

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**



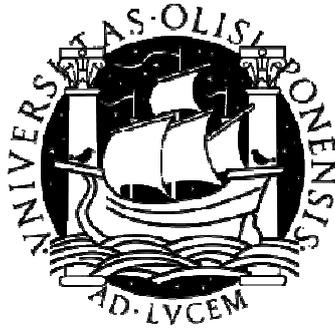
**O TEXTO LITERÁRIO COMO VEÍCULO DE DIÁLOGO**  
**INTERCULTURAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA**  
**PORTUGUESA**

Mafalda Gaspar Dias Mendes Moço

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa  
Área de Especialização em Metodologia do Ensino de PLE-PL2/Dinâmicas  
Interculturais

2011

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**



**O TEXTO LITERÁRIO COMO VEÍCULO DE DIÁLOGO**  
**INTERCULTURAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA**  
**PORTUGUESA**

Mafalda Gaspar Dias Mendes Moço

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa

Área de Especialização em Metodologia do Ensino de PLE-PL2/Dinâmicas  
Interculturais

Dissertação de Mestrado orientada pelas  
Professoras Doutoradas Inocência Mata e Maria José Grosso

2011

Este texto está escrito de acordo com a antiga ortografia.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	I
<b>RESUMO</b> .....	II
<b>RÉSUMÉ</b> .....	III
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 1:</b> Leitor, leitura e texto.....	14
<b>CAPÍTULO 2</b> A problemática do texto literário no ensino de PLNM.....	27
<b>CAPÍTULO 3</b> Consciência intercultural e competência literária: relação de complementaridade?..	34
<b>3.1.</b> A importância do <i>outro</i> na construção da identidade .....	34
<b>3.2.</b> Visando uma educação intercultural.....	41
<b>CAPÍTULO 4</b> O texto literário de língua portuguesa: veículo de culturas plurais.....	46
<b>4.1.</b> A dimensão pluricultural da língua portuguesa e do texto literário em português.....	46
<b>4.2.</b> Dois casos de estudo possíveis: Pepetela e Mia Couto .....	50
<b>CAPÍTULO 5</b> O texto literário numa aula de PLM e de PLNM: uma proposta de didactização.....	53
<b>5.1.</b> O conto “Raízes”, de Mia Couto, numa aula de PLNM.....	55
<b>5.2.</b> O conto “Estranhos Pássaros de Asas Abertas”, de Pepetela, numa aula de PLM.....	58
<b>CAPÍTULO 6</b> Dinamizando o binómio antítese/síntese: o texto literário nos manuais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico.....	62
<b>6.1.</b> Os programas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico e a dimensão intercultural da Educação.....	63

6.2. Analisando o lugar do texto literário nos manuais do 3º Ciclo do Ensino Básico.....	67
<b>CONCLUSÃO</b> .....	74
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	81
<b>ANEXO I</b> Transcrição do conto “Raízes” de Mia Couto.....	85
<b>ANEXO II</b> Transcrição do conto “Estranhos Pássaros de Asas Abertas”.....	88
<b>ANEXO III</b> <i>Cartoon</i> de Adão Silva.....	94

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de endereçar o meu profundo agradecimento:

- À minha orientadora, Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata, pelo apoio e motivação constantes, pela atenção sempre dispensada e pela objectividade e rigor com que sempre orientou este trabalho;
- À minha co-orientadora, Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso, pelo incentivo constante e pela atenção sempre dispensada;
- À minha família, pela paciência, pelo apoio e incentivo nas horas de maior desalento.

## RESUMO

Num mundo em que a diferença, que sempre foi uma realidade, se tornou conflitiva, por várias razões, é imperativo apostar numa educação intercultural que fomenta não apenas o contacto mas o diálogo com o *outro*, contribuindo, gradualmente, para a criação de uma sociedade multicultural em que as diferentes culturas possam dialogar, pois todos concordamos que muitos dos preconceitos advêm do desconhecimento.

O diálogo entre culturas pode ser fomentado no contexto do ensino/aprendizagem de uma língua, nomeadamente da língua portuguesa, que se tornou veículo de muitas culturas. O contacto com essas culturas pode ser potenciado a partir do texto literário, considerado como universo privilegiado de reinvenção da diferença. Nesse sentido, pretendo estudar o modo como o texto literário em língua portuguesa pode ser utilizado como veículo de diálogo intercultural, no contexto de ensino/aprendizagem do português, quer como língua materna (PLM) quer como língua não materna (PLNM). Para esse fim, pretendo reflectir sobre o papel que tem sido atribuído ao texto literário ao longo dos tempos, assim como indagar se os manuais do 3º ciclo do Ensino Básico promovem o diálogo intercultural, nomeadamente através de uma análise da forma como o texto literário é explorado. Neste contexto, apresentarei uma proposta de didactização, baseada nos princípios de uma pedagogia intercultural, de dois contos africanos, para uma aula de PLM e para uma aula de PLNM.

Ao reflectir sobre estas questões espero demonstrar que o contacto com a literatura em português, a adopção de uma pedagogia intercultural e a utilização do texto literário como material pedagógico poderão conduzir o aprendente/aluno a encarar o texto de autores de língua portuguesa como um lugar de diálogo entre culturas, com as quais este poderá estabelecer uma relação afectiva. Estou convencida que esse contacto permitir-lhe-á enriquecer o conhecimento acerca da língua portuguesa e estabelecer com ela laços produtivos.

**Palavras-Chave:** texto literário, competência literária, pedagogia intercultural, consciência intercultural, diálogo intercultural.

## RÉSUMÉ

Dans un monde où la différence, qui a toujours été une réalité, est devenue conflictuelle, pour plusieurs raisons, il faut parier dans une éducation interculturelle qui favorise le contact et le dialogue avec l'*autre*, contribuant à la création d'une société multiculturelle où les différentes cultures pourront dialoguer, car nous convenons tous que beaucoup de préjugés proviennent de la méconnaissance.

Le dialogue entre les cultures peut être encouragé dans le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue, à savoir la langue portugaise, qui est devenu le véhicule de plusieurs cultures. Le contact avec ces cultures peut être stimulé par le texte littéraire, considéré comme l'univers privilégié de la réinvention de la différence. Ainsi, je prétends étudier la façon dont le texte littéraire en langue portugaise peut être utilisé comme un véhicule de dialogue interculturel, dans un contexte d'enseignement/apprentissage du portugais, soit comme langue maternelle, soit comme langue étrangère. En somme, je prétends réfléchir sur le rôle qui a été attribué au texte littéraire au fil du temps, ainsi que rechercher si les manuels du «*3º ciclo do Ensino Básico*» font la promotion du dialogue interculturel, notamment à travers une analyse de la forme comme le texte littéraire est exploré. Ainsi, je présenterai une proposition de didactique, fondée dans les débuts d'une pédagogie interculturelle, de deux contes africains, pour une classe de portugais comme langue maternelle et comme langue étrangère.

En reflétant sur ces questions, j'attends montrer que le contact avec la littérature en portugais, l'adoption d'une pédagogie interculturelle et la utilisation du texte littéraire comme matériel éducatif pourront conduire l'apprenant/élève à envisager le texte des auteurs de langue portugaise comme un lieu de dialogue entre cultures, avec lesquelles il pourra établir une relation affective. Je crois que ce contact lui permettra d'enrichir ses connaissances sur la langue portugaise et d'établir des liens productifs avec elle.

**Mots-Clés:** texte littéraire, compétence littéraire, pédagogie interculturelle, conscience interculturelle, dialogue interculturel

## INTRODUÇÃO

*The discovery of others is the discovery of a relationship, not of a barrier.*

Claude Lévi-Strauss

A configuração do mundo em que vivemos coloca-nos em contacto com duas realidades conceptualizadas em categorias como *multiculturalismo/sociedade multicultural* e *interculturalidade*. Para clarificar o alcance destes dois conceitos, tomarei como base a definição apresentada pelo Conselho da Europa em *Education Pack*.

Uma sociedade multicultural é composta por um conjunto de diferentes grupos culturais, étnicos, religiosos que vivem no mesmo território mas que não entram, necessariamente, em contacto uns com os outros. Trata-se de uma sociedade em que a diferença não é vista como uma mais valia e é encarada como a principal justificação para as mais frequentes formas de discriminação. As minorias podem, por exemplo, ser pacificamente toleradas, mas não são aceites ou valorizadas.

No entanto, aquilo que se pretende é que a sociedade multicultural se torne, progressivamente, numa sociedade em que as diferentes culturas possam dialogar, em que diferentes grupos culturais, nacionais, religiosos, que partilham o mesmo território, possam manter relações abertas de interacção, troca e reconhecimento mútuo dos seus próprios valores e formas de vida. Trata-se, por isso, de um processo de construção de relações mais igualitárias, onde cada pessoa tem a mesma importância.

Num mundo em que a diferença, que sempre foi uma realidade, se tornou conflitiva, por diversas razões, é fundamental que a Educação tenha valores como a independência, solidariedade e mediação como pedras basilares, e que fomente o contacto e o diálogo com o *outro* contribuindo para que, gradualmente, a nossa sociedade se transforme numa sociedade em que as diferentes culturas possam dialogar. O indivíduo é um ser social e a sua identidade constrói-se numa relação permanente com a identidade do *outro*, já que a construção da identidade parte da seguinte dialéctica: o que somos para nós próprios e o que somos para os outros. Numa sociedade em que se fomente o diálogo entre as diferentes culturas, o indivíduo, enquanto ser social, terá de ser educado, transformado, num ser intercultural, isto é, de forma muito simplificada, um ser capaz de estabelecer pontes de diálogo com o outro, que tem uma cultura diferente da sua, que é, simplesmente diferente.

Uma educação intercultural, um ensino que se baseie numa aproximação intercultural pretende então, não apenas o reconhecimento da existência de diferentes culturas, mas também a promoção da interacção, da troca, da eliminação das barreiras, da reciprocidade e de uma verdadeira solidariedade entre as culturas. O facto de a língua portuguesa ser uma língua pluricultural, isto é, uma língua que se tornou veículo de muitas culturas, favorece a educação intercultural, quer no ensino/aprendizagem do português como língua materna (PLM) quer como língua não materna (PLNM), nomeadamente através do texto literário em língua portuguesa.

A dimensão plural da língua portuguesa e o carácter pluricultural do texto literário, escrito em língua portuguesa, podem permitir ao aluno de PLM e ao aprendente/aluno de PLNM o contacto com o *outro*, com outras e diferentes visões do mundo, favorecendo uma reflexão sobre a sua identidade, sobre a identidade nacional, cultural e literária do seu país a partir do contacto e do diálogo com uma identidade diferente que imana do texto. Os textos literários e o uso estético que apresentam da língua são um importante estímulo ao diálogo intercultural, uma vez que permitem a construção de pontes entre universos distintos, plurais, a partir de um elemento comum: a língua portuguesa.

No entanto, actualmente, são várias as vozes que defendem que o estudo do texto literário e o ensino da literatura a alunos que têm o português como língua materna impede uma boa aprendizagem da língua. O ensino/aprendizagem de PLNM é também afectado por esta tentativa de separação. Muitas foram as vozes que defendiam a utilização dos *textos autênticos*, que colocam o aprendente em contacto com a língua em uso, em detrimento dos textos literários, receando um retorno ao método tradicional, no ensino de línguas, que centrava todo o processo de ensino/aprendizagem no texto literário, descurando a comunicação e o uso da língua.

Se é certo que o aprendente aprende a língua com o intuito de poder comunicar numa situação real, é também verdade que o contacto com o uso estético da língua o transporta para outras realidades, fomenta o desenvolvimento de outro tipo de competências e promove outro tipo de comunicação. Por outro lado, o contacto com o texto literário auxilia na identificação dos subentendidos, do não dito, dos segundos sentidos que caracterizam, igualmente, as situações reais de comunicação.

Nesse sentido, neste trabalho pretendo perceber quais os motivos que conduziram ao afastamento do texto literário do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, qual o papel do texto literário no ensino/aprendizagem da língua portuguesa

e de que modo este pode ser didactizado a fim de se constituir como um veículo de diálogo intercultural, respondendo ao imperativo do ensino em geral e do ensino das línguas em particular: a educação para a diferença. Para servir este objectivo, apresento, neste trabalho, uma proposta de didactização de dois contos africanos, uma para o ensino de português como língua materna, destinada aos alunos do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e outra destinada aos aprendentes de PLN, que se encontram no nível B2 ou no nível C1 de proficiência.

Optei por apresentar uma proposta para os alunos do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico por três razões: em primeiro lugar porque, actualmente, a heterogeneidade étnica e linguística é uma realidade nas escolas portuguesas, daí que me pareça fundamental apostar na educação para a diferença, para o diálogo com o *outro*, nomeadamente através do contacto com o texto literário de outros autores que não os autores portugueses. Em segundo lugar, porque o contacto com autores de língua portuguesa se encontra previsto nos novos *Programas de Português do Ensino Básico*<sup>1</sup> e, por último, porque considero que, sendo o 9º ano um ano de transição para um novo ciclo de estudos, no qual os alunos são obrigados a fazer escolhas para o seu percurso académico para uma futura vida profissional, este é o momento ideal para os sensibilizar para a importância do conhecimento, do contacto e do diálogo com o *outro*, com a diferença. Para além disso, no ano lectivo de 2009/2010, na sequência de um trabalho, no âmbito do seminário de mestrado de *Multiculturalismo e Dinâmicas Interculturais*, em que me propus analisar até que ponto os manuais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico revelavam alguma preocupação em promover o diálogo intercultural, verifiquei que os textos literários de autores dos países de língua oficial portuguesa, apesar de incluídos nos manuais, ocupavam uma posição periférica, sendo opção dos professores abordá-los ou não. Nesse sentido, por me sentir insatisfeita com a profundidade da pesquisa efectuada e por considerar que o seu aprofundamento seria

---

<sup>1</sup> Estes programas foram criados em Dezembro de 2008, sob a coordenação de Carlos Reis, contudo, oficialmente, só no ano lectivo de 2011/2012 estes programas entram em vigor para os 1º, 5º e 7º anos de escolaridade. Os restantes anos permanecem sob a orientação dos programas de 1991, que integram a revisão de 2001.

Na parte III deste documento, disponível no site: [http://www.oei.es/pdf2/Programas\\_LPEB.pdf](http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf), pode ler-se:

“Deste modo, a escolha realizada, tendo presente o perfil dos alunos do 3º Ciclo, procurou integrar autores e textos de diferentes naturezas e épocas; foram privilegiados aqueles que apresentam referências estético-culturais susceptíveis de proporcionarem uma reflexão plural sobre representações e visões do mundo (...)” Assim, no *corpus* textual que o programa do 3º Ciclo apresenta, encontram-se contemplados: “ii. Autores e textos de países de língua oficial portuguesa, representativos da escrita literária em língua portuguesa” (p.163).

fundamental para as minhas reflexões acerca do papel do texto literário no ensino da língua portuguesa, resolvi continuar a pesquisa, que apresento num dos capítulos deste trabalho.

Para os aprendentes de PLNM apresento uma proposta que se destina aos que se encontram no nível B2 (*Vantagem*), no qual o aprendente, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), “é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade” (QECR, 2001:49) ou no nível C1 (*Autonomia*), no qual o aprendente “é capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos.” (*ibidem*). Defini como público-alvo os aprendentes que se encontram nestes níveis de proficiência por considerar que o domínio que têm da língua já lhes permite contactar e trabalhar com outro nível do uso da língua, com os segundos sentidos e com os implícitos que existem, quer no domínio da oralidade quer no domínio da escrita. O aprendente estrangeiro, ao contactar com um texto literário, contacta com a língua na sua multifuncionalidade semiótica e com os aspectos culturais que esta veicula.

Assim, para este estudo são formuladas as seguintes hipóteses:

- i) Existe, no ensino/aprendizagem de PLM e PLNM, uma complementaridade entre o desenvolvimento da competência literária e da competência e consciência interculturais;
- ii) Os manuais de português língua materna apresentam diversidade de textos literários de autores de língua portuguesa e exploram-nos de um ponto de vista intercultural;
- iii) Os textos literários de autores africanos podem ser integrados, no contexto de uma pedagogia intercultural, no ensino/aprendizagem de PLM e PLNM como veículo de diálogo entre diferentes culturas, a fim de promover a educação para a diferença.

Opto por estudar o texto literário africano e não o texto literário brasileiro, por exemplo, por um lado, por considerar que os textos africanos são menos conhecidos e menos estudados e, por outro, porque encontro no texto literário africano dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia intercultural.

O primeiro aspecto que, a meu ver, pode auxiliar no desenvolvimento de uma pedagogia intercultural é a capacidade que alguns autores têm de reinventar a língua. A reinvenção lexical, nomeadamente em Mía Couto, transporta consigo uma reinvenção

semântica que coloca em diálogo dois universos diferentes: a mesma palavra pode ter diferentes significados, dependendo se é utilizada na língua portuguesa falada em Portugal ou na língua portuguesa de Moçambique. Mia Couto culturaliza a língua, atribuindo novas semânticas às palavras, cria a língua recriando-a. Nesse sentido, a leitura dos seus textos pode promover o diálogo intercultural, já que a palavra criada põe em relação o *eu*, conhecido, e o *outro*, desconhecido, colocando em diálogo dois universos distintos.

Outro aspecto que encontro no texto literário africano, designadamente em Pepetela, e que julgo poder servir os princípios de uma pedagogia intercultural, é o diálogo com o *outro*, o contacto com a diferença como forma de pensar e reflectir acerca da nossa própria identidade. Pepetela dá voz ao *outro*, dando a conhecer a sua visão do mundo e, ao dar a palavra ao *outro*, pode conduzir o leitor a reflectir e a questionar-se sobre si próprio a partir do contacto com o *outro*. Assiste-se, na minha perspectiva, a uma crítica ao *eu* a partir da sua relação com o *outro*, o que pode dar origem a um frutífero diálogo intercultural.

Como salienta Mia Couto,

Uma das obrigações do escritor africano é estar disponível para, em certas circunstâncias, deixar de ser escritor e não se pensar *africano*. (...) o escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo. Porque só assim ele viaja entre identidades. E é isso que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. (2005: 59)

um escritor, nomeadamente o escritor africano, deve estar aberto para viajar por outras vidas, por outras identidades então, parece-me, poderá ter a capacidade de, através do texto que escreve, construir uma ponte intercultural com o leitor, independentemente da idade, da nacionalidade e da língua materna, já que, como remata Mia Couto, o escritor é também “aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimento e encantamento” (2005:63).

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O papel do texto literário no ensino/aprendizagem do português, quer como língua materna (PLM) quer como língua não materna, tem sido, ao longo dos tempos, alvo de várias discussões. Neste estudo, optei por designar como português língua não materna (PLNM), não só a língua que é aprendida por alunos estrangeiros nas escolas do sistema educativo português mas também o português que é aprendido como língua estrangeira, por razões profissionais, pessoais ou afectivas fora do sistema educativo português. Assim, neste trabalho, por razões operatórias, é utilizado o termo PLNM que não se distingue, em termos conceptuais, de PLE (português língua estrangeira).

Como refere José Manuel Esteves (1991), apesar de todas as potencialidades que o texto literário possui enquanto material didáctico são várias as opiniões que reprovam o seu uso, especialmente numa aula de língua não materna, argumentando que o texto literário é um texto ambíguo e que a forma como a língua é usada trabalha a ruptura e a diferença. Porém, como salienta Carlos Reis, na esteira de William Empson em *Seven Types of Ambiguity*, a ambiguidade é própria de toda a linguagem verbal:

um vocábulo pode ter vários sentidos distintos; vários sentidos relacionados entre si; vários sentidos que dependem uns dos outros para completar os seus sentidos; ou vários sentidos que se agregam de modo que o vocábulo signifique uma relação ou um processo. (Reis, 1995:126)

Após citar Empson, Carlos Reis continua, esclarecendo que

a ambiguidade não surge aleatoriamente no discurso literário, ela deve ser encarada como propriedade relevante, desde que a sua utilização favoreça uma configuração semanticamente plural (mas também internamente coerente) do texto literário. (1995:127)

A ambiguidade não é uma barreira ao processo comunicativo sendo, pelo contrário, algo que enriquece o leitor porque o desafia a descobrir os múltiplos sentidos de um texto, uma vez que, como remata o autor,

A obra não se apresenta, pois, acabada ou *fechada*, tanto do ponto de vista formal como, sobretudo, no que toca aos significados que envolve, cabendo ao leitor cooperar na reconstrução de formas e sentidos em aberto. (Reis, 1995:131)

Por seu turno, salienta M. Armanda Costa (1992) que no processo de leitura intervêm três tipos de entidades: *sujeito-leitor*, *objecto-texto* e as *interacções* entre o sujeito e o texto.

Para que bons níveis de compreensão sejam atingidos, é obrigatório que o indivíduo se aproprie do significado estrito do texto, que este seja bem integrado nos esquemas conceptuais que o sujeito já possui como modo de organização do seu conhecimento geral, da sua experiência filtrada pela linguagem, armazenada na sua memória semântica. (Costa, 1992:76)

Um texto transporta sempre informação nova, novos questionamentos, novos estímulos à reflexão. Essa novidade interage com os conhecimentos, conceitos, ideias pré-existentes e, dessa interacção, resulta uma representação única, individual, composta pelos saberes particulares do sujeito, originando a interpretação. Esta interpretação, como refere a autora, é subjectiva e motiva uma discussão produtiva e uma troca de ideias que partem de uma base comum, o texto, mas cuja significação difere de indivíduo para indivíduo já que cada um, de acordo com os seus esquemas conceptuais, constrói as suas próprias representações. É esta relação com o texto literário que serve os princípios orientadores da abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

A abordagem comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX, sendo o resultado de uma alteração da concepção do conceito de língua. Se até essa altura a língua era entendida como uma estrutura de elementos e unidades linguísticas organizada hierarquicamente, estática, a partir de finais do século XX, passou a ser encarada como um elemento dinâmico, um organismo vivo, veículo de comunicação e interacção social. É esta alteração na concepção do conceito de língua que justifica a crítica feita por Dell Hymes ao conceito de competência linguística criado por Chomsky e que origina uma revolução profunda nos métodos de ensino/aprendizagem das línguas.

Para Noam Chomsky (1957) todos os falantes possuem uma capacidade inata, à qual o autor atribui o nome de *competência*, para gerar enunciados, que se consubstancia no conhecimento das estruturas e regras gramaticais da língua, e que lhe permite julgar a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado. Chomsky considerava que a aprendizagem de uma língua resultava do estudo das estruturas mentais internas do indivíduo, que mais não era do que uma “máquina falante” capaz de produzir de forma automática e acrítica, todo o tipo de enunciados na sua língua. Para o linguista, a língua é semelhante a um modelo matemático e o pensamento sobre a língua e a organização mental do falante passam pelo arranjo dos elementos linguísticos.

