltiplas vantagens na hora de planificar uma aula de LE e que, frente às críticas ou problemas aduzidos para a sua exclusão, é possível afirmar que constitui uma ferramenta útil a nível linguístico, educativo, psicológico e intercultural.

Neste último âmbito, a interculturalidade, vimos que a literatura oferece a possibilidade de conhecer e compreender uma visão diferente do mundo, de observar, conhecer e compreender diferentes tomadas de posição respeito da vida e da sociedade. Aí, o texto literário aparece como uma plataforma privilegiada para reconstruir mundos e experiências do Outro,

que permite, aliás, conhecer não apenas o representado, mas também o contexto de produção presente no texto.

Além disso, abordar o ensino do PLE com uma conceção intercultural que introduza a literatura como textos de análise e estudo, servirá para educar em valores a todos os níveis, desde variadas óticas sociais e políticas, de modo que virá a fornecer uma ferramenta ótima para conhecer a ideologia, o imaginário e a sensibilidade, que alargarão as capacidades do estudante para se comunicar e conviver, de se adaptar e de mediar conscientemente entre a própria cultura e a cultura portuguesa.

Para isso, ter em conta os mecanismos de canonização, citação e persistência de imagens, nomes e excertos na língua portuguesa semelha um magnífico complemento para as aulas de PLE e uma boa justificação para as aulas dedicadas à literatura, pois permitirá que qualquer estudante que se aproxime da língua portuguesa possua mais e melhores ferramentas para comunicar e mediar com uma sociedade que continua a ter muito presente esses referentes literários.

Referências

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, Espanha: Santillana/Universidad de Salamanca.
- Aguiar, J. (2009). *Os superportugueses*. Lisboa, Portugal: Bertrand Editora.
- Azevedo, E. & Braga, Z. (1994). *Itinerários literários. Viajando pela literatura portuguesa*. Lisboa, Portugal: Edições ASA.
- Barbas, H. (1994). Um *Auto de Gil Vicente* e a regeneração do drama nacional. In H. Barbas, Almeida Garrett. *O Trovador moderno* (pp. 63-135). Lisboa, Portugal: Edições Salamandra.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*. Paris, França: Éditions de Minuit.
- Bernardes, J. C. (2005). *Abordar... A literatura no ensino secundário*. Porto, Portugal: Areal Editores.
- Bernardes, J. C. (2011). Os estudos literários na universidade. In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 27-52). Braga, Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia / Universidade Católica Portuguesa.
- Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino de português*. Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Beserra, I. A. S. (2014). Sobre o texto literário nas aulas de língua espanhola. In J. Pinheiro-Mariz (Ed.), *Em busca do prazer do texto literário em Aula de Línguas* (edición kindle). Jundiaí, Brasil: Paco Editorial.
- Bredella, L. (2000a). Literary texts in the Foreign Language Classroom. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia Language Teaching and Learning* (pp. 375-382). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Bredella, L. (2000b). Literary texts and intercultural understanding. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia Language Teaching and Learning* (pp. 382-387). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Brumfit, C. & Carter, R. (Eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Buescu, H. C. (2013). Literatura, cânone e ensino. In H. Carvalhão Buescu, *Experiência do Incomum e Boa Vizinhança. Literatura Comparada e Literatura-Mundo* (pp. 140-165). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign-language teaching. *Language Teaching*, 19(4), 322-336. doi:10.1017/S0261444800011101.
- Byram, M. & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168. doi: 10.1017/S0261444804002289.
- Calvino, I. (1995). Perché leggere i classici. In I. Calvino, *Saggi (1945-1985); a cura de Mario Barenghi* (pp. 1816-1824). Milão, Itália: Arnoldo Mondadori Editore.
- Carrillo López, M. J. (2000). La cultura en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. In C. Reis et al. (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I (pp. 1067-1073). Coimbra, Portugal: Edições Almedina/ILLP -Faculdade de Letras
- Coelho, J. do P. (1976). Como ensinar literatura. In J. Prado Coelho (Ed.), *Ao contrário de Penélope* (pp. 45-61). Venda Nova, Portugal: Livraria Bertrand.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Cunha, C. M. F. da (2002). *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*. Braga, Portugal: Centro de Estudos Humanísticos-Universidade do Minho.
- Dias, A. I. de O. (2008). *Da pedagogia intercultural em manuais de LE para os níveis A1/A2* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Even-Zohar, I. (1999). La literatura como bienes y como herramientas. In D. Villanueva, A. Monegal & E. Bou (Eds.), *Sin fronteras. Ensayos de literatura comparada en homenaje a Claudio Guillén* (pp. 27-36). Santiago de Compostela & Madrid & Barcelona, Espanha: Universidade de Santiago de Compostela/Castalia/Universitat Pompeu Fabra.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis et al. (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I (pp. 37-45). Coimbra, Portugal: Edições Almedina / ILLP - Faculdade de Letras.