A partir da década de 60, com Dell Hymes, nasce uma nova visão do ensino/aprendizagem das línguas que origina o nascimento de uma nova abordagem, a *abordagem comunicativa*, cujo conceito estruturante volta a ser o conceito de *competência*, que assume outros contornos. Dell Hymes (1972), afastando-se de Chomsky, introduz o aspecto social e comunicativo no processo de ensino/aprendizagem das línguas. O indivíduo, sendo encarado como um “ser social”, para além das regras gramaticais e das estruturas linguísticas, deve saber como é que a língua é usada no seio de uma comunidade de fala, deve conhecer as características da *língua em uso*. Para isso, os enunciados que produz, além de serem correctos em termos gramaticais e estruturais, devem adequar-se ao contexto em que são produzidos, correspondendo ao uso da língua pelos seus falantes. Para ter sucesso nos seus actos de comunicação, mais do que a competência linguística, o falante deve possuir então, uma *competência comunicativa*.<sup>2</sup>

A abordagem comunicativa trouxe, para além da *competência comunicativa*, um outro conceito fundamental, a *centragem no aprendente*. O aprendente é o centro de todo o processo, a centragem nas suas necessidades, motivações e interesses de aprendizagem é a linha condutora do ensino de uma língua estrangeira, determinando quais os objectivos a atingir, quais os conteúdos e temas a abordar e a explorar. A aposta é feita no desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, na capacidade do falante para produzir e compreender frases adequadas ao contexto, resultante de um saber interiorizado que lhe vai permitir comunicar de forma eficaz em situações sociais distintas. No contexto de ensino/aprendizagem de PLN, a competência comunicativa é a capacidade do aprendente compreender e usar os meios linguísticos da língua-alvo,

---

<sup>2</sup> Sobre este debate ver QECR (2001) e Germain (1993).

conhecer as regras psicológicas, sociais e culturais e, ao mesmo tempo, saber usar as regras do discurso específico da comunidade onde se insere, utilizando estratégias de aprendizagem e de comunicação. Um processo de ensino/aprendizagem que aposta em desenvolver nos aprendentes a competência comunicativa dará prioridade, em termos didáticos, a uma abordagem comunicativa.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), “a competência comunicativa compreende as seguintes componentes: competências linguísticas; competências sociolinguísticas e competências pragmáticas” (2001:157), o que, conseqüentemente, implica a progressão nas quatro competências em língua: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita.

O QECR (2001) estabelece que o aprendente de uma língua estrangeira, enquanto leitor, deve ser capaz de receber e processar como informação textos escritos produzidos por um ou vários autores. Assim, deve ser capaz de desempenhar as seguintes actividades de leitura: “ler para orientação geral; ler para obter informações, p. ex.: utilização de obras de referência; ler e seguir instruções, ler por prazer” (QECR, 2001:106). Por outro lado, o QECR salienta, igualmente, que o aprendente pode ler um texto para atingir diferentes objectivos. Assim, o aprendente poderá ler para compreender o essencial de um texto, obter informações específicas sobre o mesmo, compreender pormenores, questões implícitas, entre outros, dependendo da sua motivação, das suas necessidades e objectivos de aprendizagem.

Se numa primeira fase da didáctica das línguas o professor era a figura central do processo de ensino/aprendizagem e o texto literário o principal material didáctico, actualmente, o foco desloca-se para o aprendente e respectivas necessidades e elegem-se os chamados documentos autênticos como material privilegiado. Por *necessidades do aprendente* entenda-se todo o conjunto de motivações, interesses e expectativas que possui em relação à aprendizagem da língua, e por *documentos autênticos* entenda-se todo o tipo de documentos, concebidos sem fins pedagógicos, que reflectem o uso real da língua e que, por isso, são utilizados durante o ensino/aprendizagem de uma língua, como artigos de jornais, menus de restaurantes, bilhetes de museus, entre outros. O próprio texto literário, como sublinha José Manuel Esteves (1991), também pode ser considerado um documento autêntico e os defensores da ideia de que o texto literário não tem lugar no contexto do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras desconhecem a abrangência da designação de documento autêntico. Esta designação comporta todos os documentos que ponham em evidência as potencialidades da língua e

o texto literário encaixa-se nesta definição: não foi publicado com fins pedagógicos, apesar de poder ser usado com essa finalidade e espelha uma modalidade do uso real da língua.

O texto literário não deve ser tomado como um simples exercício de imaginação artística devendo, pelo contrário, como salienta Carlos Ceia (2002:53), ser considerado como uma nova forma de encarar o mundo. O contacto com o texto literário pode trazer novos ensinamentos, quer através do exemplo das personagens que contém quer da expressão escrita cuidada e original que apresenta. É esta concepção de texto literário que orienta este estudo. A aprendizagem em geral e a aprendizagem de línguas em particular está relacionada com a forma como o sujeito percepção o mundo: é a partir da sua visão do mundo que o sujeito aprende, aprendizagem que será muito mais rica se possibilitar o diálogo entre diferentes visões do mesmo mundo, diálogo este que o texto literário pode proporcionar. Para que esse diálogo seja possível, é necessário que exista um “engajamento” (Kleiman, 1992:30) entre o leitor e o texto, um envolvimento no qual o leitor se mostre disponível para decodificar os signos que o texto apresenta. Estes signos codificam quer o uso estético da língua quer o uso corrente da mesma daí que, no processo de aprendizagem de uma língua não materna, o aprendente deva contactar e trabalhar com os diferentes usos da língua aprendendo, assim, os múltiplos significados que a língua adquire em diferentes contextos.

Os signos que codificam o uso da língua, quer seja o uso estético quer seja o uso corrente, são signos culturais específicos dessa língua e dessa cultura. O aprendente/leitor, ao ler um texto literário numa língua que não é a sua língua materna, no caso dos aprendentes de PLNM, ou numa outra expressão da mesma língua, no caso dos alunos<sup>3</sup> de PLM, interage com ele, procura desvendar os seus sentidos múltiplos aproximando-se da língua em que o texto está escrito e, conseqüentemente, das representações culturais e das visões do mundo que esse texto veicula. Esse momento de aproximação possibilita a abertura de um espaço para o diálogo intercultural. Segundo Maddalena del Carlo (1998:41) o termo *intercultural* diz respeito à interacção

---

<sup>3</sup> Atribui-se a designação de *aprendente* ao indivíduo que aprende e que detém a iniciativa no interior do processo de aprendizagem, constrói o seu campo de saberes em estreita colaboração e interacção com o ensinante e que escolhe estudar porque deseja aprender algo pelo seu valor intrínseco, diferindo de *aluno* que se encontra numa situação de aprendizagem formal e obrigatória. *Aluno* é um termo institucional, criado para designar aquele que aprende, geralmente por obrigação, numa escola, numa instituição, e que se opõe a quem ensina, o professor. Ao contrário de um *aprendente* o aluno é caracterizado como sendo passivo, receptor e dependente de quem ensina, não cooperando com o professor na construção do processo de aprendizagem (Cuq, 2003).

e troca de valores, modos de vida e representações simbólicas que pressupõe a eliminação das barreiras existentes, numa atitude solidária, recíproca e verdadeira. Esta interacção é facilitada se o indivíduo desenvolver uma identidade dinâmica e plural (Abdallah-Preteille, 1996).

Ler um texto é, frequentemente, encontrar-se com o *outro*, com a diferença manifestada, desde o início, na língua em que o texto está escrito, que não é, no caso dos aprendentes de PLNM, a língua materna do aprendente ou que é uma outra expressão da sua língua materna, como é o caso dos alunos de PLM. Esse encontro com o *outro*, o reconhecimento da sua existência, só se revela possível se o texto for compreendido. Ultrapassada a barreira da incompreensão, como salienta Martine Burgos (1995), o leitor fica curioso para conhecer a literatura estrangeira, reconhecendo, na experiência de leitura, não apenas uma identificação-evasão, mas uma experiência capaz de desencadear um processo complexo de aprofundamento dos laços que se estabelecem entre os mundos que habitam o sujeito. Todavia, se a barreira da incompreensão não for ultrapassada, a leitura de um texto noutra língua pode revelar-se difícil, constituindo um obstáculo à motivação. Segundo Martine Burgos (1995:175), a leitura de um texto pode desafiar uma identidade colectiva, aproximando ou afastando o leitor da temática do texto. Sentir-se próximo de um texto é sentir-se próximo do *outro*, da diferença, é poder enriquecer, com a alteridade<sup>4</sup>, a sua identidade.

No processo de ensino/aprendizagem do português como língua não materna, a adopção de uma pedagogia intercultural facilitará o desenvolvimento, por parte dos aprendentes, da consciência e da competência intercultural (QECR, 2001:150)<sup>5</sup>. Este desenvolvimento pode ser auxiliado pela leitura do texto literário em língua portuguesa, uma língua pluricultural que veicula outras culturas, de África, América e Ásia, permitindo ao aprendente um diálogo, em língua portuguesa, com culturas diferentes da sua.

---

<sup>4</sup> Carácter do que é outro, a diferença e a diversidade. A identidade (eu) e a alteridade (outro) são duas faces da mesma moeda que é o indivíduo já que, como salienta Martine Abdallah-Preteille (1996), a identidade se elabora num confronto permanente com outras identidades. Como refere o autor: “Cette importance de l’autre, non pas par opposition mais en interférence avec le « je », constitue un axe essentiel, tant par ses composantes au niveau psychologique, que par ses implications au niveau social et plus particulièrement dans les relations inter-groupes e inter-individuelles. En effet, « toute relation implique un définition de soi par l’autre et de l’autre par soi. » ” (Abdallah-Preteille, 1996:36).

<sup>5</sup> Sobre esta temática ver também: Abdallah-Preteille (1996); Colin e Müller (1996).

No processo de ensino/aprendizagem do português como língua materna, a adoção de uma pedagogia intercultural e a aposta no estabelecimento de uma comunicação intercultural facilitarão, igualmente, o diálogo intercultural e auxiliarão na formação do indivíduo, evitando, nomeadamente, a tendência natural dos jovens leitores que é a de estabelecer relações confortáveis de proximidade entre o texto e a sua realidade. A adoção de uma pedagogia intercultural, nomeadamente através da didáctica do texto literário, e a aposta no estabelecimento de uma comunicação intercultural poderão inverter a tendência que os jovens têm em recorrer a determinados estereótipos e de ler acriticamente, não tomando atenção às questões levantadas pelo texto e não se prestando a reflectir acerca do lugar do *outro*, na posição que o *outro* ocupa nas obras literárias.

A comunicação intercultural exige, como refere M<sup>a</sup> Manuel Baptista (2008), um confronto produtivo com a alteridade e a distanciação, confronto este que possibilita um aprofundamento não só para uma hetero- mas também para uma autocompreensão. Nesse sentido é importante, por exemplo, que os manuais de língua portuguesa, um material didáctico fundamental no ensino de PLM, potenciem essa comunicação intercultural, o contacto e a compreensão de diferentes objectos culturais uma vez que “compreender um objecto cultural, sobretudo se a partir de uma outra cultura, apenas poderá admitir a recriação, uma perspectiva que ensina a olhar a realidade de uma maneira nova e necessariamente diferente” (Baptista, 2008:174).

O carácter pluricultural da língua portuguesa facilita que no processo de ensino/aprendizagem do português, quer como língua materna quer como língua não materna, através do texto literário se promova a comunicação intercultural. O uso do texto literário africano, por exemplo, pode conduzir alunos e aprendentes a elaborar a partir do texto, e não apenas a partir do conhecimento histórico, temporal ou espacial que possam possuir, o lugar do *outro*. Um dos objectivos do ensino em geral e da literatura em particular é a educação para a diferença e para a multiculturalidade sobretudo em relação às culturas que intervêm na composição da esteira cultural dos textos a ser estudados, como refere Inocência Mata (2007). Os textos literários e o uso estético que apresentam da língua são um importante estímulo ao diálogo intercultural que, como refere a autora, pode passar pela construção de pontes entre universos em presença.

É com base nestes pressupostos teóricos que neste estudo pretendo verificar se a competência literária e a competência intercultural se complementam, de modo a

contribuírem para responder às necessidades dos aprendentes; verificar se nos textos apresentados nos manuais de língua materna para o 3º Ciclo do Ensino Básico existe uma preocupação intercultural e compreender de que modo o texto literário africano pode ser uma ponte de diálogo intercultural, quer numa aula de PLM quer numa aula de PLNM, apresentando uma proposta de didactização de dois contos africanos.

## CAPÍTULO 1

### Leitor, leitura e Texto

O verbo *ler* deriva do verbo latino *legere*, que congrega em si vários significados. Destaca-se, de entre várias, a seguinte definição do verbo *ler*: “enunciar ou percorrer com a vista, entendendo um texto impresso ou manuscrito”, “interpretar o que está escrito”, “compreender o sentido de”<sup>6</sup>.

No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, de entre os vários significados apresentados, salientam-se dois relativos à palavra *ler*: “olhar para as letras ou quaisquer símbolos ou gráficos e perceber ou decifrar o seu significado” e “dar determinada interpretação; fazer uma certa leitura ≈ interpretar. Atribuir um significado ou uma interpretação a determinado facto ou sinal”.<sup>7</sup>

Consideremos para este trabalho, os dois últimos significados: ler é interpretar e compreender o sentido do que está escrito. Ler é decodificar signos, estabelecer uma relação entre *significante* (palavra) e *significado* (conceito), implicando operações do tipo lógico-matemático, sendo por isso uma actividade cognitiva. Existem três conceitos fundamentais a considerar no que respeita ao acto de ler, à leitura de um texto, seja de imprensa, literário, ensaístico ou outro, o *significado*, a *interpretação* e a *compreensão*.

Como salienta M. Armanda Costa (1992), no processo de leitura intervêm três tipos de entidades: *sujeito-leitor*, *objecto-texto* e as *interacções* entre o sujeito e o texto.

Para que bons níveis de compreensão sejam atingidos, é obrigatório que o indivíduo se aproprie do significado estrito do texto, que este seja bem integrado nos esquemas conceptuais que o sujeito já possui como modo de organização do seu conhecimento geral, da sua experiência filtrada pela linguagem, armazenada na sua memória semântica. (Costa, 1992:76)

Um texto transporta sempre informação nova, novos questionamentos, novos estímulos à reflexão. Essa novidade interage com os conhecimentos, conceitos, ideias

---

<sup>6</sup>In: *Dicionário da Língua Portuguesa*, 7ª Edição, Porto Editora: Porto.

<sup>7</sup>In: CASTELEIRO, J. M. (coord.). (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

pré-existentes e, dessa interação, resulta uma representação única, individual, composta pelos saberes particulares do sujeito, originando a interpretação. Esta interpretação, como refere a autora, é subjectiva e motiva uma discussão produtiva e uma troca de ideias que partem de uma base comum, o texto, mas cuja significação difere de indivíduo para indivíduo já que, cada um, de acordo com os seus esquemas conceptuais, constrói as suas próprias representações.

Ao ler um texto, o leitor apropria-se da sua informação básica e elabora, sobre este, uma representação individual que se distinguirá de qualquer outra porque é moldada pelo seu conhecimento do mundo. Ao elaborar a sua própria representação individual do texto, o leitor está a construir um modelo interpretativo, ou seja, um modelo situacional. A interpretação de um texto exige a sua compreensão prévia, isto é, o sujeito tem de estar habilitado a compreender a língua escrita, possuindo conhecimentos específicos acerca do domínio cognitivo no qual se insere a temática do texto, uma vez que o conhecimento do mundo que a leitura proporciona, aumenta a sua competência para a compreensão de novos textos.

M. Armanda Costa refere-se ainda à leitura como um *processo estratégico*, mencionando que o leitor fluente, habitualmente, processa de forma rápida e automática a informação que lê, havendo textos que apresentam obstáculos, isto é, que contêm informação que não é compreendida pelo leitor. Quando esta situação ocorre, o acto de leitura torna-se mais lento, menos automático, exigindo do leitor a procura de estratégias para descodificar a informação à qual não consegue aceder. “O leitor passa de um modo automático, inconsciente, a um modo controlado, consciente, em que recorre a fontes suplementares e auxiliares” (Costa, 1992:81), nomeadamente ao conhecimento que possui relativamente à temática do texto. Neste contexto, a autora reporta-se a dois tipos de estratégias: *cognitivas* e *metacognitivas*, a que recorrem os leitores. As estratégias cognitivas apoiam-se na competência linguística, são inconscientes e auxiliam o tratamento automático da informação, enquanto as estratégias metacognitivas apoiam-se nas fontes suplementares do conhecimento linguístico, para além do reforço da atenção.

“Ler é uma actividade que envolve dois aspectos: a percepção (discriminação) dos grafemas e a determinação de um sentido ao conjunto de grafemas” (Marques, 1999:26). Neste sentido, a aprendizagem da leitura será bem sucedida se o texto, os símbolos escritos, forem significativos para a criança, caso contrário esta terá muita

dificuldade em estabelecer relações entre significado e significante, uma vez que só relaciona o que é significativo para si própria.

A teoria de Piaget acerca da aprendizagem da leitura atribui à criança um papel activo no acto de ler. Ao invés do papel passivo desempenhado pela criança na tradição behaviorista, em que a aprendizagem dependia inteiramente dos estímulos do ambiente que a rodeava, exigindo um reforço final, a criança, segundo Piaget, constrói o seu próprio conhecimento, coordena as relações exigidas pelo acto de ler, estabelecidas entre: “linguagem falada e linguagem escrita; significante e significado; a parte e o todo da palavra; grafemas e fonemas” (Marques, 1999:27). Neste sentido, parece-me pertinente reflectir acerca da possibilidade de o processo de aprendizagem da leitura, numa língua estrangeira (LE), poder seguir as mesmas etapas.

Como refere Ramiro Marques (1999), relativamente à criança, o mais importante no acto de ler é a descoberta de que os signos escritos, as palavras, revelam o mundo. No entanto, para que esta constatação seja possível as palavras e os signos escritos devem estar relacionados com a estrutura cognitiva da criança, com a realidade que lhe é próxima, familiar. É a partir do seu interesse, da sua familiaridade com determinadas palavras que se desencadeia o processo de aprendizagem da leitura: indo ao encontro dos seus interesses, de palavras já conceituadas pela própria criança, agilizar-se-á o processo de estabelecimento de uma relação entre significante e significado. Aprender a ler depende, então, das características do sujeito e exige a interacção entre antigos e novos conhecimentos. O mesmo se passa com um aprendente de uma língua estrangeira: enquanto falante nativo de determinada língua, já possui determinadas estruturas na sua mente, porém, ao ser despertado, pela leitura, para outras estruturas, outra realidade linguística, cultural e social, vai apurar o seu papel de actor social. O texto, a leitura, para além de dar a conhecer o *outro*, um mundo distante, desconhecido, diferente, dota o aprendente de ferramentas necessárias para agir com ele e nele, para nele imprimir alterações.

Se no processo de aprendizagem da leitura a criança deve possuir um papel activo, no sentido de construir o seu próprio conhecimento, o mesmo acontece com o aprendente de uma língua estrangeira: também este tem de estar motivado para aprender. Relativamente a uma criança, já referi que o acto de leitura deve partir do significado, constituinte do seu domínio cognitivo, para o significante, para a palavra, a fim de possibilitar à criança a construção autónoma do seu *corpus* de leitura. O estágio de aprendizagem em que se encontra um aprendente e uma criança não é o mesmo,

considerando que o primeiro foi já alfabetizado na sua língua materna. Todavia, há algo que os aproxima: para o aprendente se sentir motivado na leitura de um texto, para facilitar a sua compreensão e desejo em descodificar os signos que um texto esconde, é necessário estabelecer uma relação de proximidade, afectividade, entre o já conhecido e o desconhecido. Esta relação ultrapassa, seja perante um texto literário ou um documento autêntico, seja no discurso oral coloquial ou no uso quotidiano da língua, o domínio literal, para atingir o domínio intercultural, seguindo um processo inverso, mas análogo ao da criança. A criança aprende a ler partindo do significado para o significante, o aprendente estrangeiro parte do significante LE que está a aprender para o significado da palavra na cultura da LE e, posteriormente, para o significado, da mesma palavra, na sua cultura materna. Caso encontre um significado próximo, na sua língua materna, para a palavra, para o signo em particular e para o texto em geral, sentir-se-á mais próximo do diferente, porque o transforma em conhecido, em familiar, integrando-o em si próprio, na sua identidade. Deste modo, pode ser criado um laço afectivo, através da leitura, entre a cultura de partida e a cultura de chegada e, conseqüentemente, pode ser destruída uma barreira, que facilitará a compreensão escrita na LE.

A aprendizagem da leitura mobiliza o sujeito na sua totalidade, implicando uma inter-relação constante entre ele próprio e o meio, familiar e social, num processo dialéctico, como refere Mara Monteiro (2004). A autora acrescenta ainda que o sujeito é detentor de um campo perceptual, ou seja, a organização de significados que existe para cada pessoa, a qualquer momento. O campo perceptual diz, igualmente, respeito à forma como o indivíduo sente e vive o universo inteiro. O campo perceptual deve interferir activamente no acto de leitura, pois só desse modo é que o acto de ler adquirirá significado.

Todo o acto de leitura é sempre acompanhado de emoção, quer sejam das de curiosidade, interesse, excitação, consolo, alegria ou paz, quer sejam de ansiedade, medo ou aborrecimento. Em decorrência do envolvimento nessa gama e profundidade de emoções, as atitudes relativas à leitura podem tornar-se habituais, o que pode fazer com que a leitura seja desejada ou indesejada. (Borges, 2001:91)

O aprendente de PLNМ ou o aluno de PLM devem ser incentivados a estabelecer uma relação dialógica entre o seu campo perceptual, a sua realidade, o seu universo, a sua cultura e o texto. De acordo com Mara Monteiro, o campo perceptual diz respeito às percepções do sujeito, aos tipos de relações que estabelece com os objectos, no fundo, à forma como o sujeito percebe o mundo. A autora afirma que as percepções que o sujeito tem do mundo são influenciadas por vários factores, nomeadamente, pelo tempo (durante o qual o indivíduo é exposto às situações), pelo organismo físico (veículo necessário para que possa ocorrer o acto de aprender), valores e objectivos, entre outros. Este diálogo pode estimular o aprendente/aluno a querer conhecer mais profundamente a língua portuguesa, para poder envolver-se mais inteiramente na panóplia de emoções que o texto literário, que o uso estético da língua, pode, por exemplo, transmitir. Desse envolvimento entre campo perceptual e texto, podem nascer novas pertenças, pode acrescentar-se algo à identidade do sujeito, complementando, enriquecendo a sua visão do mundo, já que “aprender a ler é poder descobrir o mundo”. (Monteiro, 2004:88)

Angela Kleiman (1992) fala do *engajamento* como um dos elementos fundamentais numa leitura, o envolvimento com o texto, a activação do *conhecimento prévio* do leitor relativamente à temática do texto. O facto de considerar que o conhecimento é sempre prévio, leva-me a, neste trabalho, substituir o conceito utilizado por Ângela Kleiman por *background* cultural ou seja, o conhecimento cultural que o leitor possui enquanto indivíduo. O segundo aspecto que a autora salienta é o estabelecimento prévio, por parte do leitor, de objectivos e propósitos concretos que permitem acesso ao texto. No processo de ensino/aprendizagem de PLNМ e de PLM, parece-me igualmente pertinente ensinar os aprendentes/alunos a estabelecer objectivos de leitura para que consigam, no texto, encontrar e reter a informação que pretendem, uma vez que, segundo a autora é em função da definição de determinados objectivos de leitura que seleccionamos a informação que desejamos reter. Para além do estabelecimento de objectivos, parece-me importante salientar também que uma das estratégias fundamentais para a leitura é a motivação, uma vez que a leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na

escola, estamos apenas exercendo actividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. (Kleiman, 1992:35)

A motivação é um elemento fulcral no processo de leitura, uma vez que esta só é possível se existir retenção de informação que, por sua vez, depende do grau de interesse manifestado pelo leitor. A este aspecto, a autora acrescenta que, no processo de leitura, é fundamental a definição de objectivos que proporcionará a formulação de hipóteses que, por sua vez, contribuirá para a compreensão do texto. O leitor formula hipóteses a partir do *background* cultural que possui acerca da temática do texto, bem como acerca da estrutura do mesmo. O leitor vai construindo o sentido do texto interagindo com este e com o próprio autor, interacção que se consubstancia nas expectativas e questões que se vão erguendo durante a leitura. Daí que seja possível encarar o texto não como um produto acabado, mas como algo dinâmico, que desafia o leitor e facilita a própria compreensão. A interacção facilita a compreensão na medida em que exige questionamento, reflexão, crítica, expectativa, que torna o leitor um sujeito activo, interessado, engajado e motivado a compreender o texto, acedendo mais fácil e profundamente aos seus sentidos.

A compreensão de um texto depende, como anteriormente referido, das hipóteses de leitura a partir das quais o leitor parte, hipóteses estas que poderão constituir um entrave à própria compreensão. Um texto, mesmo científico, pode conter linguagem simbólica, pode ser metaforicamente construído, exigindo do leitor pré-disposição, flexibilidade para procurar desvelar esse sentido metafórico. Neste sentido, reforçamos a ideia de que, para além da experiência, é exigido ao leitor que seja flexível, que tenha a capacidade de se libertar das limitações e restrições impostas pelas suas hipóteses, expectativas e experiências prévias, a fim de poder aceder aos vários sentidos que o texto sugere. Se o leitor partir para o texto com ideias pré-concebidas, decorrentes da sua experiência enquanto leitor, pode não o compreender e ver-se limitado na sua competência e capacidade interpretativa. Um leitor flexível é aquele que parte para o texto formulando hipóteses de leitura mas que tem a capacidade de analisar os elementos formais em função do texto na sua globalidade. Porém, esta análise formal, bem como a capacidade de reconhecer os seus elementos como fundamentais para aceder ao sentido global do texto, não decorre de uma leitura apática, passiva, mas sim de uma leitura com expectativas e hipóteses. O leitor tem como tarefa a indagação da confirmação ou abandono das hipóteses ou expectativas pré-estabelecidas, através da

análise atenta da palavra, da forma do texto, questionando-se, permanentemente, sobre a sua adequação ao verdadeiro sentido do mesmo. “Ainda se as auto-indagações estiverem longe do assunto de fato tratado no texto, o fato de iniciar a leitura com uma indagação já é vantajoso e pode ajudar a compreender o texto” (Kleiman, 1992:41). Ao lançar hipóteses, o leitor adota uma determinada estratégia de leitura, postulando conteúdos e imaginando, conseqüentemente, temas e subtemas. Este processo inicia-se com a leitura e análise dos elementos paratextuais, tais como título, subtítulo, datas, fonte, ilustrações e termina com a confirmação ou refutação dessas mesmas hipóteses ao longo da leitura do texto.

A leitura de um texto resulta do diálogo entre leitor e autor cuja existência depende, como anteriormente referido, da flexibilidade do primeiro e da sua capacidade de construir significados e retirar ilações a partir, apenas, daquilo que o texto lhe possibilita afirmar ou concluir. A interpretação que o leitor faz de um texto deve poder ser comprovada e justificada pelos elementos formais do mesmo, não devendo resultar de uma dedução, feita pelo leitor a partir da sua visão do mundo, acerca do que pretensamente o texto deveria significar. A interação entre leitor e autor depende de um outro aspecto fundamental, o contexto, que varia consoante as exigências e características da própria interação.

Leitor e autor têm responsabilidades concretas e específicas de cada um. Se por um lado o autor deve deixar, no texto, pistas que auxiliem o leitor a reconstruir o caminho que ele percorreu para construir o texto, por outro lado, o leitor deve procurar resolver obscuridades e aparentes inconsistências que o texto possa apresentar, fazendo uso do seu conhecimento do mundo e tomando o texto como um todo coerente, no qual todas as partes se encaixam e interagem entre si, o que implica “atender às pistas textuais ao invés de ignorá-las, porque não correspondem a nossas pré-concepções.” (Kleiman, 1992:66)

O leitor competente deve possuir senso crítico suficiente para encarar o texto com uma atitude de descrença e de algum cepticismo, dando lugar a um constante questionamento do próprio texto. Adoptando esta atitude face ao texto, o leitor está a interagir com o mesmo, exigindo-lhe provas formais para sustentar as ideias e opiniões apresentadas a fim de, posteriormente, reflectir sobre elas, analisá-las e adoptá-las, ou não, como suas. Esta atitude crítica torna-se mais complexa se o leitor estiver diante de

um texto que veicule e transmita opiniões, ideias e crenças divergentes das suas. Todavia, como salienta Angela Kleiman, se limitarmos o nosso *corpus* de leitura a textos que coincidem com a nossa forma de estar e encarar o mundo, estamos a “limitar desnecessariamente uma actividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência directa.” (Kleiman, 1992:76). O leitor deve, em primeiro lugar, “escutar” o autor, lendo, prestando atenção ao texto enquanto elemento formal e sistema de signos e só depois assumir a sua posição. Para poder construir a sua interpretação de um texto, para poder interagir com o autor, o leitor tem de o compreender, linguística e simbolicamente.

A relação que se estabelece entre a forma linguística e a função comunicativa que o texto desempenha é fundamental para a significação, assim como o contexto em que a mesma se insere. Para além destes dois elementos, o *background* cultural que o sujeito possui pode também atribuir múltiplos significados à mesma forma linguística. A literatura faz um uso invulgar dos termos e das formas linguísticas visando, assim, transmitir mensagens ou simplesmente provocar diferentes interpretações.

A análise do texto permite-nos entrar dentro do poema: pode servir como um meio muito eficaz de “ataque inicial”, “inital assault” citando Widdowson (1975:14). No entanto, uma análise linguística não fornece uma descrição totalmente completa e adequada de um texto literário: fornece-nos apenas uma descrição completa das características linguísticas do texto. A exploração destas características é uma actividade proveitosa para enriquecer o conhecimento e a competência linguística do aprendente/aluno já que lhe permite contactar com os vários usos, conhecer os vários mecanismos da língua portuguesa. Porém, o texto literário é um documento que pode ser descrito e explorado de outras perspectivas. Carlos Ceia salienta que “a ausência do estudo orientado da literatura é a ausência da aprendizagem das diferentes formas de representação do mundo” (2002:50). O estudo do texto literário permite o contacto com diferentes formas de representação do mundo, permite o contacto com o uso estético da língua, factor enriquecedor, nomeadamente, da aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que veicula uma cultura, apresenta diferentes modos de pensar, diferentes histórias, diferentes personagens, diferentes mensagens. A leitura e análise do conteúdo de um texto literário pode levar o leitor a questionar-se acerca da sua própria visão do mundo e pode proporcionar-lhe o diálogo com outra cultura, com outras visões do mundo com as quais este, afectivamente, se pode identificar.

O texto literário pode transgredir as regras gramaticais, pode construir e apresentar enunciados não aceites gramaticalmente, que não constam numa gramática de português, por exemplo, mas que, ainda assim, devem ser alvo de análise e de uma tentativa de interpretação. Este aspecto põe em causa a ideia de que a literatura é um modelo de “bem escrever”, o que sustenta a opinião de muitos autores que condenam o uso do texto literário no ensino/aprendizagem de PLNM. Os autores que condenam o texto literário defendem a utilização dos chamados documentos autênticos, já que estes últimos espelham a língua em uso. A questão que se coloca é, precisamente, se o que se aponta no texto literário como um aspecto transgressor não é também verificável nos documentos autênticos. Se a língua é dinâmica, instável, mutável é natural que, no quotidiano dos falantes, a língua em uso também transgrida as regras gramaticais, apresentando enunciados não aceites gramaticalmente mas que, ainda assim, são utilizados pelos falantes nativos. Nesse sentido se o aprendente de uma língua estrangeira deve contactar com o uso real da língua, a sua aprendizagem será enriquecida se forem utilizados materiais que espelhem esse uso, se forem utilizados quer documentos autênticos quer textos literários, que apresentam a língua tal como esta se caracteriza: um organismo vivo e não um sistema estático, um conjunto de regras imutáveis.

Se a leitura, para cumprir a sua função, deve ser significativa para o sujeito, parece-me possível afirmar que o pode modificar, de alguma forma, isto é, quando algo é significativo para nós, marca-nos, imprime em nós, no nosso ser, na nossa identidade, alguma alteração, maior ou menor, consoante teve mais ou menos significado. Ao ler um texto literário, o leitor está, como referido anteriormente, a contactar com uma nova visão do mundo, com a qual este se pode identificar, que pode ir ao encontro da sua, completando-a ou questionando-a. Essa complementaridade ou esse questionamento podem acrescentar algo à identidade do sujeito, podem fazer com que este se sinta pertencente a um outro lugar, a um outro grupo, a uma outra linha de pensamento sem que, com isso, se apaguem as suas pertenças anteriores. O texto literário, enquanto ponte intercultural, pode trazer ao indivíduo novas pertenças, novos

elementos constitutivos da personalidade [novos] *genes da alma* (...) e é justamente isso que produz a riqueza de cada um, o seu valor próprio, aquilo que faz de cada pessoa um ser igual e potencialmente insubstituível. (Maalouf, 1998: 19)

Para que a leitura se converta numa ferramenta útil à vida em sociedade, capaz de auxiliar o sujeito na descoberta do mundo, é necessário adoptar uma metodologia de ensino adequada.

A interacção, a aposta numa relação bidireccional entre ensinante e aprendente e entre aprendentes, numa abordagem comunicativa, valorizam as emoções do sujeito, promovem a sua autonomia e auxiliam o desenvolvimento das atitudes que o aprendente deve tomar face à leitura de um texto: interrogar, reflectir, estabelecer relações, interpretar...atitudes estas que são partilhadas entre colegas e expostas ao ensinante, numa dinâmica interactiva. Nesse sentido, só a abordagem comunicativa, que valoriza as necessidades dos aprendentes, defende a centragem nos mesmos e atribui ao ensinante o papel de mediador, tutor e gestor intercultural, permitindo que a leitura seja produtiva, uma vez que o aprendente não se sente inibido, mas motivado a continuar a ler.

O professor<sup>8</sup> deve procurar desenvolver as potencialidades dos aprendentes/alunos, as suas capacidades no sentido de os valorizar sempre. Se a aprendizagem é um processo, o próprio aprendente/aluno, enquanto ser humano, também se constrói progressivamente, construindo-se, também de forma gradual, a sua essência e o seu conhecimento. É precisamente este o pressuposto no qual me baseio para acreditar que o conhecimento que o aprendente possui da língua estrangeira que está a aprender e que o aluno possui da sua língua materna pode ser, gradualmente, complementado por novos desafios que os estimulem a conhecer mais sobre a língua e sobre as culturas para as quais a língua, através do texto literário, os transporta.

A dimensão humanista do processo de ensino/aprendizagem reside na valorização do aprendente/aluno enquanto ser possuidor de características, valores culturais e crenças que devem ser valorizadas. Cabe ao professor procurar fomentar o diálogo intercultural, o diálogo entre as diferenças dos diferentes aprendentes/alunos, procurando, num esforço conjunto, pontos de contacto entre a cultura de partida e a cultura de chegada, potenciando a diferença como possibilidade de contacto e não como barreira.

---

<sup>8</sup> Utilizo o termo *professor* associado não só a *aluno* mas também a *aprendente*, por considerar que um professor é também um *ensinante*, um tutor, um mediador intercultural que orienta os *alunos* no seu processo de aprendizagem.

O que deveria nortear os projectos na educação senão os ideais humanistas de exaltar no homem a sua dignidade, sua criatividade, a fé em si mesmo para conseguir transformar o mundo e construir o seu próprio destino? (Monteiro, 2004:24)

Esta interrogação de Mara Monteiro incita-nos a um novo questionamento, no ensino/aprendizagem de PLNM e PLM, o que deve nortear todo o processo senão a valorização da diferença, a promoção do diálogo intercultural através da língua portuguesa, de forma a auxiliar na construção da identidade de cada um? Não poderá ser o acesso e o estabelecimento de uma relação activa com o uso estético da língua, consubstanciado no texto literário, que permitirão esse frutífero diálogo intercultural?

A Escola e o professor devem criar programas, métodos, técnicas, ambientes que fomentem não só o respeito pela diversidade, mas a capacidade de a encarar como uma potencial fonte de novos conhecimentos, de descoberta de afinidades que podem completar a identidade do sujeito.

Reforço que a centragem no aprendente é essencial para o processo de aprendizagem da leitura. O ensino deve ir ao encontro das necessidades do aprendente, dos seus interesses, para que possa produzir resultados, para que possa desembocar numa aprendizagem profícua, no sentido de ser significativa para o aprendente. Porém, para que esta centragem seja possível, o aprendente deve ser questionado acerca das suas motivações, dos seus gostos, das suas preferências e das suas necessidades, só após esse primeiro momento é que processo de ensino/aprendizagem pode ser orientado na sua direcção.

O texto literário pode ser um bom instrumento para servir este propósito. Um texto literário congrega em si uma panóplia de sentidos, estabelece vários tipos de imagens, faz referência a diversos signos que convocam várias interpretações, aproximando-se de realidades distintas mas que se unem num texto. Um texto escrito em língua portuguesa pode aproximar-se de realidades que não apenas a portuguesa e pode aproximar-se à do aprendente/aluno mesmo que de forma implícita. Imagine-se a seguinte situação: numa aula de PLNM/PLM é explorado determinado texto, e é solicitado aos aprendentes/alunos que procurem compreender qual o significado de determinado símbolo. Um aprendente/aluno pode estabelecer uma relação de afectividade com a descodificação que faz daquele símbolo, que para outros pode ser insignificante, porque interpretou-o de uma maneira muito própria, de acordo com o seu

conhecimento do mundo, com as suas vivências e com a própria realidade que conhece. Esta relação afectiva que estabeleceu pode motivá-lo a continuar a ler o texto, pode motivá-lo a, inclusivamente, procurar mais textos daquele autor ou mais textos próximos, em termos temáticos, àquele que leu e que lhe despertou interesse, exigindo-lhe que vá desenvolvendo e aperfeiçoando o seu conhecimento da língua portuguesa.

Neste sentido, ao contactar com um texto que possa ser próximo da realidade do aprendente/aluno, ou próximo dos seus projectos futuros ou aspirações, o aprendente/aluno pode sentir-se mais motivado, predisposto a descodificar os valores, os significados implícitos da linguagem estética, exigindo-lhe um conhecimento mais completo e profundo da língua, das palavras e das suas múltiplas acepções.

Como referido anteriormente, o uso estético da língua está repleto de sentidos ocultos, símbolos que é necessário compreender e tentar descodificar, essa descodificação pode revelar-se muito rica se o texto for lido e interpretado por diferentes aprendentes/alunos. Se num primeiro momento o aprendente/aluno é conduzido a desvendar o sentido de determinado símbolo, de determinada palavra ou expressão na língua em que o texto está escrito, não me parece menos verdade que, num segundo momento, este procure algo de equivalente ou semelhante na sua cultura materna. Caso encontre alguma correspondência entre a sua língua materna e a língua que está a aprender, sentir-se-á tentado a partilhar com o seu grupo, seus colegas e professor, o sentido que aquilo que leu tem na sua cultura. Nesse momento, pode despoletar um produtivo diálogo entre e inter culturas. O aprendente/aluno expõe aos outros a relação que encontra entre o símbolo e respectivo significado, em português e na sua cultura materna, e a partir desse momento, os seus colegas podem sentir que a relação por ele estabelecida se aproxima de algum aspecto também existente na sua cultura. Nesta situação, a língua e a cultura portuguesas podem ser o meio através do qual o diálogo intercultural se estabelece, promovendo uma certa proximidade entre a língua e cultura maternas dos aprendentes e a língua e cultura alvos. O facto de poder ser o veículo desse diálogo pode levar o aprendente/aluno a estabelecer uma relação afectiva com a língua e a cultura portuguesas que, para além de serem o alvo da sua aprendizagem, são um meio privilegiado para aceder a outras culturas, que afinal podem ser bastante próximas da sua.

O que torna ainda mais rica esta experiência de leitura e análise de um texto literário no ensino/aprendizagem de português, quer como língua materna quer como língua não materna, é, precisamente, o facto de textos escritos numa mesma língua

remeterem para uma semiótica diferente. Aprendendo a língua portuguesa, o aprendiz/aluno vai aprender a relação que se estabelece entre significante e significado, num texto pertencente à literatura portuguesa, acedendo à cultura portuguesa. Porém, o mesmo aprendiz/aluno pode aprender uma outra relação entre significante e significado: a que está presente num texto literário, em português, mas de um escritor angolano, moçambicano, cabo-verdiano, brasileiro, e que lhe permite embarcar numa viagem interminável por outras culturas, usando sempre, no entanto, o mesmo meio de transporte: a língua portuguesa.

## CAPÍTULO 2

### A problemática do texto literário no ensino de PLNM

A presença do texto literário no ensino de línguas, especialmente no ensino de uma língua estrangeira, tem sido, ao longo da história, alvo de questionamentos. Ana Paula Laborinho salienta que o texto literário, principal material didático de antigos métodos de ensino de língua, se encontra hoje arredado dos primeiros e até segundos contactos dos aprendentes com a língua estrangeira, constituindo-se cada vez mais um território para especialistas” (1991:149). Mas qual a razão deste afastamento? Que alterações ocorreram na história dos métodos de ensino de língua que tenham motivado o afastamento do texto literário do processo de aprendizagem?

Apesar de no ensino/aprendizagem de PLM não ser, igualmente, consensual o uso do texto literário como material didático, os autores dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2008) salientam que, nos últimos anos, muitas foram as vozes que reclamaram uma presença mais efectiva do texto literário nos programas e nos manuais de língua portuguesa, como “testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural.” (Reis, 2008:5). Vê-se, pois, que o texto literário sempre foi encarado como um material fundamental para formação cultural dos alunos. Nesse contexto, as críticas relativas à presença do texto literário no ensino/aprendizagem do PLM sempre foram no sentido de propor que se alterasse a forma como este era didactizado. Por isso, optei por debruçar-me apenas sobre a problemática do uso do texto literário no ensino de PLNM.

Como refere José Manuel Esteves (1991), apesar de todas as potencialidades que o texto literário possui enquanto material didático são várias as opiniões que reprovam o seu uso, especialmente numa aula de língua não materna, argumentando que a forma como a língua é usada trabalha a ruptura e a diferença. Se numa primeira fase da didáctica das línguas o professor era a figura central do processo de ensino/aprendizagem e o texto literário o principal material didático, actualmente, o foco desloca-se para o aprendente e respectivas necessidades e elegem-se os chamados documentos autênticos como material privilegiado. Por *necessidades do aprendente* entenda-se todo o conjunto de motivações, interesses e expectativas que possui em relação à aprendizagem da língua, e por *documentos autênticos* entenda-se todo o tipo

de documentos, concebidos sem fins pedagógicos, que reflectem o uso real da língua e que, por isso, são utilizados durante o ensino/aprendizagem de uma língua.

Analisemos, mais detalhadamente, o estatuto que o texto literário ocupou ao longo da história dos métodos de ensino de língua.

Claude Germain (1993) divide a história do ensino de línguas em cinco grandes etapas. A primeira corresponde ao período de ensino da língua suméria aos acadianos, iniciado por volta do ano 3000 AC, sendo a etapa mais antiga de que há registos, o primeiro período de ensino de uma língua viva como língua não materna. A segunda etapa corresponde ao período de ensino de uma língua arcaica que pode aproximar-se do que hoje consideramos uma língua estrangeira, no Egipto faraónico e na Grécia, duas grandes civilizações da Antiguidade. A terceira etapa corresponde à época do ensino sistemático do grego, a primeira língua estrangeira, na total acepção do termo, na Antiguidade Romana. A quarta etapa equivale à época na qual o latim deixa de ser considerado uma língua viva, tornando-se uma língua ensinada apenas para desenvolver a ginástica intelectual, enquanto as línguas nacionais emergentes começam, elas próprias, a ser ensinadas como línguas estrangeiras. Este período estende-se do séc. XVI ao séc. XIX. A quinta e última etapa coincide com a época actual, englobando os vários métodos e abordagens que se desenvolveram ao longo do séc. XX, até à actualidade.

Destacarei apenas o papel atribuído ao texto literário e o foco de alguns dos métodos, desde o método tradicional até à abordagem comunicativa.

O método tradicional ou gramática-tradução era um método destinado, sobretudo, ao ensino das línguas clássicas, como o latim e o grego, a partir da leitura e tradução de textos literários, daí que estes desempenhassem um papel fundamental enquanto material didáctico privilegiado. O aprendente tinha um papel passivo, sendo apenas desafiado a memorizar a conjugação verbal e o vocabulário e a executar as ordens do professor, figura central do processo de ensino/aprendizagem.

O método directo, por seu turno, destinava-se a ensinar a língua para comunicar e não apenas para ler textos literários, daí que se valorizasse um pouco mais a oralidade. A figura central do método directo era ainda o professor, que dirigia as actividades da aula e que servia de modelo linguístico ao aprendente. Este era ligeiramente mais activo que no método tradicional já que, além de responder às perguntas do professor, podia colocar questões ou ler em voz alta, por exemplo. Neste método, o texto literário, quando utilizado, auxiliava o ensino dos vários aspectos culturais veiculados por uma língua, deixando de ocupar uma posição central.

Os métodos estruturais, áudio-oral e áudio-visual, centravam-se na estrutura da língua, considerada como um conjunto de hábitos, e concebiam a aprendizagem como a criação de um conjunto de automatismos linguísticos. Ao aprendente cabia apenas imitar o modelo do professor, responder de forma automática às suas questões, sem reflectir sobre elas. O professor, enquanto modelo, dirigia, guiava e controlava o comportamento linguístico dos aprendentes. Estes métodos faziam uso do texto literário quer para o ensino da cultura, no caso do método áudio-visual, quer para o desenvolvimento da compreensão escrita, no caso do método áudio-oral, não ocupando, por isso, uma posição central.

Entre os métodos estruturais e a abordagem comunicativa, outros métodos foram propostos e desenvolvidos. Optei por não os referir visto que o que me parece pertinente neste estudo é mostrar, de forma breve, que importância assume o texto literário no ensino de línguas. Se escolhi destacar os princípios e objectivos gerais da abordagem comunicativa imediatamente após referir os métodos estruturais, é porque me pareceu fundamental observar a grande diferença que se regista na forma como estes métodos concebem a língua o que, conseqüentemente, condiciona a importância da utilização do texto literário enquanto material didáctico.