- Goulart, R. M. (2000). (In)Sucessos dos estudos literários. Uma questão de didáctica?. In C. Reis *et al.* (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 2 (pp. 1339-1349). Coimbra, Portugal: Edições Almedina/ILLP – Faculdade de Letras de Coimbra.
- Goulart, R. M. (2011). A instituição literária e o ensino da literatura: o passado e o presente. In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 109-119). Braga, Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia/Universidade Católica Portuguesa.
- Gusmão, M. (2011). *Uma razão dialógica. Ensaios sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa, Portugal: Edições Avante.
- Hill, J. (1986). *Teaching literature in the language classroom*. Londres & Basingstoke, Inglaterra: Macmillan Publishers.
- Houdart-Merot, V. (2011). Por um humanismo contemporâneo. Algumas propostas para ensinar literatura hoje. *Palavras Revista da Associação de Professores de Português*, 39-40, 103-114.
- Ibarra-Rius, N. & Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130. doi: 10.14746/strop.2016.433.008.
- Isenberg, N. (1990). Literary competence: the reader and the role of the teacher. *ELT Journal*, 44(3), 181-190.
- Jáimez Muñoz, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria* (Tese de doutoramento, Universidad de Granada).
- Jurado Morales, J. & Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz, Espanha: Universidad de Cádiz.
- Kalewska, A. (2011). História e prática do ensino da literatura portuguesa na Universidade de Varsóvia (Polónia). In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 319-326). Braga, Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia / Universidade Católica Portuguesa.
- Kramsch, C. J. (1985). Literary texts in the classroom: A discourse. *The Modern Language Journal*, 69(4), 356-366.
- Kramsch, C. J. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.
- Lasagabaster, D. (2014). El texto literario como catalizador en la clase de inglés como lengua extranjera. *Imposibilia*, 8(1), 208-229.
- Meira, M. J. (2003). O ensino da Literatura Portuguesa a estrangeiros: espaço para uma reflexão em torno da língua e da cultura portuguesa. In AAVV, *1as Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa* (pp. 49-53). Lisboa, Portugal: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3(1), 19-42.
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE. Revista electrónica de didáctica Español Lengua Extranjera*, 1. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925294>>. Acedido em: 14 set. 2018.
- Núñez Sabarís, X. (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española* (Dissertação de mestrado, Universidad Antonio de Nebrija).
- Ogando, I. (2009). *Almeida Garrett. Retrato paratextual com teatro ao fundo*. Coruña, Espanha: Biblioteca-Arquivo Francisco Pillado Mayor.
- Oliveira, C. S. (2011). *Ensinar a literatura em contexto de português língua estrangeira a alunos universitários italianos* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa).
- Parkinson, B. & Reid-Thomas, H. (2000). *Teaching literature in a second language*. Edinburgh, Escócia: Edinburgh University Press.
- Pereira, J. C. S. (1992). Para (re)definir e ensinar literatura. *Mathésis*, 1(1), 171-191.
- Perkins, J. (2011). 'It's not dark yet': Keeping literature alive in a foreign language degree. In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 339-349). Braga, Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia/Universidade Católica Portuguesa.
- Petitjean, A. (1975). Littérature / enseignement. Entretien avec Roland Barthes. *Pratiques*, 5(1), 15-21.
- Peytard, J. (1982). La littérature comme institution. In J. Peytard (Ed.), *Littérature et classe de langue français langue étrangère* (pp. 103-106). Paris, França: Hatier-Crédif.
- Pinheiro-Mariz, J. (2007). *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira* (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo).
- Pinheiro-Mariz, J. (2014). Lendo obras-primas pelos caminhos da adaptação: por uma formação literária em língua estrangeira. In J. Pinheiro-Mariz (Ed.), *Em busca do prazer do texto literário em Aula de Línguas* (ed. kindle). Jundiaí, Brasil: Paco Editorial.
- Reis, C. (2011). Ensinar Português: palavras que herdámos. In I. F. Duarte & O. Figueiredo (Eds.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 9-23). Porto, Portugal: Universidade do Porto.
- Rocheta, M. I. (2000). A didáctica da literatura no âmbito da formação de professores de português. In C. Reis et al. (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I (pp. 131-137). Coimbra, Portugal: Edições Almedina / ILLP - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Sanz González, F. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?. *Didáctica*, 7(1), 119-132.
- Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia L*, 14, 24-27.

- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59(1), 5-23.
- Silva, A. S. (1997). *Palavras para um país. Estudos incompletos sobre o século XIX português*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Silva, V. M. A. e (2010). *As Humanidades, os estudos culturais e o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra, Portugal: Livraria Edições Almedina.
- Silveira, J. N. da (2003). O ensino da Literatura Portuguesa a Estrangeiros: testemunhos de uma experiência. In AAVV, *1as Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa* (pp. 67-78). Lisboa, Portugal: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Sousa, O. C. e (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem: Círculos de leitura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa, Portugal: Lidel Edições.
- Thièsse, A. M. (1999). *La création des idéntités nationales*. Paris, França: Seuil.
- Visuvalingam, E. (2001). Apprendre par la littérature: pour une didactique du texte littéraire en FLE. In *Modernité, diversité, solidarité. Actes du Xe congrès mondial des professeurs de français* (pp. 312-319). Paris, França: Fédération internationale des professeurs de français.
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistic and the Teaching of Literature*. Essex, Inglaterra: Longman.
- Widdowson, H. G. (1992). *Practical Stylistics*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Xavier, L. G. (2011). Era uma vez um país: para um glossário incompleto do pensar Portugal. *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía*, 5(1), 249-270.

[recebido em 27 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]