Na abordagem comunicativa a língua é encarada com um instrumento de comunicação mas sobretudo como um instrumento de interacção social. Neste sentido, o aprendente é, acima de tudo, considerado como um actor social que necessita de aprender a língua para comunicar no seio de uma sociedade. O aprendente é um comunicador, “um parceiro na negociação do sentido ou da mensagem transmitida” (Germain, 1993:206), é responsável pela sua própria aprendizagem, aprendendo de acordo com as suas necessidades e motivações. Ao professor, designado nesta abordagem por *ensinante*, por desempenhar um papel de mediador, tutor, gestor intercultural, cabe orientar o aprendente no processo de aprendizagem, centrando-se nas suas necessidades. Relativamente aos materiais didácticos utilizados, privilegiam-se os documentos autênticos, ou seja, os documentos que não sendo concebidos com fins pedagógicos, podem ser utilizados como tal, espelhando o uso real da língua. São exemplos de documentos autênticos: um menu de um restaurante, um calendário, um bilhete de cinema, um artigo ou uma notícia de jornal, um artigo de opinião... Nos primeiros tempos da abordagem comunicativa, o texto literário foi totalmente eliminado.

Neste pequeno itinerário por alguns dos métodos de ensino de língua, podemos concluir que, na maioria dos métodos, o texto literário nunca desapareceu, marcando sempre presença. O que se alterou foi o tratamento dado ao texto literário nas aulas e materiais didáticos de ensino de língua materna ou não materna.

Ana Paula Laborinho sublinha que existe uma semelhança entre o caminho percorrido pela didáctica das línguas e pela teoria da literatura, ambas valorizando actualmente o destinatário (1991:151). Como anteriormente referido, esta valorização do destinatário de que fala a autora manifesta-se, na didáctica das línguas, na abordagem comunicativa, com a centragem no aprendente, o destinatário do processo de ensino/aprendizagem, com necessidades e motivações próprias que devem constituir-se como as linhas orientadoras do mesmo. No caso da teoria da literatura assiste-se, à semelhança do que ocorre nos métodos de ensino de língua, a uma alteração da importância atribuída ao destinatário nos estudos literários.

Os coordenadores da revista *Français dans le monde*, Denis Bertrand e Françoise Ploquin, num texto introdutório à edição de Fevereiro/Março de 1988, salientam que a leitura de um texto é uma actividade complexa, devendo ser encarada como algo dinâmico. A tradição académica, ansiosa por formar “homens cultos”, descarta a figura do leitor encarando-o apenas como um elemento do processo de leitura, nada mais.

Mais recentemente, o desenvolvimento das ciências da linguagem alterou um pouco o panorama da importância dos intervenientes no processo de leitura: o texto adquire uma maior relevância. Havendo uma centragem no texto há uma preocupação extrema com a objectividade metodológica, rejeitando-se qualquer ligação entre o texto e as intervenções interpretativas da leitura.

Por fim, após dois momentos nos quais dominavam a figura do autor e o texto, nasce um terceiro momento durante o qual o leitor, destinatário do texto, e a sua aventura intersubjectiva ocupam a posição central. Neste período de centragem no leitor considera-se que, durante o processo de leitura, são relevantes as suas reacções sensíveis, o jogo das suas interpretações e a transformação das suas atitudes. Como salientam Denis Bertrand e Françoise Ploquin, “o leitor já não é considerado como um bloco unificado e imutável a que se dá simplesmente o nome de receptor ou destinatário da comunicação” (1988:3), é antes uma figura dinâmica, que se define pela relação particular que estabelece com o texto que lê. O carácter múltiplo desta relação permite que se questionem, separadamente, as suas diferentes facetas.

Os autores prosseguem a sua intervenção referindo que o desdobramento multiforme que a perspectiva do leitor suscita permite diversificar as actividades do curso de língua e fornecer ao ensino da literatura uma flexibilidade de que ainda carece. A centragem no leitor coloca a tónica na ligação essencial que se estabelece entre a leitura e a escrita, na liberdade interpretativa que estimula a criatividade e no desenvolvimento da sensibilidade em relação às construções formais.

Todo o escritor é, simultaneamente, um leitor e todo o texto é, segundo os autores, um palimpsesto de leituras e a literatura está sempre a fazer-se e a pensar-se. Sobre o mesmo tema, Harold Weinrich (1988) afirma que o autor não escreve somente para si, pelo contrário, já que o acto de escrita é um apelo que sela um “pacto de generosidade” entre o autor e o leitor, uma vez que os dois são livres de escrever ou não escrever, de ler ou não ler. Weinrich, lembrando um ensaio de Jean Paul Sartre *Qu’est-ce que la Littérature*, publicado em 1948, refere que a leitura e a escrita são duas fases do mesmo processo e que apenas uma parte da criação da obra literária imana do escritor, já que a outra parte pertence ao leitor, que é, segundo o autor, o segundo criador da obra literária.

Relativamente ao texto literário, Harold Weinrich (1988 :25), invocando o texto de Arthur Nisin, *La Littérature et le Lecteur*, datado de 1959, afirma que o livro não existe apenas nas páginas impressas, pelo contrário, ganha vida com o leitor. No seguimento desta ideia, o autor sublinha ainda o facto de se revestir de grande importância a investigação e reflexão acerca de qual o papel que o leitor desempenha na obra em si mesma, já que cada obra transporta a imagem do seu leitor que, segundo Harold Weinrich, mais não é do que personagem dessa mesma obra.

Após esta brevíssima nota panorâmica sobre a importância que foi atribuída ao leitor ao longo dos tempos, parece-me possível compreender melhor qual o motivo que conduziu Ana Paula Laborinho a estabelecer um paralelismo entre a didáctica das línguas e a teoria da literatura, é que ambas alteraram o seu foco para o destinatário: aprendente e leitor. A centragem no destinatário só parece reforçar a ideia de que sem aprendente e sem leitor é difícil existir aprendizagem ou texto. A aprendizagem de uma língua faz sentido se puder servir o aprendente, se for ao encontro das suas motivações, a fim de se tornar útil, significativa e profícua. A leitura de um texto, nomeadamente de um texto literário, que pretende agir socialmente, cumprirá a sua função se servir o leitor. A mensagem de um texto é compreendida se existir a preocupação, por parte do autor, em estabelecer um diálogo com o leitor, em convidá-lo a preencher os interstícios

do texto, a construir os seus múltiplos sentidos. A leitura e a aprendizagem podem transformar os seus destinatários, já que possibilitam o acesso a um novo saber, um novo conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia.

José Manuel da Costa Esteves (1991) também reflecte sobre esta questão. Ao referir-se ao lugar do texto literário no ensino de uma língua, destacando o PLE, o autor retoma a reflexão acerca das alterações trazidas pelos métodos funcionais, nomeadamente pela abordagem comunicativa, ao ensino/aprendizagem das línguas. Como anteriormente referido, os materiais didácticos privilegiados por este método são os sociais, ditos autênticos, “abrindo-se de novo a porta ao texto literário, considerado funcionalmente equivalente a outros registos de língua”, como destaca José Manuel Esteves (1991:143). O autor refere que o texto literário é, à semelhança de qualquer outro material, um núcleo potencial de múltiplas e diversas actividades comunicativas, dependentes da capacidade do ensinante em ir ao encontro das necessidades do seu público aprendiz. Para além disso, o autor sublinha ainda que os defensores da ideia de que o texto literário não tem lugar no contexto do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira não consideram a abrangência da designação de “documento autêntico”. Esta designação comporta todos os documentos que coloquem em evidência as potencialidades da língua e o texto literário encaixa-se nesta categoria: não foi publicado com fins pedagógicos, apesar de poder ser usado com essa finalidade e espelha uma modalidade do uso da língua. Como salienta Neide Takahashi,

na ilusão ficcional do texto literário, cria-se uma linguagem que traz representações culturais, ou seja, eles criam uma realidade, um mundo, onde a causalidade de pressupostos e a necessidade de interpretar os sentidos geram uma identidade textual a partir do género e das marcas culturais. (2008:21)

A autenticidade do texto literário reside, entre outros aspectos, na sua capacidade de aproximar o aprendiz da cultura da língua-alvo, nas suas diferentes utilizações, sendo que o uso estético de uma língua não se reduz à categoria do literário.

José Manuel Esteves prossegue a sua reflexão introduzindo a seguinte questão: “ao amputar-se à língua o trabalho do imaginário, da criação, da ficção, onde fica o lugar da emoção, da sensibilidade, única e intransmissível, inerente a cada sujeito?” (1991:144). Afinal, aprender uma língua não é conhecer outras formas de ser, de sentir e

de encarar o mundo? Parece-me possível afirmar que o texto literário, usado em níveis de proficiência em que os aprendentes possuem um conhecimento e um domínio da língua mais elevados (a partir do nível B2) será um dos materiais didáticos que permite potenciar o conhecimento do *outro* e de si próprio, já que comporta diferentes visões do mundo, estimula múltiplas interpretações, fomenta o diálogo intercultural.

O texto literário pode estimular o aprendente a desenvolver com a língua-alvo uma relação intersubjectiva, “um verdadeiro diálogo no qual se revele também como ser”, como salienta José Manuel Esteves (1991:144), implicando uma capacidade elevada de manipulação da língua, daí que a sua utilização seja mais adequada em níveis de proficiência mais elevados. O texto literário ocupa uma posição muito importante na aula de língua estrangeira, na medida em que possibilita o despertar da sensibilidade do aprendente para os múltiplos sentidos que a língua pode adquirir. No entanto, o texto não deve ser apenas estudado do ponto de vista linguístico ou formal mas de um prisma semântico e interaccional. A compreensão do texto pode ser estimulada não a partir da frase isolada, mas a partir de uma análise geral do texto e das suas características, a fim de desenvolver a interacção entre autor-texto-leitor, a interacção entre língua-leitor-cultura, numa relação intercultural entre a cultura que, através da língua, o texto transmite e a cultura do aprendente.

O texto literário pode ser integrado numa abordagem comunicativa para o ensino/aprendizagem de PLN em níveis mais elevados, nos quais o aprendente possua já alguma capacidade de manipulação da língua, como anteriormente referido. A integração do texto literário no processo de ensino/aprendizagem deve adequar-se aos descritores de cada nível e às competências que se prevê que os aprendentes desenvolvam, Uma proposta relativa à forma como este poderá ser didactizado será tratada no capítulo 5.

Decifrar, descobrir, sentir, interpretar, pode ser o caminho a percorrer no texto literário para que o aprendente desenvolva a sua competência linguística, mas para que descubra também valores literários, alargue o seu campo de visão sobre o mundo e goze esteticamente com a língua (Esteves, 1991:147).

## CAPÍTULO 3

### Consciência intercultural e competência literária: relação de complementaridade?

Ao longo da História são múltiplos os fenómenos da presença de diversas etnias e culturas nos mesmos espaços. No entanto, nas sociedades contemporâneas esta necessidade torna-se mais premente devido à sua extensão, bem como à rapidez da sua transformação. As sociedades europeias contemporâneas tornaram-se sociedades pluriculturais porém, existe a ideia de que a diversidade que as caracteriza não tem raízes históricas ficando a dever-se, pelo contrário, às recentes migrações extra-europeias, como salienta António Perotti (2003). Esta forma de encarar a origem da diversidade que caracteriza as nossas sociedades é reforçada por uma outra: a de que os grupos “diferentes” são a causa dos problemas ligados à diversidade da sociedade, encarada, muitas vezes, como uma ameaça à identidade dos povos. Assim, difundiu-se que “aquilo que ameaçaria e poria em causa as identidades seria a diversidade” (Perotti, 2003:15) e que, conseqüentemente, o pluriculturalismo seria uma ameaça.

#### 3.1. A importância do *outro* na construção da identidade

A *identidade* influencia o modo como o indivíduo se relaciona com a sociedade em que este se insere, com a diversidade e com a diferença. António Perotti refere que *identidade*, em termos psicológicos, é um termo que diz respeito à forma como o indivíduo se percebe a si próprio, à sua consciência de existir enquanto pessoa que se relaciona com outros indivíduos com os quais forma um grupo social. Este modo de entender a identidade não é individual, é antes

o reconhecimento recíproco entre o indivíduo e a sociedade [que] comporta um aspecto subjectivo (a percepção da auto-identificação e da continuidade da sua própria existência no tempo e no espaço) e um aspecto relacional e colectivo (a percepção de que os outros reconhecem ao indivíduo as suas próprias identificação e continuidade). (Perotti, 2003:49)

A identidade diz respeito à forma como os indivíduos e os grupos se revêem e se definem nas suas semelhanças e diferenças em relação a outros grupos ou a outros

indivíduos, como refere o autor. Amin Maalouf (1998) salienta que a identidade é o que faz com que cada um de nós não seja idêntico a qualquer outra pessoa. É composta por um conjunto de pertenças, os elementos constitutivos da personalidade, a que o autor chama de *os genes da alma*, que embora se encontrem presentes num grande número de indivíduos, não apresentam a mesma combinação em duas pessoas diferentes e “é justamente isso que produz a riqueza de cada um, o seu valor próprio, aquilo que faz de cada pessoa um ser singular e potencialmente insubstituível” (Maalouf, 1998:19). Nos dias de hoje, os indivíduos estão em constante contacto com a diferença, seja cultural, social, étnica... Porém, mais do que o contacto e a convivência com a diferença, com a pluralidade cultural, é necessário estabelecer um diálogo plural, uma ligação entre essas diferenças, contrariando a tendência para a definição de identidades totalizantes e inflexíveis e apostando na formação de identidades plurais, flexíveis e interculturais.

Michel Wieviorka, num livro intitulado *Une société fragmentée?* (1997), refere que a modernidade se construiu a partir de uma linha que se traçou entre a esfera pública e a esfera privada. Na esfera pública, os cidadãos são colocados em pé de igualdade, uma vez que se conformam em seguir o conjunto de regras que rege a vida colectiva. As diferenças são toleradas, desde que não ultrapassem a esfera privada. Contudo, esta separação não considera o inevitável processo sincrético de mestiçagem provocado por todo o contacto cultural, como sublinha Maddalena del Carlo (1998). O multiculturalismo, que caracteriza as nossas sociedades, é um termo polissémico que num sentido descritivo, designa, simplesmente, a coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço territorial. É um modelo que procura ultrapassar quer o assimilacionismo quer o integracionismo, procurando propor uma negociação contínua entre os diferentes grupos, com vista à construção de um espaço comum, mas está longe de ser um modelo pacífico, apresentando, no seu interior, diferentes acepções.<sup>9</sup> O facto de o modelo multicultural ser, ele próprio, no seu interior, palco de diferentes perspectivas e posições, parece também ser provocado pela dificuldade em conciliar a opção individual com o bem colectivo. Esta dicotomia entre público e privado não considera o carácter dialógico da identidade como traço essencial da vida humana, como sublinha Maddalena del Carlo (1998:39), referindo Charles Taylor. Este autor propõe a noção de *reconhecimento*, argumentando que construímos a nossa identidade através da interacção com os outros, os sentidos dos outros, com o seu reconhecimento.

---

<sup>9</sup> A este propósito, ver Carlo (1998:38).

Segundo Maddalena del Carlo, “e os nossos gostos, as nossas crenças, as nossas convicções, (...) são remetidas para um espaço fechado, não reconhecido, se não têm direito a uma legitimação pública, o nosso direito de cidadania também é posto em causa.” (1998:39) Como conclui a autora, se a igualdade se traduz por uma negação das diferenças e das identidades individuais, cria uma nova desigualdade, já que toma como modelo universal os valores de um grupo dominante.

É necessário compreender que um mundo globalizado como o mundo de hoje não é sinónimo de um mundo onde se assiste a uma efectiva convergência económica, política e social. É um mundo mais pequeno, proporcionado pela globalização mas que ainda assim é “delimitado por fronteiras que os separam [e que] constituem realidades que em boa medida são irremovíveis, transcendendo assim qualquer retórica multicultural”, como salienta a Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural, Rosário Farmhouse (2008:14). A desigualdade que caracteriza lugares e participantes num mundo globalizado não pode ser reduzida a um esquematismo simplificador, deve ser entendida como uma forma multivocal, uma vez que

na sua persistência e reprodução interferem múltiplos e diversos factores, que vão desde a ordem económica internacional até à diferente experiência histórica, factores permanentemente cruzados com o campo das representações sociais, isto é, com o modo como pensamos e imaginamos o mundo e as relações sociais. (Farmhouse, 2008:8)

Num mundo globalizado, multicultural, plural - pluralidade que não tem qualquer relação com a diversidade exótica mas antes com uma realidade marcada pelo crescimento de fluxos de pessoas e ideias - é fundamental promover o diálogo com o *outro* e não apenas a coexistência com ele. Este diálogo com o *outro* é um diálogo intercultural, na medida em que estabelece uma comunicação com a diferença, “mais do que a simples aceitação do *outro*, propõe-se o *acolhimento do “outro”* e a transformação de ambos com esse encontro” (*Ibidem*). A sobrevivência e o desenvolvimento de uma sociedade dependem da diversidade, no entanto, esta diversidade é frequentemente encarada como algo meramente folclórico, exótico, colorido, que nos permite “fazer turismo entre portas”, como sublinha Rosário Framhouse. Porém, mais do que um elemento folclórico de uma sociedade, a

diversidade deve ser pretexto de diálogo com o *outro* e não de contemplação, admiração ou “visitação”. A diversidade deve ser pretexto de abertura ao *outro*, movimento que implica uma transformação recíproca e não assimétrica, uma vez que o *outro* é um ser diferente mas com quem podemos aprender e dialogar. Pretende-se que a relação do *eu* com o *outro* seja uma relação de partilha mútua, relação estabelecida através de um diálogo intercultural, isto é, entre duas identidades que, após comunicarem, serão transformadas e enriquecidas por esse diálogo.

Relativamente ao termo *intercultural*, Maddalena del Carlo cita a seguinte definição apresentada pelo Conselho da Europa<sup>10</sup>:

l'emploi du mot *interculturel* implique nécessairement, si on attribue au préfixe *inter* sa pleine signification, interaction, échange, élimination de barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme *culture* on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. (Carlo, 1998:41)

Perante esta descrição, é possível definir *intercultural* como a interação e troca de valores, modos de vida e representações simbólicas que pressupõe a eliminação das barreiras existentes, numa atitude solidária, recíproca e verdadeira.

Esta definição apresentada pelo Conselho da Europa parece-me poder ligar-se à definição de um outro termo importante, o de *identidade cultural*. Se a identidade cultural de um indivíduo é “uma constelação de várias identificações particulares e outras tantas pertenças culturais distintas”, como considera António Perotti (2003:49), a promoção de um ensino e de uma pedagogia interculturais e a adopção de uma abordagem intercultural no ensino de línguas, permitindo o desenvolvimento de uma competência intercultural, auxiliam na gestão e na constituição dessa mesma constelação. Com efeito, desenvolvendo uma competência intercultural, o aprendente/aluno adquire a capacidade para interagir e dialogar com o *outro*,

---

<sup>10</sup> Conseil de l'Europe (1986). *L'interculturalism: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.

eliminando barreiras e construindo a sua identidade cultural. Para além disso, como é referido no Quadro Europeu Comum de Referência,

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. (QECR, 2001:150)

A tomada de consciência intercultural é fundamental para a construção da identidade cultural do indivíduo. Se consciência da relação que se estabelece entre o mundo de partida e o mundo de chegada e a capacidade de interagir e dialogar com o *outro* são fundamentais para a construção da identidade cultural, então facilmente se aceita a tese de que o *outro* é fundamental para a formação do *eu*.

A relação com os outros, como sublinha Maddalena del Carlo (1998), manifesta-se no reconhecimento (o valor que os outros nos atribuem), na unicidade (possibilidade de afirmarmos a nossa singularidade) e na similaridade (a necessidade de ser reconhecido como pertencendo a um grupo com o qual partilhamos certos valores). A construção da nossa identidade parte da seguinte dialéctica: o que somos para nós próprios e o que somos para os outros. O indivíduo é um ser social e a sua identidade constrói-se num confronto permanente com a identidade do *outro*, com a alteridade. O indivíduo, enquanto ser social, interage com o ambiente que o rodeia, testa-se a si próprio, enquanto indivíduo, de forma indirecta, posicionando-se nos diversos pontos de vista dos outros membros do grupo social e no ponto de vista generalizado de todo o grupo social ao qual pertence. Assim, mais do que a “âncora social da personalidade”, como sublinha Abdallah-Pretceille (1996), este é um verdadeiro processo de relação em reflexo, em espelho: o olhar do *outro* espelha, reflecte o *eu*. Ao *outro* é atribuída uma grande importância na formação do *eu*, não porque se oponha a este último mas porque com ele e nele interfere já que toda a relação implica uma definição de si para o *outro* e do *outro* para si, como salienta Abdallah-Pretceille (1996:36) citando E.M. Lipiansky.

Admitindo que a formação do *eu* exige o contacto com o *outro*, ou ainda que esta só se desenvolve a partir do contacto com o *outro*, a comunicação entre indivíduos passa a ser definida como um reconhecimento recíproco: comunicar com a alteridade implica uma definição, por sua vez relativa e recíproca, da identidade dos parceiros, como salienta Abdallah-Pretceille (1996:37).

A identidade reclama sempre a existência de um *outro* para que se possa actualizar, é do confronto com a diferença, do diálogo e do contacto com a alteridade que a identidade se vai alterando e recriando. É no contacto com o *outro* que o sujeito se questiona e é, sobretudo, no momento em que se cria um conflito de ideias ou valores que o *eu* se pode questionar. É nesse momento que o *eu* se sente *outro* porque se sente diferente, sendo esta a altura na qual o *eu* pode adoptar uma atitude de reflexão sobre si próprio. Esta reflexão, que pode conduzir ou não a uma mudança, mas que me parece levar a um indubitável auto-questionamento por parte do sujeito, deve-se ao facto de a identidade apresentar duas dimensões: dinâmica e plural. A identidade é dinâmica uma vez que nunca está estagnada, está em constante e perpétua evolução, como defende Abdallah-Preteceille (1996). Quando o indivíduo se sente ameaçado refugia-se numa identidade rígida e fixa, adoptando uma atitude passiva, por exemplo. A identidade é plural porque o indivíduo possui vários tipos de identidade: de idade, de sexo, de religião (...). O indivíduo é o centro de um agregado de identidades e cada uma delas define-se a partir de elementos específicos, como afirma Abdallah-Preteceille (1996:41).

Como sublinha ainda Martine Abdallah-Preteceille é natural que se encare a estrutura de uma identidade, quer seja uma identidade nacional, cultural, étnica..., mais como o produto de uma rede de relações na qual se inscreve o indivíduo ou o grupo, do que como um modelo exterior e ideal. A identidade de um indivíduo é, acrescento, mais do que um produto, uma construção constante, decorrente do diálogo, da interacção e do contacto com o *outro*, com a diferença.

As relações que se estabelecem entre os indivíduos inseridos em determinados grupos são relações que subentendem uma dinâmica, uma história que está inserida num determinado tempo e num determinado lugar. Deste modo, como conclui Abdallah-Preteceille, reafirma-se o valor plural das noções de identidade e de cultura. Quer o nome quer a natureza dos traços culturais que se detêm alteram-se, sofrem mutações de acordo com as necessidades em causa e é, precisamente, esta instabilidade que garante o dinamismo pessoal e social. Um indivíduo, ao apresentar uma identidade rígida, inflexível, estável, está em crise, não se modifica, não interage, não procura esse contacto dinâmico, fecha-se sobre si próprio, fechamento este que se assemelha a uma gargantilha que o sufoca, para usar a imagem apresentada pelo autor.

A libertação desta “amarra identitária” pode ser facilitada pelo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Durante o processo de aprendizagem, o indivíduo aprende a falar uma língua que não é a sua e é, conseqüentemente, colocado

em contacto com uma cultura diferente da sua. Uma língua é o espelho de uma cultura, é uma componente fulcral da identidade dos falantes. Um aprendente/aluno, estando inserido numa turma, é colocado num contexto de contacto com outras identidades diferentes da sua, é colocado em contacto com a diferença, Considerando que, como referi anteriormente, a identidade se constrói a partir do contacto com o *outro* e a partir da rede de relações sociais que o indivíduo estabelece, parece-me possível afirmar que uma aula de língua é um lugar privilegiado para garantir o dinamismo pessoal e social que é fundamental na construção de uma identidade. Inserido no contexto da abordagem intercultural e comunicativa, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua pode, para retomar a ideia inicial, atribuir dinamismo pessoal e social à identidade rígida e estável de um indivíduo, através da promoção não apenas do contacto, mas do diálogo, da interacção, da partilha “interidentitária” e intercultural. Se a identidade está em constante construção, um indivíduo, ao dialogar e interagir com outros indivíduos de culturas diferentes, pode identificar-se com aspectos que até esse momento de diálogo, lhe eram desconhecidos. Esses aspectos, que podem estar relacionados com a forma de encarar o mundo, as relações interpessoais, as relações com a natureza, entre outros, podem preencher possíveis lacunas que o indivíduo sentia que a sua identidade apresentava e cuja existência o sufocava, conduzindo-o a um fechamento sobre si próprio, por não se sentir, enquanto ser, completo, preenchido ou realizado. Estas lacunas podiam, para além disso, impedir que o indivíduo se mostrasse disponível para estabelecer uma rede de relações sociais consistente, forte, que lhe permitisse tornar-se detentor de uma identidade dinâmica, quer a nível pessoal quer a nível social.

Esta minha reflexão é sustentada pelas seguintes interrogações:

A ce stade de l'analyse, ne pourrait-on pas faire un parallèle avec les différents registres de langue que possède un individu? N'a-t-on pas défini la compétence de communication comme le degré de la capacité pour un individu « d'adapter la forme linguistique que de son discours aux différentes situations communicatives »? Sur le plan social, n'a-t-on pas affaire à un processus similaire avec, en plus, le problème de la compatibilité des différentes identités, de leur chevauchement, de leur confusion? (Pretceille, 1996:55)

Tal como sucede com a competência comunicativa do aprendente, não poderão, por exemplo, as suas competências intercultural e literária auxiliar na adaptação dos

seus conhecimentos culturais, da sua identidade cultural, ao contexto em que está inserido?

### 3.2. Visando uma educação intercultural

O conceito de competência literária tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos. Este termo surge da necessidade de estender à Poética o conceito chomskyano de competência linguística. Nessa linha, como refere Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1977), Manfred Bierwisch, por volta de 1970, adoptou o modelo proposto pela linguística generativa de Chomsky e postulou a existência de uma capacidade humana específica que possibilita produzir estruturas poéticas e entender o seu efeito. Esta capacidade, a que chamou de competência poética, é extensível ao autor e ao leitor que correspondem ao falante e ouvinte de Chomsky.

Em 1972, Teun A. Van Dijk define competência literária como a capacidade humana de produzir e interpretar textos literários, referindo que os falantes nativos possuem uma capacidade específica que lhes permite produzir e compreender textos literários, capacidade esta que se consubstancia num sistema de regras específico, um sistema de regras literárias, num outro sistema de regras, semelhante a uma “gramática literária”, como salienta Aguiar e Silva (1977).

Vítor Manuel de Aguiar e Silva sublinha que Jonathan Culler, em 1975, em *Structuralist Poetics*, refere que a educação, a aprendizagem e a escolarização desempenham um papel preponderante na formação e aquisição da competência literária, caracterizada como um conhecimento implícito que permite ao leitor processar o texto como um conjunto de regras e procedimentos que o leitor segue inconscientemente quando escolhe os itens cruciais da acção.

Definamos então o conceito de competência literária como o “grau de conhecimentos que um indivíduo deve ter para poder ler um texto literário”<sup>11</sup>. Para a leitura de um texto literário, é necessário o desenvolvimento da competência linguística, definida como o conhecimento de recursos formais que permitem elaborar e articular

---

<sup>11</sup> In: CEIA, C. (coord.) (2010). "Competência Literária", in: *E-Dicionário de Termos Literários*, disponível no site: [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=675&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=675&Itemid=2), consultado a 01/05/2011.

mensagens correctas e significativas, assim como a capacidade para os aplicar no uso da língua, mas também o desenvolvimento da competência literária, que habilita o indivíduo a ler criticamente um texto literário, interrogando-o ou refutando-o, de forma tecnicamente correcta. O texto literário tem um carácter aberto, instável e indeterminado, não possuindo um único ou verdadeiro sentido, mas múltiplos sentidos. Assim, é a competência literária do indivíduo, enquanto leitor, que permite trabalhar com as várias possibilidades de sentido de um texto literário. A competência literária permite que o leitor descubra no texto aquilo que se aproxima do seu quotidiano, como salienta Carlos Ceia, no *E-Dicionário de Termos Literários* (2010), daí que lhe permita também encontrar num texto literário os traços que culturalmente o identificam.

Como refere Aguiar e Silva,

O idiolecto de cada texto literário representa a mensagem concreta possibilitada por específicos “mecanismos” da semiose literária que estão sem dúvida conexiados com “mecanismos” da semiose biológica e que co-envolvem categorias lógicas de validade universal, mas que se constituem, que funcionam e que actuam como fenómenos histórico-sociais, de modo que só analisados em correlação com a totalidade histórico-social de que fazem parte – uma totalidade histórico-social bem definida e não uma historicidade abstracta – podem ser adequadamente descritos e explicados. (1977:151)

A leitura de um texto literário requer do aprendente não só a sua competência linguística, como referi anteriormente, como também, e mais fortemente, arrisco, a sua competência literária e a sua consciência e competência interculturais. O texto literário é, como referi no capítulo anterior, um documento fundamental na aprendizagem de uma língua, é um lugar de contacto com a mundividência de determinada cultura, é o lugar de diálogo com a identidade plural de um povo.

Deste modo, o texto literário talvez possa auxiliar na libertação de um indivíduo da já referida “gargantilha identitária”. Assumindo que o indivíduo se sente enclausurado em si próprio por considerar que a sua identidade é lacunar, ou seja, por considerar que lhe falta algo que o diminui perante o *outro* e que o impede de encarar o contacto com ele como uma troca, uma partilha dinâmica e construtiva a nível pessoal e

social, o texto literário poderá constituir-se como lugar que permite o preenchimento dessa percepção de falta. Vejamos um exemplo prático que me parece ilustrativo do que pretendo demonstrar: considere-se um indivíduo que não se sente “confortável” na sua relação com a natureza, no contexto da cultura da comunidade em que se insere, e que, por essa razão, sente que a sua identidade é, de alguma forma, desajustada. Este indivíduo está inserido num processo de ensino/aprendizagem, seja de português como língua materna ou de português como língua não materna, e neste contexto, contacta com um texto literário em língua portuguesa, um texto como *O último voo do flamingo* de Mía Couto, do qual imana uma relação muito especial com a natureza que caracteriza muitos dos povos africanos. Este indivíduo pode sentir-se próximo dessa forma de se relacionar com a natureza e pode adoptá-la para si, pode passar a relacionar-se com a natureza daquela forma, sentindo que pertence, naquele aspecto, a uma outra cultura.

Este sentimento, esta “revelação” de que a outra cultura encara a natureza de uma forma que preenche a lacuna identitária que o indivíduo sentia, permite que este não se sinta excluído, permite que o indivíduo se identifique, naquele aspecto em particular, com outra cultura. Ao dialogar, ao interagir com um texto em língua portuguesa, do qual emerge uma outra cultura, o indivíduo sentiu-se próximo dela, sentiu que poderia “adoptar” aquele modo de se relacionar com a natureza, continuando o processo de construção da sua identidade, preenchendo o vazio que sentia. Este preenchimento pode ser possibilitado a partir de uma abordagem intercultural e comunicativa no ensino/aprendizagem, quer de PLM quer de PLNM, na qual os alunos/aprendentes podem ser convidados a trabalhar com textos em português mas não exclusivamente portugueses, dos quais transpira uma outra cultura, um outro modo de encarar o mundo, e a estabelecer uma ponte de diálogo entre a sua cultura e a que o texto transmite.

O termo *Intercultural* na didáctica das línguas estrangeiras surge, gradualmente, por volta dos anos 80. A entrada deste termo foi favorecida pela abordagem comunicativa e modificou por completo as modalidades de acesso a uma cultura estrangeira. O aprendente começou a ser estimulado no sentido de desenvolver a competência e a comunicação intercultural, através da interacção, ou seja, de um processo de troca entre dois interlocutores do qual resulta uma influência recíproca. O aprendente estrangeiro não necessita de desenvolver a competência cultural de um nativo mas de aprender a interagir com as noções, valores e atitudes da cultura de acolhimento. O ponto de partida para esta aprendizagem é, como salienta Maddalena del

Carlo (1998), a identidade do aprendente, já que será através da sua cultura materna que este estará apto para compreender os mecanismos de pertença a uma outra cultura. Quanto mais o aprendente tiver consciência dos critérios de classificação da sua própria cultura, maior capacidade terá de compreender quais os princípios implícitos de divisão do mundo da cultura estrangeira.

A competência intercultural de um aprendente reside na capacidade de relativizar as suas próprias certezas e de suportar a ambiguidade de situações e conceitos da cultura do *outro*. Esta é a definição apresentada pelo QECR (2001) relativamente ao aprendente de uma língua estrangeira, porém, na minha perspectiva, se a diversidade cultural é uma realidade, também os alunos do sistema educativo português devem ser capazes de relativizar as suas certezas, apreender categorias e suportar ambiguidades de outras culturas decorrentes do diálogo com o *outro*, que pode estar ao seu lado na sala de aula. É esta capacidade que contribuirá para promover uma comunicação intercultural mais produtiva, eliminando as barreiras que bloqueiam o diálogo com uma cultura diferente. Esta situação pode ocorrer com um aprendente estrangeiro que passe um curto período de tempo em Portugal, com um aluno de outra nacionalidade que viva e estude em Portugal, ou com um aluno português, em todos estes casos é necessário ter a capacidade de dialogar com o *outro*, de desenvolver uma competência intercultural.

Uma educação intercultural tem o objectivo, por um lado, de preparar os aprendentes para dominar a insegurança provocada pelo desconhecido e, por outro, de os conduzir a generalizar as experiências de contacto com a cultura estrangeira, sem ceder à tentação de criar estereótipos. O texto literário pode servir este propósito já que

La polysémie du texte littéraire permet au lecteur de se distancier, de se méfier des évidences, de voir et se voir « en oblique »; en outre la littérature, comme d'autres formes artistiques, recompose l'éternel conflit apparemment insoluble entre identité individuelle e locale et appartenance à la société humaine globale. (Carlo, 1998 :64)

Toda esta reflexão me parece conduzir à conclusão de que existe uma relação de complementaridade entre a competência literária e a consciência intercultural que o aprendente/aluno desenvolve no interior de um processo de ensino/aprendizagem de uma língua que adopte uma abordagem comunicativa e intercultural. Ao ler um texto

literário, que seja didactizado a partir de uma perspectiva intercultural, ao contactar com o uso estético da língua, que reclama dele a utilização da sua competência literária, o aprendiz/aluno pode estabelecer uma ponte de diálogo com a cultura que emerge do texto, atitude que apenas é possibilitada se este desenvolver uma consciência intercultural.

## CAPÍTULO 4

### O texto literário de língua portuguesa: veículo de culturas plurais

#### 4.1. A dimensão pluricultural da língua portuguesa e do texto literário em português

Num artigo para o jornal *Público*, datado de 03 de Janeiro de 2000, Mía Couto escreve: “encontro pátria na minha língua portuguesa”. Inocência Mata (2009) cita esta frase chamando a atenção para o binómio que lhe subjaz, o binómio cultura/expressão que pressupõe que, como adianta a autora, “a dinâmica de uma língua procede da interacção estabelecida entre a língua e a cultura, entre o falante e a sociedade” (2009:12). Penso poder interpretar este “encontrar pátria” como um encontrar da sua identidade, das suas pertenças, do seu lugar, da sua cultura, das suas gentes. Porém, o autor não encontra pátria em todo e qualquer lugar, encontra-a naquela que é a sua língua portuguesa, a língua que reflecte a sua cultura, a sua identidade. A língua portuguesa de um moçambicano, angolano, cabo-verdiano, não é a língua imposta pela Europa, é a sua língua, aquela onde ele vive, composta por indivíduos, valores, crenças, sentimentos, costumes, lugares, imagens, palavras, objectos particulares, específicos. É por ser essa a língua onde ele vive que ele é o único que a pode reinventar, por ser o único a ter acesso aos elementos que a caracterizam, que a tornam única e a afastam do padrão, do que é comum à língua portuguesa falada em Portugal. A reinvenção da língua exige o conhecimento e o entrosamento na cultura dos países onde é falada, cujas especificidades só são conhecidas e partilhadas por quem nela vive. A pluralidade da língua portuguesa parece residir precisamente neste aspecto, como uma mesma planta cujas raízes se ramificam em diferentes direcções e que vão procurar os “nutrientes culturais” específicos para se fortalecerem e enriquecerem numa planta comum.

Num mundo cada vez mais globalizante preservar o pluralismo cultural é uma mais-valia e, nesse sentido, adoptar uma pedagogia intercultural no ensino é uma estratégia fundamental para auxiliar na educação para a diferença e para a diversidade e ainda para eliminar preconceitos e atitudes etnocêntricas. O contacto com a diferença e com o *outro* pode ser desencadeado pelo estudo do texto literário “estrangeiro”, veículo de uma outra cultura. Ao explorar as especificidades de cada expressão cultural, através da literatura, o aprendente/aluno pode conhecer ou reconhecer culturas próximas da sua,

pode contactar, familiarizar-se com variedades da sua língua (no caso dos alunos de PLM) que são o veículo da expressão cultural de outros povos. A pluralidade da língua portuguesa é construída, precisamente, através de uma mesma língua que veicula várias culturas, sendo este aspecto que o ensino das literaturas de língua portuguesa deve transmitir e que a utilização do texto literário como material didáctico permite potenciar.

O uso estético de uma língua é uma das práticas culturais mais diferenciadoras de uma língua, como salienta Inocência Mata (2009). Em países que se tornaram independentes há cerca de 50 anos ou menos, a literatura, o uso estético da língua, torna-se um veículo fundamental de construção ou reconstrução da sua identidade cultural. Cumprindo esta função, torna-se fácil compreender que a literatura em geral, e a literatura destes países em particular, veiculará valores, sentimentos, espaços, acontecimentos, saberes, sabores, odores, imagens muito próprias e, sobretudo, muito diversas. Não obstante o facto de fazerem uso de um mesmo veículo linguístico, as literaturas africanas transportam o leitor para um espaço, um tempo, uma mundividência diferente, através de uma expressão diferente da mesma língua, a língua portuguesa, facto que proporciona um diálogo intercultural. No caso de um aprendiz de PLNM, esta possibilidade de ser transportado para diferentes espaços e de ser colocado em contacto com uma mundividência diferente através da língua portuguesa, uma língua em aprendizagem, pode levá-lo a definir a língua portuguesa como uma língua adoptiva<sup>12</sup>, definida como uma língua cuja aprendizagem evolui a par com a familiaridade com os países em que é utilizada e que está relacionada com motivações pessoais, íntimas, com relações de afectividade em relação ao país em que essa língua é falada.

A dimensão plural da língua portuguesa e o carácter pluricultural do texto literário escrito em língua portuguesa permitem ao aprendiz/aluno leitor o contacto com o *outro*, com outras e diferentes visões do mundo, favorecendo uma reflexão sobre a sua identidade, sobre a identidade nacional, cultural e literária do seu país a partir do contacto e do diálogo com uma identidade diferente que imana do texto. Os textos literários e o uso estético que apresentam da língua são um importante estímulo ao diálogo intercultural, uma vez que permitem a construção de pontes entre universos

---

<sup>12</sup> Conceito criado em 2008 pelo Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural, presidido por Amin Maalouf, constituído por iniciativa da Comissão Europeia, num documento intitulado *Um desafio salutar – como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. Disponível no site: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf), consultado a 20/09/2011.

distintos, plurais, a partir de um elemento comum: a língua portuguesa. Procurar promover, nomeadamente através de um texto literário africano, um diálogo com o *outro* é, na minha perspectiva, auxiliar na formação do aprendente/aluno, procurando que este desenvolva a capacidade não só de reconhecer e compreender a diversidade mas de se sentir parte integrante da mesma, composta por si e pelo *outro* e enriquecida pelo diálogo entre ambos.

Numa das suas reflexões, Inocência Mata (2009) levanta uma questão importante: deverá ser o estudo da literatura dos *outros* orientado para a identificação de uma *identidade pressuposta*? Ou deverá situar-se no terreno do jogo das diferenças que coloca a cultura materna e a cultura estrangeira, que se supõe não familiar, em diálogo? Atrevo-me a responder que se o texto literário estimula o aprendente/aluno a desenvolver com a língua, quer a tenha como língua materna ou não materna, uma relação intersubjectiva, ou seja um diálogo que o auxilia a revelar-se como ser, como salienta José Manuel Esteves (1991), e se é o lugar a partir do qual a língua desperta a sensibilidade de cada sujeito/leitor, trabalhando o imaginário e a ficção, o seu estudo pode, a meu ver, situar-se no terreno do jogo das diferenças, que estimula o diálogo intercultural. Este diálogo, resultante desse jogo, permite que o aprendente/aluno conheça o *outro* e a si próprio, através do uso estético da língua, despertando, em ambos, a sensibilidade necessária para apreenderem os múltiplos sentidos que, uma *língua mesma* pode adquirir. É desejável que os textos seleccionados para o ensino do português língua materna ou língua não materna promovam não apenas contacto mas o diálogo, o entrosamento, a aproximação à diferença, ao *outro*, procurando, simultaneamente, cumprir uma das paradoxais funções do ensino da literatura: transmitir a herança cultural e preservar o património nacional e também ajudar a ultrapassar os particularismos culturais. Tal como no ensino da literatura, transmitir uma herança cultural e educar para a diferença, estimulando o diálogo intercultural, são duas funções que a utilização do texto literário como material didáctico deve potenciar. Assim, o aprendente/aluno deve conhecer-se a si próprio, à sua própria cultura para que, ao contactar com o que é diferente, possa encontrar pontos comuns, afinidades, estímulos para um diálogo com o *outro*.

As literaturas de língua portuguesa constroem-se, como anteriormente referido, a partir da interacção ideológica e mundividencial, como salienta Inocência Mata (2009), entre dois universos culturais em presença: o universo europeu e o universo africano. O escritor africano domina a língua portuguesa mas também uma ou mais línguas

africanas, o que lhe permite participar nestes dois universos. Esta participação dupla transforma a sua escrita numa escrita partilhada, comum, dialogante entre dois mundos, transformando assim, de forma inequívoca, o uso estético da língua num veículo de diálogo intercultural. A pertença a dois universos distintos permite ao escritor escrever um texto no qual estão presentes essas duas realidades diferentes, diluindo-se a estranheza pelo que é diferente, já que o diferente, o *outro*, é abordado em relação com o igual, o *eu*, transformando-se em semelhante. Se duas realidades culturais aparentemente tão distintas, como são a europeia e a africana, podem coexistir no mesmo espaço estético, podem também, na minha perspectiva, coexistir no mesmo indivíduo, podem completar a identidade de um indivíduo, enriquecê-lo culturalmente. Para além disso, parece-me necessário sublinhar que, no caso das literaturas africanas de língua portuguesa, os universos em diálogo, português e africano, não são universos indissociáveis um do outro, cruzam-se em determinado momento da História. Nesta perspectiva, é possível afirmar, como salienta Rosangela Sarteschi (2011:1124), que o contacto do aprendente/aluno com estas literaturas poderá permitir que este interprete o presente convocando conhecimentos da História. Ao comparar universos plurais, o aprendente/aluno pode ser motivado a estabelecer um diálogo entre a memória e o presente, criando condições para a construção de uma “cidadania almejada”, como remata a autora. Os laços históricos que se estabelecem entre estes dois universos são estudados pelos alunos do ponto de vista do passado colonial, de dominação, quer na disciplina de História quer na disciplina de Língua Portuguesa porém, o que é necessário é estreitar essa relação, aniquilar quaisquer preconceitos, no sentido de promover uma pedagogia intercultural, que ensine o aluno a conhecer o *outro*, a conhecer e a reconhecer a diferença como uma mais valia, como um elemento enriquecedor para a construção da sua própria identidade. O texto literário pode, a meu ver, ser o “mapa” utilizado para esta descoberta.

As actuais literaturas africanas representam a alteridade, celebrando as várias raças do homem, criticam a hipocrisia política, os convencionalismos sociopolíticos que vencem na corrida ao poder e reinventam o passado de forma a ajustá-lo às exigências das interpretações eficazes do presente. Reiterando o que foi anteriormente referido, a literatura permite o contacto com o *outro* e potencia o diálogo com a diferença, sendo em simultâneo, “o lugar de entendimento intercultural porque proporciona a multiplicação de laços culturais, divulgação e conseqüente reconhecimento, sem operar a rarefacção das especificidades” (Mata, 2007:374). O estudo de textos *outros*, de outros

países, distantes geográfica e culturalmente, proporciona o desenvolvimento da competência multicultural e potencia o desenvolvimento da competência intercultural, promovendo a consciência da diversidade e da diferença que, cada vez mais, caracterizam e compõem o universo das relações interpessoais do aprendente/aluno.

#### **4.2. Dois casos de estudo possíveis: Pepetela e Mia Couto**

Dois autores africanos que me parecem poder ser considerados no âmbito do ensino de PLM e de PLNM são Pepetela e Mia Couto.

Pepetela parece-me um autor interessante já que os seus textos operam uma releitura do passado e provocam a sua reinterpretação à luz das exigências de compreensão do presente, complexo, trágico, um presente nem sempre solar, feito de guerras, fome, injustiças sociais, enfim, muito distante da utopia trazida pela geração que lutou pela independência. Os textos ficcionais de Pepetela inserem-se num contexto de uma “ritualística do olhar sobre o passado para o integrar numa estrutura de interpretação do presente”, como salienta Inocência Mata (2009:193). É a consciência quase dolorosa do presente que motiva Pepetela a olhar na direcção do passado e a conduzir o olhar do leitor convidando à releitura e, conseqüentemente, à avaliação, à reflexão, à crítica. A escrita de Pepetela tem o poder de agir socialmente, de cumprir a dupla função da literatura: dar prazer e fazer pensar, desconstrair, deliciar, mas despertar e inquietar consciências, propor utopias e desconstruir verdades, divertir pela ficção mas, em simultâneo, criticar, aproximar o mundo ficcional do mundo do leitor, através do uso estético da língua, proporcionando uma leitura de prazer mas, simultaneamente, de reflexão, de desconforto. Por outro lado, a escrita de Pepetela é uma escrita simbólica que permite que o leitor viaje para outros mundos. O autor faz uso de símbolos fortes e poderosos que um leitor atento e informado facilmente descodifica partindo, por isso, também, para uma viagem para o mundo real, para a crítica e para a reflexão acerca deste. Pepetela questiona as verdades absolutas da nação, antecipa o que o poder político quer omitir, coloca a nu aquilo que o discurso oficial quer velar, questiona a credibilidade e a integridade das instituições e dos seus representantes, as relações de poder, os meandros da luta pelo poder, os eixos sobre os quais se constrói a democracia angolana, as relações de Angola consigo própria e com o *outro*. Pepetela constrói os seus textos dando voz ao *outro*, ao calado pela História, dando a conhecer a sua visão do mundo, os seus pontos de vista que diferem do discurso oficial criticando-o,

desconstruindo-o fazendo ressaltar as suas incongruências e colocando em causa a sua organização.

Considerar um texto de um autor como Pepetela, quer numa aula de PLNM quer numa aula de PLM, é promover o diálogo intercultural precisamente a partir do lugar do *outro*: dialogar e reflectir sobre o que se passa com o *outro* para o conhecer, para conhecer a sua realidade e, ao mesmo tempo, questionar-nos a nós próprios, ao nosso país, ao nosso modo de pensar e viver. Ler e analisar com os aprendentes/alunos um romance, ou um excerto deste, como *O quase fim do mundo* permitirá, por exemplo, através da leitura em língua portuguesa, questionar o papel que determinados países ocupam na ordem mundial, reflectir acerca das relações de dominação e subjugação que se estabelecem entre eles, acerca de África enquanto berço do nascimento e renascimento do mundo, enquanto espaço pluricultural que acolhe, dá vida e “ressuscita” os *outros*.

Também Mia Couto me parece ser um autor que deve ser considerado no âmbito do ensino de PLM e de PLNM, nomeadamente por se afirmar como um ser de fronteira, por ter nascido branco e ter sido criado em África, como salientam M<sup>a</sup> Nazaré Fonseca e M<sup>a</sup> Zilda Cury (2008). Este autor tem, no seu idioma, o lugar de reinvenção de si próprio e sente a necessidade de inscrever nele, na sua língua portuguesa, a marca da sua individualidade africana, daí a sua afirmação citada no início deste capítulo, “encontro pátria na minha língua portuguesa”. É desta necessidade que nascem as escolhas linguísticas que faz para escrever os seus textos, é esta capacidade de marcar uma individualidade, uma diferença através de um idioma comum que imana dos seus textos e que os torna um indiscutível veículo de diálogo intercultural, com o qual, quer os alunos de PLM quer os aprendentes de PLNM devem ser colocados em contacto.

Mia Couto usa uma linguagem literária que destabiliza o leitor, desconstrói o discurso literário inventando expressões, reinventado léxico, imprimindo-lhe várias marcas de oralidade. Mia Couto consegue transportar o leitor directamente para a cultura que está a ser veiculada ao reinventar o léxico, mas também ao vincar a polissemia lexical, demonstrando que existem palavras comuns entre as línguas portuguesas (a de Portugal e a de Moçambique, entenda-se) mas que, culturalmente, possuem uma semântica distinta. Mia Couto culturaliza, deste modo, a língua portuguesa, atribuindo novas semânticas às palavras. Esse trabalho com a semântica, com a polissemia, com o léxico, parece-me servir os objectivos de uma pedagogia e de uma abordagem intercultural uma vez que uma única palavra pode servir de ponte entre

o *eu* e o *outro*, uma mesma palavra põe em relação dois universos diferentes, já que possui, ela própria, vários e distintos significados. As reinvenções lexicais de Mia Couto, que transportam consigo reinvenções semânticas, retiram o leitor de um lugar de confortável interpretação lançando-o para um desafio de descodificação não convencional, um desafio no qual este é conduzido a contestar a linguagem e todas as suas possibilidades, como sublinham M<sup>a</sup> Nazaré Fonseca e M<sup>a</sup> Zilda Cury (2008). O facto de a escrita de Mia Couto ser uma escrita transgressora, irreverente, que foge ao cânone desrespeitando algumas das normas da língua portuguesa, inventando e reinventando vocábulos, pode ser apontado como um argumento contra a sua utilização numa aula de língua, uma vez que é um texto que foge às regras linguísticas e que, por isso, não auxilia a aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, a língua é um organismo vivo e não um sistema de regras, daí que deva ser aprendida do ponto de vista do seu uso e da sua pluralidade semântica. Um aprendente de PLNM, por exemplo, perante um texto de Mia Couto, que reinventa o léxico cujo significado depende da cultura em que está inserido, pode, por um lado, enriquecer o seu conhecimento linguístico já que, para descodificar o sentido de uma reinvenção linguística, o aprendente é levado a decompô-la e a perceber o significado dos vocábulos que a constituem e, por outro lado, pode tentar estabelecer uma ponte de contacto entre essa reinvenção e a sua cultura vendo, por exemplo, que reinvenções linguísticas, dentro da mesma semântica, eram possíveis criar na sua língua. A irreverência criativa de Mia Couto demonstra que a língua não é um objecto, é um ser vivo, um rio sem margens, livre e incontrollável.

Quer Pepetela quer Mia Couto transformam a língua portuguesa num veículo pluricultural, apresentam, de modos distintos, a realidade sob um olhar e sob uma perspectiva diferentes, lançam pistas de interpretação do mundo consubstanciada, textualmente, numa recriação da língua portuguesa, terreno de várias identidades e culturas, uma língua “que fabrica mestiçagem e está em troca com o mundo” (Couto, 2001:10), essa língua cuja dinâmica e plasticidade é, segundo Mia Couto, “um material preciso para quem trabalha na escrita” (*idem*, p. 12).

É o que tentarei demonstrar no capítulo seguinte dedicado à didáctica do texto literário de autores de língua portuguesa, numa aula de PLM e de PLNM.

## CAPÍTULO 5

### O texto literário numa aula de PLM e PLNM: uma proposta de didactização

Retomando uma afirmação do capítulo anterior, quer no estudo de português como língua materna ou como língua não materna, parece-me fundamental incluir textos literários de autores africanos de língua portuguesa, permitindo que os aprendentes contactem e dialoguem com outras realidades, outras culturas e outro uso, estético e real, da mesma língua, já que, “a literatura é lugar privilegiado para actualização das potencialidades expressivas da língua, pelo processo de representação do pensamento que evidencia” (Mata, 2009:17). O contacto com a diferença e com o *outro* pode ser desencadeado pelo estudo do texto literário “estrangeiro”, portador de uma outra cultura, símbolo da alteridade. Utilizando o mesmo veículo linguístico, as literaturas africanas transportam o leitor para um espaço, um tempo, uma mundividência diferentes, através de uma expressão diferente da mesma língua, a língua portuguesa, facto que proporciona um diálogo intercultural.

A compreensão e a tomada de consciência intercultural do *outro* podem ser promovidas através do texto literário, nomeadamente se este for didactizado no contexto de uma abordagem comunicativa intercultural no sentido de dar resposta à seguinte questão: o que é que o leitor, aprendente, pode descobrir sobre si próprio e sobre o *outro* no contacto com um texto literário que está escrito numa língua que é já a do *outro*, no caso dos alunos de português língua não materna (PLNM), e que está escrito numa expressão outra da mesma língua que os transporta para a cultura do *outro*, no caso dos alunos de português língua materna (PLM).

Para dar resposta a esta questão, apresento duas propostas de didactização de dois contos de dois autores africanos, um deles a ser abordado numa aula de PLM e outro numa aula de PLNM.

O conto é um dos mais antigos géneros literários daí que seja indissociável da vida, como salienta Nelly Novaes Coelho<sup>13</sup>, definido como uma narrativa curta e linear que envolve poucas personagens e que se concentra numa acção única, de curta duração temporal e situada num único espaço. O conto exige, como prossegue a autora, a arte da

---

<sup>13</sup>In: CEIA, C. (coord.) (2010). "Conto", in: *E-Dicionário de Termos Literários*, disponível no site: [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=675&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=675&Itemid=2), consultado a 08 de Agosto de 2011.

alusão e da sugestão, uma das razões pelas quais o considero um dos géneros literários mais adequados para servir as exigências de uma pedagogia intercultural, já que exige do leitor o desenvolvimento da sua capacidade de interpretação, da sua competência literária e da sua competência intercultural, uma vez que expressa fatias de vida, fragmentos expressivos de um todo cultural. O traço de oralidade presente no conto aproxima-o da vida quotidiana, do uso corrente da língua, dois aspectos que caracterizam particularmente o conto africano e que devem caracterizar o processo de ensino/aprendizagem no contexto de uma abordagem comunicativa intercultural. Nos sistemas literários dos PALOP, a literatura de transmissão oral tem uma importância fundamental, os contos, lendas e mitos constituem um conjunto de textos através dos quais, pelo entretenimento, se transmitem valores culturais, sociais e humanos.

O facto de alguns textos literários africanos apresentarem “uma prolífera reinvenção produtiva do significante e do significado do português, uma inventividade mais do que uma língua, de expressão e a sua substância, portanto, de linguagem” (Mata, 2007: 372) reforça a ideia de que estes podem potenciar o diálogo entre várias culturas, através de um veículo comum, a língua portuguesa.

Procurar interligar as múltiplas leituras de um texto literário, nomeadamente de um conto, numa aula de PLM ou PLNM cria condições para o desenvolvimento da consciência intercultural, uma vez que as várias interpretações que resultam do encontro com o texto promovem também o encontro com o *outro*. Esse encontro vai permitir que o sujeito se repense a si próprio, tome consciência de si e da visão que o *outro* tem de si.

Com a leitura e a análise destes dois contos pretende-se que o aprendente/aluno, falante nativo ou não nativo, desenvolva cinco competências: competência linguística, competência de leitura, expressão escrita, expressão oral e competência intercultural, e que demonstre competência e criatividade para a realização de determinadas tarefas relacionadas com o respectivo conto.

Apresento agora duas propostas de didactização de “Raízes”, de Mia Couto, pertencente ao livro *Contos do Nascer da Terra* (2009), dirigida aos aprendentes de PLNM, e de “Estranhos Pássaros de Asas Abertas”, pertencente ao livro *Contos de Morte* (2008) de Pepetela, dirigida aos alunos de PLM.

## 5.1. O conto “Raízes”, de Mia Couto, numa aula de PLNM

O conto “Raízes” de Mia Couto<sup>14</sup> parece-me adequado para explorar numa aula de PLNM uma vez que espelha, claramente, aspectos culturais muito exemplificativos da cultura moçambicana, nomeadamente no que respeita à ligação com a natureza, com a terra, com o país e com os respectivos valores. Para além disso, este é um texto que ilustra de uma forma muito completa o modo como uma mesma língua, a língua portuguesa, pode ser usada para transmitir uma cultura diferente da portuguesa, um aspecto fundamental para completar a dimensão intercultural do aprendente.

Este conto destina-se aos aprendentes que se encontram no nível *vantagem* (B2) ou no nível *autonomia* (C1), nos quais, de acordo com o QEER (2001), o aprendente deve ser capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa, de diferentes géneros literários.

Ao utilizar este conto numa aula de PLNM o ensinante<sup>15</sup> pode, a fim de explorar o texto numa perspectiva intercultural, conduzir o aprendente a desenvolver as competências que se seguem do seguinte modo:

“Raízes” de Mia Couto	
Competência Linguística/Compreensão escrita	<p>O aprendente deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ consolidar os seus conhecimentos acerca dos pronomes indefinidos <i>Tudo</i> e <i>Todo</i>, apreendendo um dos significados do adjetivo <i>todo</i>: referir a totalidade dos seres (difícil de compreender em níveis iniciais), em frases como: “Uma vez um homem deitou-se, todo, em cima da terra”, “... o planeta todo inteiro...”, o pronome refere-se à totalidade do sujeito, enfatiza-se que foi <i>todo</i> o sujeito, alma, cabeça e corpo que se deitou na terra;</li><li>▪ consolidar os seus conhecimentos acerca das formas de tratamento, sendo levado a compreender o uso e o significado de <i>você</i> em culturas como a moçambicana;</li><li>▪ consolidar os seus conhecimentos acerca do uso do modo conjuntivo;</li><li>▪ ser capaz de descodificar as reinvenções lexicais</li></ul>

<sup>14</sup> A transcrição deste conto encontra-se no Anexo I.

<sup>15</sup> Utilizo o termo *ensinante* em vez de *professor* para respeitar o par *ensinante/aprendente* introduzido pela abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. Porém, na minha perspectiva, um *professor* é também um tutor, um mediador intercultural que orienta os *alunos* no seu processo de aprendizagem.

	<p>criadas por Mia Couto (<i>destroncasse, covaram, transmudar ...</i>), enriquecendo o seu léxico ao ser desafiado a “decompor” as palavras a fim de aceder à sua semântica e de aprofundar os seus conhecimentos acerca das regras de formação de palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ser capaz de conviver com outra expressão da mesma língua, que apresenta várias diferenças, encarando este contacto como uma mais valia no seu processo de aprendizagem de uma língua não materna.</li> </ul>
Competência de Leitura	<p>O aprendente deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ler o conto, retendo e relatando os aspectos mais importantes;</li> <li>▪ descodificar a linguagem simbólica, acedendo aos segundos sentidos presentes no texto decorrentes do uso estético da língua;</li> <li>▪ compreender o texto a fim de conseguir construir a sua própria interpretação, à luz do seu conhecimento do mundo, da sua experiência enquanto falante não nativo, pertencente a uma outra cultura, à luz do seu <i>background</i> cultural.</li> </ul> <p>O aprendente deverá, também, ser capaz de ler um texto escrito numa outra língua pertencente ao sistema linguístico português mas que possui as suas diferenças e especificidades.</p>
Expressão Escrita	<p>O aprendente poderá ser estimulado a escrever, individualmente ou em grupo, um texto ficcional de prolongamento do <i>incipit</i> do conto (<i>Uma vez um homem deitou-se, todo, em cima da terra. A areia lhe servia de almofada. Dormiu toda a manhã e quando se tentou levantar não conseguiu. Queria mexer a cabeça: não foi capaz.</i>) mantendo, ou não, as características deste género literário, mostrando como poderia, na sua cultura, continuar um conto como este, qual seria o desenvolvimento e o final do mesmo.</p>
Expressão Oral	<p>O aprendente deverá ser capaz de apresentar oralmente, ao grupo, o resultado de pesquisas ou de tarefas propostas pelo ensinante, como por exemplo: reunir os dados presentes no texto no sentido de explicitar a origem da expressão idiomática “Estar com a cabeça na lua”, verificar, junto dos falantes nativos, em que contexto esta é utilizada na língua portuguesa e, por fim, procurar algum equivalente na sua língua materna, indagar qual a sua origem e significado e apresentar os resultados aos colegas, numa partilha intercultural.</p>
Competência Intercultural	<p>O aprendente deverá ser capaz de:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ interpretar o contexto cultural no qual o texto está inserido; compreender quais são as características do <i>outro</i>, tomar consciência dos elementos culturais da cultura do <i>outro</i> presentes no texto e perscrutar os seus elementos culturais a partir desse “diálogo” com o <i>outro</i>;</li> <li>▪ compreender a ligação visceral que o povo moçambicano tem à terra, imagem central do conto, presente desde logo no <i>incipit</i>, o homem tinha criado raízes à terra e esta ligação é de tal modo forte que este sangra se o tentarem separar dela.</li> </ul> <p>O aprendente pode ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ levado a questionar, por exemplo, quais poderão ser os sentidos deste enraizamento indestrutível: terá, este enraizamento, uma conotação negativa, revelando, por exemplo, inflexibilidade de pensamento, incapacidade de se desenraizar da terra mãe? Ou, pelo contrário, uma conotação positiva, transmitindo que o homem se deita na terra porque a ela deseja estar para sempre ligado, sem que nada o consiga transplantar da sua cultura?</li> <li>▪ desafiado a interpretar a frase que termina o conto “Nesse dia nasceu o primeiro poeta” (p.201): poderá significar que o poeta africano, para nascer, para existir, tem de ligar-se à terra, de criar raízes na sua cultura, na sua História? Após esta reflexão o aluno poderá ser conduzido a reflectir sobre de que modo é que este conto se pode ligar à sua cultura materna, qual a relação que os seus têm com a terra, com o país, com a cultura? Criarão raízes? Que imagem, por exemplo, na sua cultura, poderia substituir uma cabeça humana enraizada à terra?</li> <li>▪ conduzido a interpretar a seguinte frase: “As raízes dessa cabeça dão a volta ao mundo” (p.200), será que África envolve todo o mundo? Será que espalha as sementes da sua terra, da sua cultura por todo o planeta?</li> </ul> <p>O aprendente deverá ainda ser capaz de desenvolver a sua consciência crítica, a fim de compreender como é que a cultura do <i>outro</i> pode, simultaneamente, ser tão diferente e distante e tão semelhante e próxima.</p>
Tarefas	<p>Para que a leitura e a interpretação deste conto tenham significado para o aprendente podem ser propostas tarefas que ultrapassem os tradicionais exercícios de interpretação de texto. Assim, pode propor-se que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o aprendente faça uma pesquisa sobre algum aspecto cultural presente no conto, desconhecido para ele, e que o apresente posteriormente à turma;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ os aprendentes, a pares, reescrevam o conto, conciliando as suas diferenças culturais, a partir do <i>incipit</i> e organizem a apresentação à turma;</li> <li>▪ os aprendentes procurem ilustrar, em grupo, o conto com imagens e fotografias para organizar uma exposição fotográfica, por exemplo, legendando as imagens com frases retiradas do conto;</li> <li>▪ pesquisem se na sua cultura existe algum equivalente à expressão idiomática “Estar com a cabeça na lua” e qual a sua origem e significado;</li> <li>▪ construam, em grupo, um filme para dramatizar o conto, recriando o espaço e as personagens;</li> <li>▪ elaborem, em grande grupo, uma pequena antologia de contos, pertencentes às suas culturas maternas, escritos nas suas línguas e que tenham alguma ligação à temática do conto de Mia Couto.</li> </ul>
--	--

## 5.2. O conto “Estranhos Pássaros de Asas Abertas”, de Pepetela, numa aula de PLM

Para uma aula de PLM optei, como atrás referi, por apresentar uma proposta relativa ao conto “Estranhos Pássaros de Asas Abertas”, retirado do livro *Contos de Morte*, de Pepetela<sup>16</sup>. A minha escolha prende-se, por um lado, com o facto de estar contemplado no programa da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Básico o estudo de um conto de um autor dos PALOP e, por outro, com a importância que, para o 9º ano de escolaridade, a temática do conto, a perspectiva do *outro* na época da Expansão Portuguesa, possui.

Na análise dos manuais do 3º Ciclo do Ensino Básico, que se encontra no capítulo seguinte, é de sublinhar a ausência de uma preocupação em promover o diálogo intercultural nas propostas de análise dos textos, nomeadamente, no manual de 9º ano, nos textos relacionados com a época dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa. Optei por apresentar esta proposta tendo como público-alvo os alunos do 9º ano deste ciclo de ensino uma vez que este é um ano de transição, de mudança de ciclo de estudos e um período crucial na formação do indivíduo, sendo precisamente neste ano de escolaridade que é exigido ao aluno que dê o primeiro passo na escolha do seu futuro. Para fazer uma escolha para o futuro, para a sua vida, parece-me fundamental que o aluno seja preparado para o mundo real, seja educado no âmbito de uma pedagogia

<sup>16</sup> A transcrição deste conto encontra-se no Anexo II.

intercultural, de diálogo e convívio com o *outro* e não apenas numa mera aceitação ou num simples reconhecimento da sua existência.

Foi com o intuito de apresentar uma proposta que pudesse ser um estímulo para o diálogo intercultural que optei por este conto de Pepetela, um conto que, ao contrário da maioria dos textos com os quais os alunos contactam, dá voz ao *outro*, ao vencido, ao nativo, “selvagem” aos olhos dos portugueses. Para além disso, procurei um conto que demonstrasse ao aluno que também os portugueses foram os *outros*, os *estranhos*, os *selvagens*, os *Adamastores*, aos olhos dos africanos.

Ao utilizar este conto numa aula de PLM o professor pode, a fim de explorar o texto numa perspectiva intercultural, conduzir o aluno a desenvolver as competências que se seguem do seguinte modo:

“Estranhos Pássaros de Asas Abertas” de Pepetela	
Competência Linguística/Compreensão escrita	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ desenvolver e adquirir conhecimentos relativos ao léxico que compõe outras expressões da língua portuguesa, nomeadamente da língua portuguesa de Angola;</li> <li>▪ reconhecer as diferenças sintáticas e semânticas entre as diferentes expressões da sua língua materna, no sentido de enriquecer o seu <i>background</i> cultural e o seu conhecimento acerca da língua portuguesa, de uma língua mesma, materna do <i>outro</i> mas que é também a sua língua materna.</li> </ul>
Competência de Leitura	<p>O aluno deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tornar-se um leitor mais confiante e mais perspicaz, conseguindo estabelecer relações entre a linguagem e o contexto cultural em que está inserida, contactando com um texto escrito em língua portuguesa de Angola, isto é, com um texto escrito na sua língua materna mas cuja expressão é, para si, desconhecida;</li> <li>▪ ficar apto para contactar e familiarizar-se com a diversidade linguística e desenvolver competências que lhe permitirão aceder e dialogar com uma cultura transmitida por uma língua comum, aproximando-se, deste modo, do <i>outro</i>;</li> <li>▪ ser levado a desenvolver a sua competência literária, sendo capaz de descodificar o sentido do uso de determinadas comparações, metáforas e outros recursos estilísticos que traduzem a cultura angolana, bem como de compreender a importância de determinadas personagens na obra, como é o caso do sábio Manikava, mas sobretudo a</li> </ul>

	<p>importância dessas figuras na cultura angolana e em que medida é que isso é diferente na língua e na cultura portuguesas.</p>
Expressão Escrita	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ imaginar um outro final para o conto, com base no seu conhecimento da obra <i>Os Lusíadas</i>, procurando sempre colocar-se na pele do africano, do colonizado, do <i>outro</i>;</li> <li>▪ escrever um guião de teatro ou uma banda desenhada que ilustre o conto lido.</li> </ul>
Expressão Oral	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ encenar o conto ou um episódio d’<i>Os Lusíadas</i> onde esteja explícito o contacto dos portugueses com o <i>outro</i>, reescrevendo-o sob a perspectiva do <i>outro</i>, do invadido;</li> <li>▪ participar num debate no qual se confrontem as duas posições, a do vencedor e a do vencido, e no qual o aluno seja capaz de criar os argumentos necessários para defender qualquer posição relativamente a: invasão do espaço desconhecido, desrespeito por um espaço, uma cultura já existente, imposição de uma língua, domínio (...)</li> </ul>
Competência Intercultural	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ compreender que também para o povo africano, os portugueses eram estranhos, diferentes, o <i>outro</i>, interiorizando que os enaltecidos heróis portugueses invadiram um território já povoado, apoderando-se dele, impondo uma língua e uma cultura estranhas, sem considerar que aquele espaço tinha já os seus hábitos culturais e a sua própria língua. Os portugueses, a que Samutu chamava de “espíritos do mar” (p.76), invadiram o seu espaço sem motivo, capturando-os e punindo-os sem qualquer falta por eles cometida, “Ele não tinha feito mal nenhum, homem pacífico, como vinham agora lhe punir?” (p.72), esses seres estranhos, cujos “gritos eram numa língua desconhecida”. Este aspecto fazia com que esses espíritos ascendessem a um outro plano, ao dos espíritos superiores, que se opunham aos da terra que falavam “línguas de pastores e bois mas ninguém se entendia” (p.76). Perante este cenário, o aluno deverá ser capaz de compreender a importância da língua como veículo de comunicação, como instrumento privilegiado de estabelecimento de diálogo, de pontes interculturais;</li> <li>▪ associar certos excertos do conto a determinados excertos d’<i>Os Lusíadas</i> e de compreender que a caracterização dos portugueses como seres</li> </ul>

	<p>“estranhos”, com um “cheiro pestilento” e um “aspecto desgrenhado de bandidos” (p.71), é muito semelhante, em termos linguísticos, à descrição que Camões faz de Adamastor, gigante assustador, de odor pestilento e cabelos desgrenhados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ descodificar o duplo alcance da figura do gigante Adamastor: n’<i>Os Lusíadas</i> é símbolo do <i>outro</i>, do diferente, que assusta, atormenta e que só se dissipa quando ousam perguntar: “Quem és tu?”; neste conto de Pepetela o Adamastor é a figura associada aos portugueses, que, na visão dos africanos, são os gigantes assustadores.</li> </ul>
Tarefas	<p>Para que a leitura e interpretação deste conto tenham significado para o aluno, podem ser promovidas tarefas como: uma comparação, em forma de banda desenhada, de debate, de notícia televisiva, onde os alunos comparem o parágrafo do conto em que se assiste a um confronto entre as divindades Neptuno e Kianda, Zeus e Nzambi, entre os deuses greco-latinos e os deuses africanos (p.76), com o respectivo episódio d’<i>Os Lusíadas</i>. Os deuses também invadiram terreno estrangeiro, ofendendo o seu povo e os seus deuses.</p> <p>Os alunos podem também ser estimulados a fazer um vídeo no qual encenam um confronto entre os deuses, criando as figuras e inventando os diálogos com base quer na leitura do conto quer na leitura d’<i>Os Lusíadas</i>.</p>

## CAPÍTULO 6

### **Dinamizando o binómio antítese/síntese: o texto literário nos manuais de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico**

Num mundo em que a diferença, que sempre foi uma realidade, se tornou conflitiva, por razões de vária ordem, é fundamental que a Educação tenha valores como a independência, solidariedade e mediação como pedras basilares, podendo, assim, ajudar “futuros cidadãos a abrir-se ao pluralismo cultural das nossas sociedades.” (Perotti, 2003:14). Como procurei demonstrar no capítulo anterior, o texto literário, considerado um universo privilegiado de reinvenção da diferença, se convenientemente explorado, pode revelar-se como um elemento muito útil na educação para a diferença e numa educação intercultural.

Neste capítulo pretendo analisar de que forma a Escola, enquanto instituição que serve de suporte à Educação, lida com a nova realidade intercultural. Pretendo, por isso, analisar e reflectir de que modo é que, nos manuais escolares, especificamente nos manuais da disciplina de Língua Portuguesa, o *outro* é representado e verificar se revelam alguma preocupação em fomentar o diálogo intercultural. Para isso, após ter apresentado uma proposta de didactização de dois contos no capítulo anterior, proposta essa que, a meu ver, potencia o diálogo entre culturas, pretendo analisar de que forma são didactizados os textos literários, sobretudo os de autores de língua portuguesa, onde a imagem do *outro* se encontra muito presente.

Autores como António Perotti (2003) defendem que, no mundo de hoje, é imperativo desenvolver uma formação cuidada no âmbito da definição de *identidade*, uma vez que esta formação permitirá reduzir a tendência que algumas crianças e jovens têm para tomar para si definições *apriorísticas* ou imposições provenientes dos discursos parentais e da própria imagem que, muitas vezes, lhes são transmitidas pelo professor. Reflectir acerca da sua própria identidade é um dos desafios que deve ser proposto, em dimensões diferentes consoante a faixa etária, às crianças e aos jovens, uma vez que é a partir desta meditação acerca da identidade que se pode problematizar a relação com o *outro*.

A Escola, enquanto principal formador, num mundo pluricultural e num meio que se deseja intercultural, deve conduzir a criança e o jovem a descobrir, no *outro*, a diferença e a semelhança. É este o âmago da educação intercultural que “desenvolve

uma pedagogia da relação humana. Visa permitir à criança situar-se a si própria, em cada momento, relativamente aos outros; procura dar-lhe os meios para diversificar as suas referências e viver as diversas modalidades culturais do seu meio” (Perrotti, 2003: 51). Assim, a Escola, com todos os seus materiais didáticos, deve aceitar ser um local onde se fomentem relações interpessoais de qualidade, deve aceitar ser um local de transmissão implícita e explícita de atitudes e valores.

### **6.1. Os programas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico e a dimensão intercultural da Educação**

As aulas de PLM são um espaço privilegiado para a educação intercultural uma vez que o contacto com vários textos de diversos autores, o confronto de ideias e de interpretações resultantes desse contacto e o conhecimento mais profundo da própria língua vão possibilitar que os alunos sejam educados a dominar a sua insegurança perante o desconhecido e a dialogar com outras culturas, sem cair no erro de criar falsos e perigosos estereótipos.

A pergunta que se coloca, diante deste imperativo, é se os programas de ensino da disciplina de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico contemplam, ou não, esta preocupação intercultural. Será que o aluno do 3º Ciclo de Língua Portuguesa é levado a desenvolver competências ao nível da interculturalidade?

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico<sup>17</sup>, no final da educação básica, as competências que o aluno deve desenvolver, sustentam-se, entre outros, nos seguintes conjuntos de valores:

- Construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- Participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- Valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

---

<sup>17</sup>In: *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências essenciais* (2001), disponível no site: [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt), consultado a 15 de Março de 2010.

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, o Currículo Nacional do Ensino Básico prevê que, no seu âmbito, em consonância com as competências gerais que devem ser desenvolvidas transversalmente por todas as disciplinas que compõem o currículo, o aluno deve desenvolver, entre outras, as seguintes competências:

- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da humanidade;
- Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional.

Perante estes dados, retirados do site da Direcção-Geral de Inovações e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), pode concluir-se que, em termos de competências gerais e específicas do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa ao longo do 3ºCiclo, se prevêem a tomada de consciência da identidade pessoal e social, o respeito e o reconhecimento pela e da diversidade. O que se verifica então é que, ao aluno, é exigido que desenvolva o respeito pela diversidade e não que haja um entrosamento do indivíduo com o que se apresenta como diferente. Ao longo do 3º Ciclo, o aluno aprende, somente, a reconhecer a diversidade, a reconhecer portanto que está inserido num mundo multicultural, não obstante, parece não estar previsto, pelo menos no que o Currículo Nacional do Ensino Básico prevê para a disciplina de Língua Portuguesa, que o aluno seja levado a incluir as características e as diferenças que essa diversidade acarreta na sua formação pessoal, na sua forma de encarar a vida e, sobretudo, nas suas relações com os outros.

Verifiquemos agora como se organizam e o que prevêem os programas de Ensino de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico. O programa em vigor para o ensino de Língua Portuguesa é o programa de 1991, que integra as alterações propostas em 2001. É certo que houve uma reforma desse programa em 2008, homologada em 2009, feita por um conjunto de professores e orientada pela DGIDC, no entanto, oficialmente, estes programas só entram em vigor no ano lectivo de 2011/2012 para os 1º, 5º e 7º anos de escolaridade. Os restantes anos permanecem sob a orientação

dos programas de 1991, que integram a revisão de 2001. Na escola que adoptou o conjunto de manuais que me propus analisar, adoptados no ano lectivo de 2009/2010, o ensino/aprendizagem desta disciplina era ainda orientado pelos manuais antigos, ainda à luz do antigo programa, mas já norteado pelas exigências do Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001.

Os programas de 1991, que integram a revisão de 2001, foram elaborados com a preocupação de valorizar o ensino da língua portuguesa como “matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas”.<sup>18</sup> De acordo com a minha análise, na explicitação dos conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa, a importância de promover um ensino orientado para uma preocupação intercultural não é, objectivamente, focada. Os programas apresentam competências a desenvolver nos quatro grandes domínios: Compreensão Oral e Compreensão Escrita, Produção Oral e Produção Escrita. Cada um destes domínios está dividido em vários itens que explicitam claramente o que, no final de cada ano, o aluno deve ser capaz de fazer. Assim, por exemplo, e de uma forma abreviada, no final do 3º Ciclo do Ensino Básico, em Língua Portuguesa, o aluno deve ser capaz de:

- No domínio da **Comunicação Oral**, interagir oralmente com os seus pares, dialogando e relatando acontecimentos ou vivências e partilhando interesses e aspirações; produzir discursos orais tendo em conta a especificidade das situações e os respectivos participantes; reflectir criticamente acerca do conteúdo das informações que lhe são transmitidas pelos *mass media*;
- No domínio da **Leitura**, interagir criativa e criticamente com os textos, exercitando a sua capacidade interpretativa; utilizar diferentes materiais de consulta: dicionários, enciclopédias, gramáticas; praticar diferentes modalidades de leitura e exprimir reacções a textos lidos; trocar impressões sobre leituras feitas; fazer inferências a partir de dados textuais; ler poemas que suscitem adesão pelo universo recriado; contextualizar a obra para aprofundamento da sua interpretação; confrontar o texto com outros textos de natureza ou épocas diferentes que desenvolvam o mesmo tema;

---

<sup>18</sup> *In*: Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, que consigna a reforma da qual resultam os Programas de Língua Portuguesa de 1991.

- No domínio da **Escrita**, exprimir vivências; expressar-se acerca dos temas preferidos; escrever por iniciativa própria, apresentar um herói ou uma personagem; escrever diferentes tipos de textos.

Após esta breve exposição da forma como está organizado o programa de Língua Portuguesa, é possível verificar que existem algumas das competências cujo desenvolvimento pode passar por uma dimensão intercultural. No domínio da comunicação oral, o aluno pode ser levado a dialogar com os seus colegas relatando vivências e aspectos específicos da sua cultura, trocando, inclusivamente experiências com os outros colegas e encontrando inesperados pontos de contacto. No que diz respeito à leitura, se bem orientada, o aluno pode ser capaz de inferir de um texto, nomeadamente de um texto literário, as características, os valores, os costumes que lhe estão subjacentes, que imanam, portanto, de uma outra cultura, diferente, é certo, mas com a qual o aluno pode encontrar algumas afinidades.

Então, é possível concluir que os programas, apesar de não preverem, directamente, uma abordagem intercultural no ensino da Língua Portuguesa, prevêm o desenvolvimento de competências que, de acordo com a sensibilidade do professor, podem ser orientadas no sentido da promoção de um diálogo intercultural, de um diálogo entre as diferenças, da descoberta do *outro* como alguém diferente mas muito próximo da minha identidade.

Os manuais de língua são campos privilegiados para analisar a representação do *outro*, especialmente através dos textos que apresentam, nomeadamente dos textos literários em língua portuguesa, como os textos africanos ou brasileiros, das imagens que seleccionam e dos aspectos culturais que destacam que, inevitavelmente, serão os elementos a partir dos quais os alunos compõem uma representação mental do que está a ser apresentado. Vejamos pois se, a partir dos objectivos definidos pelo programa de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo do Ensino Básico e se, a partir da análise de três manuais, dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, está presente uma preocupação em promover o diálogo intercultural e como é que o *outro* surge representado. Os manuais escolares de Língua Portuguesa, enquanto instrumentos didácticos que auxiliam o aluno no conhecimento da sua língua, da sua literatura e de alguns aspectos da sua cultura, devem basear-se numa pedagogia intercultural, no sentido de participarem no processo de construção do indivíduo, da sua personalidade e da sua psicologia social e cultural, e

de o prepararem para uma experiência de contacto e de interacção diária com o *outro*, com a diferença.

## 6.2. Analisando o lugar do texto literário nos manuais do 3<sup>a</sup> Ciclo do Ensino Básico

Para verificar se existe uma preocupação em promover o diálogo entre culturas nos manuais escolares e para avaliar se o texto literário, nomeadamente o texto literário em língua portuguesa, é explorado do ponto de vista de uma pedagogia intercultural, foram então analisados três manuais de Língua Portuguesa, adoptados numa escola portuguesa, *Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Alcanena*, no ano lectivo de 2009/2010, um de cada um dos anos que compõem o 3º Ciclo do Ensino Básico:

- *Plural* – 7º ano de escolaridade
- *A Casa da Língua* – 8º ano de escolaridade
- *Com todas as Letras* – 9º ano de escolaridade

Para este efeito, certa de que o texto literário pode ser uma ponte privilegiada de diálogo intercultural, os manuais serão analisados a partir dos textos que apresentam e das tarefas que propõem, quer para a análise dos mesmos quer para actividades individuais ou em grupo.

O manual do **7º ano** pode, numa primeira abordagem, sugerir, através do título *Plural*, pluralidade cultural. Os autores justificam que a escolha do título se prendeu, entre outras razões, pela sua crença num mundo plural e pela crença no facto de que o acto de comunicar é uma forma de entender a pluralidade cultural.

Relativamente aos textos, em primeiro lugar, verifica-se a existência de alguma diversidade de autores, são apresentados textos de António Torrado, Eça de Queirós, Vergílio Ferreira, mas também de Mia Couto, Salman Rushdie, Marguerite Yourcenar, entre outros. Porém, aquilo que uma análise exaustiva nos mostra é que, apesar da “pluralidade” de temas, textos e autores, a forma como são explorados está um pouco aquém de revelar uma preocupação intercultural. Para isso, consideremos apenas alguns exemplos.

Na segunda unidade, dedicada à narrativa oral e tradicional, o manual apresenta o texto *Harun e o Mar das Histórias*, de Salmon Rushdie, e no final, em nota de rodapé,

é explicitado que a história se passa em lugares com costumes semelhantes aos da Índia, onde as vacas são sagradas e andam livremente pelas ruas. Para a exploração do texto, para além das tradicionais perguntas de interpretação e exercícios de funcionamento da língua, é proposta uma actividade que levará o aluno a contar uma história à turma. Esta actividade não é proposta com qualquer outra ressalva, lembrando apenas as características que um contador de histórias deve possuir. Caberá, no entanto, ao professor, já que o manual não o exige, se tiver alunos estrangeiros, propor-lhes, por exemplo, que contem histórias que saibam sobre o seu país de origem, proporcionando, assim, uma integração e uma interacção positiva e intercultural.

Noutra unidade, desta feita dedicada ao texto narrativo, surgem dois textos muito interessantes para serem explorados do ponto de vista intercultural e da representação do *outro*. O primeiro é de Luís Sepúlveda, *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, apesar de ser explorado de forma tradicional, é sugerido, no final, um comentário a um excerto de uma entrevista de Sepúlveda, em que este revela que o objectivo da sua fábula é, precisamente, transmitir a prática da tolerância, o respeito pela diversidade e o respeito pela diferença, temáticas que, nesta faixa etária, são fundamentais, nomeadamente no que diz respeito à integração de quem é diferente, especialmente pelo seu aspecto físico. O outro texto é *A Menina Vitória*, de Arnaldo Santos, um escritor angolano. O interesse deste texto reside no facto de apresentar de forma peculiar alguns aspectos que caracterizam a cultura e a língua angolanas. No entanto, a exploração proposta pelo manual fica-se pela análise do “espaço social”, daí que dependerá da sensibilidade do professor estabelecer uma ponte de diálogo e incentivar os alunos a descobrir mais sobre os aspectos retratados. Na mesma unidade é apresentado um excerto de um conto de Agustín Fernández Paz, *Viajante das Estrelas*, que revela que a representação do *outro* e a diferença são uma preocupação do manual, já que, no final do texto, é proposto um debate no qual os alunos, com a indispensável coordenação do professor, devem reflectir sobre questões como o racismo, a intolerância, a destruição ambiental no sentido de, inclusivamente, procurarem soluções.

Por fim, no final de cada unidade (2, 3 e 4) propõe-se a realização de um projecto disciplinar. O primeiro intitula-se *Vamos conhecer as nossas tradições* sendo um dos objectivos: “reconhecer e apreciar a diversidade cultural”. É um objectivo bem intencionado porém, parece não prever a integração da diferença, da diversidade na identidade cultural. O projecto não define como objectivo específico, como seria imprescindível, levar o aluno a descobrir pontos de diálogo intercultural: reconhecer e

apreciar é amplamente diferente de integrar e dialogar, o primeiro conjunto pode, no entanto, ser o ponto de partida para o segundo, mas não o único ponto de chegada. O último projecto chama-se *Homenagem a um Poeta Português*, parece-me justo perguntar: por que não “Homenagem a um poeta do mundo lusófono?”, por que não, se há um conjunto de textos de poetas brasileiros e africanos ao longo do manual? Seria, na minha perspectiva, igualmente interessante, e considerando que é vasta a gama de poetas que escrevem em língua portuguesa, analisar poemas e homenagear poetas de outras nacionalidades que têm o português como língua oficial e que o usam, precisamente, para dar a conhecer ao mundo a sua cultura e as suas especificidades.

Concluindo, este manual apresenta uma grande variedade de textos de autores de várias nacionalidades, no entanto nenhum desses textos é obrigatório como exigência do programa, o professor pode sempre optar por trabalhá-lo, ou não. Promove tarefas que implicam a interacção, o contacto e a partilha de experiências entre os alunos da turma, aspecto bastante positivo porque, se bem aproveitadas pelo professor, representam um caminho a trilhar rumo à interculturalidade. Porém, a dimensão intercultural é ainda pouco desenvolvida, pois, embora se fale do reconhecimento da diferença, um bom ponto de partida, não se refere nem se promove, explicitamente, uma interacção ou troca de conhecimentos, valores, aspectos culturais. Os textos literários apresentados, nomeadamente de autores de língua portuguesa, não são, de acordo com a minha análise, explorados de forma a estabelecer uma ponte entre as diferentes culturas, promovendo apenas o reconhecimento e a aceitação da sua existência.

O manual do **8º ano**, *A Casa da Língua*, apresenta alguma diversidade de autores desde: Miguel Torga, António Mega Ferreira, Juan José Millás, Carlos Drummond de Andrade, Jorge Amado, Michel Tournier, entre outros.

Na unidade que se segue à unidade introdutória, é apresentado um conto de Teófilo Braga, *Frei João sem Cuidados*, e na sua sequência é proposta uma tarefa interessante para conduzir os alunos à descoberta do *outro*, propondo-lhes uma viagem pelos aspectos culturais do *outro* através dos contos tradicionais. O manual sugere que o aluno consulte antologias de narrativas populares não só de Portugal mas também de outros países, com o intuito de o levar a conhecer diferentes histórias de diferentes povos. Na mesma unidade, na sequência da leitura do conto *A Inaudita Guerra de Gago Coutinho*, de Mário de Carvalho, é proposta uma actividade que, pelo contrário, parece

fomentar a discriminação e marginalização do *outro* enquanto representante da diferença. O manual propõe a seguinte actividade:

Imagina que um índio de uma tribo primitiva visita a tua terra e a tua casa e manifesta o desejo de conhecer a tua escola. Tem a tua idade, mas o seu dia-a-dia e a realidade que o circunda são muito diferentes dos do teu mundo. Será que consegues colocar-te na pele dele e olhar o que te rodeia com outros olhos? (p. 95)

Depois são apresentados vários objectos: um vidro, uma televisão, um chapéu-de-chuva, entre outros, e o aluno deve traduzir qual será a reacção do índio perante estes objectos. Esta tarefa, na minha perspectiva, não promove o diálogo intercultural, pelo contrário, parece traduzir uma visão evolucionista da cultura, conduzindo o aluno a pensar que o índio é um ser primitivo e alimentando a ideia dominante, nesta faixa etária, de que o que foge às suas referências sociais e culturais é necessariamente inferior. Esta actividade incita à representação hierarquizada das civilizações e leva o aluno a ver o índio como um “selvagem” e/ou como um ser inferior. O aluno é levado a construir uma ideia de que o índio pertence a uma civilização inferior, vive distanciado de todo o resto do mundo, visão muito perigosa, racista, xenófoba e discriminatória, que dá ao aluno uma visão errada do índio.

Encontro a mesma atitude discriminatória na escolha do seguinte excerto, publicado na revista *Quo*, nº. 78, Março de 2002, que serve de suporte a uma actividade:

Segundo a Psicologia, o nome molda o carácter de uma pessoa e é o instrumento fundamental na sua relação com os outros. Já pensou no peso que é atravessar uma vida carregando um nome como Evilásio, Obdúlia ou Xerxes? (p.106)

Esta citação é feita sem qualquer tipo de comentário ou contextualização. Seguramente que, na revista, este excerto foi colocado com uma intencionalidade específica, pode tratar-se, por exemplo, de um comentário irónico, mas esse aspecto não é referido no manual. Na minha perspectiva, é fundamental sublinhar que ao propor esta actividade parece não se ter considerado que num mundo multicultural e globalizado, pode existir na turma do 8º ano que utilizar este manual como instrumento de trabalho, um menino

brasileiro chamado Evilásio, ou um menino chamado Xerxes, em homenagem ao grande rei persa, da tragédia de Ésquilo, que se sentirá profundamente humilhado, e que vai ser, inevitavelmente, alvo de chacota por parte dos colegas de turma.

Concluindo, este manual para o 8º ano de escolaridade apresenta alguma diversidade de autores, apesar de não incluir textos de autores dos PALOP; apresenta alguns lapsos na abordagem ao *outro* e à diferença e apresenta uma fraca aposta na dimensão intercultural do ensino da língua portuguesa já que as actividades que propõe neste domínio são sempre facultativas e não obrigatórias. Por fim, parece apresentar, de acordo com a minha análise, pelo menos em dois momentos, uma atitude de discriminação e até uma visão evolucionista da cultura.

*Com todas as Letras* é o título do manual do 9º ano que, em termos de diversidade de autores, é um pouco limitado. Inclui textos de Fernando Savater, Mirna Queirós, Mia Couto, mas são os autores portugueses que predominam, o que está em consonância com o programa definido para este ano de escolaridade.

Na segunda unidade, é apresentado um conto de Teófilo Braga, *Dar Vista aos Cegos*, em que a diferença física poderia constituir um tópico de reflexão, no entanto, o manual explora o conto apenas do ponto de vista formal e do funcionamento da língua. Para ilustrar a problemática dos exilados no tempo da Ditadura, o manual selecciona uma crónica de José Manuel Barata-Feyo, intitulada *Foi Assim que me Contaram*, mas não propõe aos alunos que reflectam sobre esta matéria e sobre, por exemplo, as diferentes configurações que adquiriu nos vários países e a forma como, inclusivamente, alguns textos literários se referem a ela.

A preocupação com o diálogo intercultural, ainda que fugazmente, está presente na tarefa proposta na sequência de um excerto do texto *Covardia*, de José Gomes Ferreira, que ilustra as atitudes de indiferença, crueldade e covardia que se tomam para com quem é diferente. Para interiorizar a “mensagem” do texto, o manual propõe que o aluno o relacione com um anúncio publicitário referente aos sem-abrigo, um *cartoon* de Quino que critica a indiferença e o poema *Perfilados de Medo*, de Alexandre O’Neill, e que responda às perguntas lançadas pelo manual, que não se limitam a exigir do aluno uma interpretação meramente literal dos documentos.

Na sequência de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, mais propriamente no episódio do Gigante Adamastor, apesar de o manual não propor, talvez devesse ser incluída uma reflexão sobre que *Adamastores*, que diferenças, que *outros*, nos fazem

recuar hoje, e porquê. Do mesmo modo, o *cartoon* de Adão Silva (Anexo III), pode, se cuidadosamente examinado, mostrar que no período dos Descobrimentos, os lugares que os portugueses descobriram já tinham vida, já eram habitados por pessoas com uma língua e uma cultura, e por isso este pode ser um bom motivo para o aluno se colocar no papel do *outro*.

No final do manual é proposto um pequeno projecto de trabalho, que lança ao aluno o desafio da escolha de uma canção portuguesa de que goste, que copie a letra e que tente interpretá-la para que, posteriormente, a possa apresentar aos colegas. No entanto, é necessário fazer uma crítica a esta actividade: apesar de não existirem, na unidade consagrada ao texto poético, poemas de autores brasileiros ou africanos de expressão portuguesa, esta proposta poderia sugerir ao aluno que procurasse letras de canções não somente portuguesas, mas oriundas do Brasil ou dos PALOP, no sentido de levar o aluno a contactar com a riqueza das letras e com o alcance simbólico das mensagens que lhes estão subjacentes, como por exemplo, *A Carta de um Contratado*, do angolano António Jacinto.

A análise dos manuais mostra que, apesar de serem um material didáctico, estes representam apenas um suporte no qual o professor se pode apoiar. Promover um ensino, uma educação intercultural, deve ser preocupação do professor que deve estar, ele próprio, sensibilizado para estas questões, deve ser capaz de interagir e contactar activamente com a diferença, de estabelecer uma ponte entre si e o *outro*, para que o possa transmitir aos alunos. Para isso, o professor deve conduzir os alunos a reflectir, discutir e debater questões relacionadas com a realidade actual, encorajar os jovens a participar em discussões e aprender o mais possível uns com os outros.

A análise demonstra também que os manuais parecem não explorar o potencial intercultural do texto literário, apresentando e propondo a realização de actividades de análise e interpretação que estimulam o aluno a descodificar o uso estético da língua. O texto literário não surge nos manuais como veículo de diálogo intercultural mas sim, a meu ver, como espaço no qual o aluno é levado a contactar apenas com a dimensão estética da sua língua, a conhecer os diferentes recursos estilísticos e descodificar os vários valores que assumem nos diferentes textos, aspectos que não atraem os alunos desta faixa etária - o que realmente não sendo pouco se torna insuficiente neste Portugal transformado em destino de imigração. Assim, se explorado de um ponto de vista intercultural, o texto literário pode, ao contrário do que acontece, ser um espaço

estimulante de busca, de descoberta do *outro*, um espaço que pode propiciar um jogo disputado entre o aluno e o texto, um jogo de busca das diferenças e semelhanças que existem entre a cultura do aluno/leitor e a cultura que imana do texto literário, nomeadamente de autores de língua portuguesa.

## CONCLUSÃO

A identidade do indivíduo constrói-se numa relação permanente com a identidade do *outro*. Assim, o indivíduo deve ser preparado no sentido de ser capaz de estabelecer pontes de diálogo com o *outro*, que tem uma cultura diferente da sua, a fim de construir uma sociedade que fomente o diálogo entre as diferentes culturas.

O facto de, como salienta Teresa Borges (2001), a leitura de um texto provocar sempre emoção, atribui ao acto de ler a capacidade de invadir a intimidade do indivíduo, podendo interferir na construção da sua identidade. Como escreve Amin Maalouf (1998), a identidade é composta, não por uma, mas por várias pertenças, isto é, por vários elementos que nos fazem pertencer a uma religião, a uma ou mais nacionalidades, a um grupo étnico ou linguístico, a um grupo de amigos, etc. Como salienta o autor, “a identidade não se compartimenta, não se reparte em metades nem em terços, nem se delimita em margens fechadas.” (Maalouf, 1998:10), acrescentando que, mesmo admitindo que existe uma hierarquia entre os elementos constituintes de uma identidade, esta hierarquia não é imutável, “muda com o tempo e modifica profundamente os comportamentos.” (*Idem*, p. 22).

No entanto, para que a leitura possa interferir na construção da identidade do indivíduo, este, enquanto leitor, tem de se sentir motivado, motivado a encarar o texto não como um produto acabado, mas como algo dinâmico, com o qual ele pode interagir. A interacção facilita a compreensão na medida em que exige questionamento, reflexão, crítica, expectativa, tornando o leitor um sujeito activo, engajado e motivado a compreender o texto, disponível para aceder aos seus múltiplos sentidos. Ao ler um texto literário, o leitor está a contactar com uma nova visão do mundo, com a qual se pode identificar, por poder ir ao encontro da sua, completando-a ou questionando-a. Essa complementaridade ou esse questionamento podem acrescentar algo à identidade do sujeito, podem fazer com que este se sinta pertencente a um outro lugar, a um outro grupo, a uma outra linha de pensamento sem que, com isso, se apaguem as suas pertenças anteriores.

O texto literário é, por definição, um texto que congrega em si próprio uma multiplicidade de sentidos, é um texto que permite o contacto com o uso estético da língua e com diferentes formas de representação do mundo, factor enriquecedor da aprendizagem, nomeadamente de uma língua estrangeira, na medida em que veicula uma outra cultura, apresenta diferentes modos de pensar, diferentes histórias, diferentes

personagens, diferentes mensagens. A leitura e análise do conteúdo de um texto literário pode levar o leitor a questionar-se acerca da sua própria visão do mundo e pode desafiar-lo a dialogar com outra cultura, com outras visões do mundo com as quais este, afectivamente, se pode identificar.

Para que, no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua não materna, o aluno ou o aprendiz (naturalmente num nível de proficiência já mais avançado) possam encarar e interagir com o texto desta forma, este não deve ser explorado apenas do ponto de vista linguístico, apesar de esta ser uma actividade proveitosa para enriquecer o seu conhecimento e a sua competência linguística já que lhe permite conhecer os vários mecanismos e usos da língua portuguesa. Para a leitura de um texto literário, é necessário o desenvolvimento da competência linguística, mas também o desenvolvimento da competência literária, que habilita o indivíduo a lê-lo criticamente, interrogando-o ou refutando-o, de forma tecnicamente correcta. O texto literário tem um carácter aberto e instável não possuindo um único ou verdadeiro sentido, mas múltiplos sentidos, assim, é a competência literária do indivíduo, enquanto leitor, que permite por um lado trabalhar com as várias possibilidades interpretativas deste tipo de texto e, por outro, descobrir no texto aquilo que se aproxima do seu quotidiano, permitindo-lhe encontrar nele os traços que culturalmente o identificam.

Para além da competência literária, o facto de o texto literário ser um lugar de contacto com a mundividência de determinada cultura, um lugar de diálogo com a identidade plural de um povo, exige também, do aluno/aprendente leitor, a sua consciência e competência interculturais. A competência intercultural de um aprendiz de língua estrangeira reside na capacidade de relativizar as suas próprias certezas e de suportar a ambiguidade de situações e conceitos da cultura do *outro*. É esta capacidade que, a meu ver, também deve ser desenvolvida pelos alunos de PLM, já que contribuirá para promover uma comunicação intercultural mais aberta, eliminando as barreiras que bloqueiam o diálogo com uma cultura diferente.

Estas duas competências complementam-se já que, quer o aluno de PLM quer o aprendiz de PLNM, ao ler um texto literário, que seja didactizado a partir de uma perspectiva intercultural, ao contactar com o uso estético da língua, que reclama dele a utilização da sua competência literária, pode estabelecer uma ponte de diálogo com a cultura que emerge do texto, atitude que apenas é possibilitada se o aluno/aprendente desenvolver uma consciência intercultural. Deste modo, julgo poder concluir que se

confirma a primeira das hipóteses formuladas neste estudo: existe, no ensino/aprendizagem de PLM e PLNM uma complementaridade entre o desenvolvimento da competência literária e da competência e consciência interculturais.

Apesar de o texto literário poder transgredir as regras gramaticais, construir e apresentar enunciados não aceites gramaticalmente, que não constam numa gramática de português, factores que foram apontados para justificar o seu afastamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente de PLNM, a verdade é que ao fazer um pequeno percurso por alguns dos métodos de ensino de língua, é possível verificar que o texto literário marcou sempre presença. Se é certo que em alguns desses métodos o texto literário foi totalmente eliminado, é igualmente verdade que noutros se assistiu não a uma eliminação completa mas a uma mudança da forma como este era explorado, quer nas aulas quer nos materiais didácticos de ensino de língua materna ou não materna. O carácter transgressor que é atribuído ao texto literário é também verificável nos documentos autênticos, privilegiados no contexto de uma abordagem comunicativa: se a língua é dinâmica, instável, mutável, é natural que, no quotidiano dos falantes, a língua em uso também transgrida as regras gramaticais, apresentando enunciados não aceites gramaticalmente mas que, ainda assim, são utilizados pelos falantes nativos. Nesse sentido, e considerando a língua um organismo vivo, a aprendizagem de uma língua será enriquecida se forem utilizados quer documentos autênticos quer textos literários, uma vez que ambos permitem que o aprendente/aluno contacte com o uso real da língua.

A adopção de uma pedagogia intercultural no ensino é uma estratégia fundamental para auxiliar na educação para a diferença e para a diversidade e ainda para eliminar preconceitos e atitudes etnocêntricas. Esse contacto com a diferença e com o *outro* pode ser desencadeado pelo estudo do texto literário “estrangeiro”, veículo de uma outra cultura. Sendo a língua portuguesa uma língua plural, uma mesma língua que se multiplica em vários idiomas culturais, como salienta Inocência Mata (2007), o estudo das literaturas de língua portuguesa, nomeadamente das literaturas africanas, permite ao aluno/aprendente leitor o contacto com o *outro*, com outras e diferentes visões do mundo, a partir de uma mesma língua. Para além disso, pode proporcionar uma reflexão sobre a sua identidade, sobre a identidade nacional, cultural e literária do seu país a partir do contacto e do diálogo com uma identidade diferente que imana do texto.

No entanto, apesar de todas as potencialidades do texto literário de autores de países de língua oficial portuguesa enquanto veículo de diálogo intercultural, a forma como estes textos são apresentados nos manuais da disciplina de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, nem sempre vai no sentido de valorizar esse potencial. Deste modo, não se confirma, na minha perspectiva, a segunda hipótese formulada neste estudo: os manuais de português língua materna apresentam diversidade de textos literários de autores de língua portuguesa e exploram-nos de um ponto de vista intercultural.

A análise dos manuais deste ciclo de ensino, *Plural* (7º ano), *Casa da Língua* (8º ano) e *Com todas as Letras* (9º ano), revelou que a promoção de um diálogo intercultural nem sempre é uma preocupação.

O manual adoptado para o 7º ano, *Plural*, é o que melhor trata assuntos como a diferença, a alteridade, o *outro*. Apresenta uma grande variedade de textos de autores de várias nacionalidades, no entanto nenhum desses textos é obrigatório como exigência do Programa, o professor pode sempre optar por trabalhá-los, ou não. Para além disso, apesar da diversidade de textos, estes não são transformados num veículo de diálogo intercultural, já que apenas apresentam propostas tradicionais de análise e interpretação. O manual promove tarefas que implicam a interacção, o contacto e a partilha de experiências entre os alunos da turma, aspecto bastante positivo porque, se bem aproveitadas pelo professor, representam um óptimo caminho a trilhar rumo à interculturalidade. Trata-se portanto, do grupo dos três manuais analisados, daquele que melhor trata a questão da diversidade e do reconhecimento da pluralidade. Porém, a dimensão intercultural é ainda pouco desenvolvida, fala-se do reconhecimento da diferença, um bom ponto de partida, mas ainda não de uma interacção ou troca de conhecimentos, valores, aspectos culturais.

O manual *Casa da Língua*, 8º ano de escolaridade, apresenta alguma diversidade de autores, apesar de não incluir textos de autores dos PALOP. Creio, no entanto, que se poderia melhorar a abordagem ao *outro* e à diferença, pois este é um manual que aposta pouco numa dimensão intercultural e, quando o faz, parece ser sempre num âmbito periférico, ou seja, as actividades que propõe neste domínio são sempre facultativas e não obrigatórias. Parece apresentar, para além disso, de acordo com a minha análise, pelo menos em dois momentos, uma atitude de discriminação ou até de natureza evolucionista da cultura.

*Com todas as Letras*, o manual adoptado para 9º ano, apresenta pouca incidência na questão da interculturalidade, e o facto de haver pouca abertura ao *outro*, justifica que haja uma maior preocupação em apresentar textos de autores portugueses, em detrimento de autores brasileiros ou dos PALOP. A análise do manual leva a concluir que esta parece ser uma faixa etária em que já não se chama a atenção para a diferença, que já deve estar consolidada, consideração com a qual estou em desacordo, uma vez que, na minha perspectiva, se trata de um ano que marca o final de um ciclo de estudos que dá acesso a outro no qual é exigido aos alunos que decidam o seu futuro devendo, por isso, estar preparados para conviver e dialogar com a diferença. No entanto, é de salientar o facto de o manual poder ser um bom ponto de partida para, autónoma e criativamente, levar o professor a, ele próprio, promover uma reflexão sobre o *outro* e estabelecer, em termos literários, nomeadamente, uma ponte entre culturas. A escola, os professores e os materiais didácticos, devem levar o aluno a descobrir a diferença, a compreender que o *diferente* não representa um inimigo, que não é uma ameaça, mas sim um potencial amigo e, deste modo, parte de nós próprios.

Parece-me possível então afirmar que em nenhum dos manuais analisados o potencial intercultural dos textos literários é aproveitado, uma vez que todas as propostas de análise e interpretação seguem uma tendência tradicional e não apostam em estabelecer um diálogo com o *outro*.

O que parece acontecer, no caso do ensino/aprendizagem do português como língua materna é que, para além de serem poucos os autores estrangeiros ou autores de língua portuguesa, não portugueses, a serem estudados, quando são abordados são-no de uma forma muito superficial. Estes textos são de leitura opcional, não fazem parte dos textos obrigatórios do currículo do aluno, sendo que o próprio professor pode optar por adoptá-los, ou não, como objecto de estudo e de análise. Penso que, na maioria dos casos, os professores não trabalham esses textos, ou porque se sentem pressionados para cumprir as exigências do Programa, optando por explorar os textos obrigatórios, ou talvez por se sentirem pouco confortáveis com um tipo de literatura que, apesar de escrita na mesma língua, não é igual à literatura portuguesa.

Os textos literários africanos, textos que dão voz ao *outro*, em que se exalta e se critica o modo como se defende e preserva a identidade de um povo, locais onde o escritor, de alma mista e mesclada, viaja por identidades e “engravidando os outros de sentimento e encantamento”, como refere Mia Couto (2005:63), e o uso estético que apresentam da língua, se didactizados de um ponto de vista intercultural, são um

importante estímulo ao diálogo entre culturas, uma vez que permitem a construção de pontes entre universos distintos, plurais, a partir de um elemento comum: a língua portuguesa.

Na proposta de didactização dos contos “Raízes”, de Mia Couto, e “Estranhos Pássaros de Asas Abertas”, de Pepetela, procurei demonstrar que é possível, através do texto literário em língua portuguesa, que o aluno/aprendente desenvolva a sua competência linguística, de leitura, de expressão oral e escrita e a sua competência intercultural, ao ler e analisar um texto literário de autores de língua portuguesa. Nesse sentido, apresentei, inclusivamente, propostas de actividades gramaticais, lexicais e semânticas, e tarefas que implicam, na minha perspectiva, o estabelecimento de uma ponte constante entre as características da língua e da cultura portuguesa e as da sua variante moçambicana e angolana fomentando, assim, o diálogo intercultural.

Integrar, no processo de ensino/aprendizagem de PLM ou PLNM, o texto literário africano, favorece então o estabelecimento de um diálogo com o *outro* e, na minha perspectiva, auxilia na formação do aluno e do aprendente, procurando que este desenvolva a capacidade não só de reconhecer e compreender a diversidade, mas de se sentir parte integrante da mesma, composta por si e pelo *outro* e enriquecida pelo diálogo entre ambos. Assim, confirma-se, a meu ver, a terceira hipótese formulada neste estudo: os textos literários de autores africanos podem ser integrados, no contexto de uma pedagogia intercultural, no ensino/aprendizagem de PLM e PLNM como veículo de diálogo entre diferentes culturas, a fim de promover a educação para a diferença.

Num estudo realizado entre 1992 e 1994, em Lyon, pela equipa *Français Lycée* do INRP (*Institut National de Recherche Pédagogique*), do departamento de Didáctica das Disciplinas<sup>19</sup>, conclui-se que cerca de um terço, apenas, das obras aconselhadas em aula são traduzidas ou estrangeiras. A pergunta que coloco é: até que ponto, em Portugal, os próprios professores estão disponíveis, no sentido de serem receptivos, para o ensino do texto literário de autores de língua portuguesa? Até que ponto os professores têm formação para tal? E arrisco uma outra interrogação: até que ponto os professores estão dispostos a fazê-lo, uma vez que isso implica a saída de uma zona

---

<sup>19</sup> Estudo referenciado no artigo de Bernard Veck, (1995) « La place des littératures étrangères dans l'enseignement du Français au Lycée », in: VECK, B., VERRIER . J. (dir). *La littérature des autres. Place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique. pp.17 a 25.

confortável, onde o professor tem algum domínio, para uma zona em que este é obrigado a investigar, a questionar, a ser confrontado com interpretações diferentes e muitas vezes divergentes das suas que colocam, inclusivamente, as suas crenças em causa? Estará o professor disposto a dialogar com o *outro*, estarão os professores preparados para desfazer preconceitos e encarar o *outro* como um potenciador de uma nova perspectiva em relação ao mundo, ou seja, será que a relação com o *outro* é encarada como um factor de enriquecimento pessoal? Estará o professor disponível para mudar o seu olhar consoante muda de texto?

O texto não muda, o que muda é o nosso olhar. Mas o texto não age sobre as realidades do mundo senão através do filtro do nosso olhar. Olhar que em cada época se demora sobre certas frases e desliza por outras sem as ver. (Maalouf, 1998:61)

Para poder mostrar ao aluno que o texto literário pode ser um veículo de diálogo intercultural, é necessário que o professor, em primeiro lugar, o encare como tal. É o olhar do professor que tem de agir sobre a realidade do mundo que aquele texto transmite, para que possa estimular o aluno a fazer o mesmo.

Cabe ao professor procurar fomentar o diálogo intercultural, o diálogo entre as diferenças dos diferentes alunos/aprendentes, procurando, num esforço conjunto, pontos de contacto entre a cultura de partida e a cultura de chegada, potenciando a diferença como possibilidade de contacto e não como barreira.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Bibliografia Activa**

#### Manuais de Língua Portuguesa:

COSTA, F., MAGALHÃES, O. (2006). *Com todas as letras*. Porto: Porto Editora.

MELO, S., RIO, M. (2005). *A Casa da Língua*. Porto: Porto Editora.

PINTO, E. C., BAPTISTA, V. S. (2006). *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora.

#### Contos:

COUTO, M. (2009). “Raízes”. *In: Contos do nascer da terra*. Alfragide: Editorial Caminho.

PEPETELA (2008). “Estranhos Pássaros de Asas Abertas”. *In: Contos de Morte*. Lisboa: Edições: Nelson de Matos.

### **Bibliografia Passiva**

ABDALLAH-PRETCEILLE. M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

BAPTISTA, M. M. (2008). “Símbolo, metáfora e mito na comunicação intercultural”. in: CABECINHAS, R., CUNHA, L. (eds.). *Comunicação intercultural. Perspectivas, dilemas e desafios*. Porto: Campo das Letras Editores S.A. pp. 171-176.

BERTRAND, D., PLOQUIN, F. (1988). “La perspective du lecteur”. *In: Le Français dans le Monde – Recherches et Applications. Littérature et enseignement – la perspective du lecteur*. N° Spécial, Février-Mars. Paris: EDICEF. pp 2-4.

BIZARRO, R. (org.) (2007). *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.

BORGES, T. M.M. (2001). *Ensinando a ler sem silabar*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus.

BURGOS, M. (1995). “La sociologie de la lecture”. in: VECK, B., VERRIER . J. (dir). *La littérature des autres. Place des littératures étrangères dans l’enseignement des littératures nationales*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

CARLO, M. (1998). *L’interculturel*. Paris : CLE International.

CEIA, C. (2002). *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Edições Colibri.

CHOMSKY, N. (1975) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

- COLIN, L., MÜLLER, B. (dir.) (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris: Anthropos.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, M.A. (1992). “O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”. In: MARTINS, M.R.D. *et alli*. *Para a didáctica do Português – seis estudos de língua*. Lisboa: Edições Colibri.
- COUNCIL OF EUROPE. (2004). *Education pack - Idea, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*, 2<sup>nd</sup> ed., Hungary.
- COUTO, M. (2001) “Lusofonia-história ou conveniência”, In: *LITERATA: Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões*, nº 2, UESC – Bahia-Brasil, – Anual – 2000/2001, pp. 8-12.
- COUTO, M. (2005). *Pensatempos: Textos de opinião*. Alfragide: Editorial Caminho.
- COUTO, M. (2009). *Contos do nascer da terra*. Alfragide: Editorial Caminho.
- ESTEVES, J.M.C (1991). “O lugar do texto literário no ensino do Português como língua estrangeira”. In: *Actas do Seminário Internacional Português como L.E*. Macau, Instituto Português do Oriente, pp. 139-147.
- FARMHOUSE, R. (2008). “Diversidade e diálogo intercultural”. In: CABECINHAS, R., CUNHA, L. (eds.). *Comunicação intercultural. Perspectivas, dilemas e desafios*. Porto: Campo das Letras Editores S.A. pp. 13-17.
- FONSECA, M.N.S., CURY, M.Z.F. (2003). *Mia Couto. Espaços Ficcionalis*. Autêtica Editora: Belo Horizonte.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*. Paris : CLE International.
- HYMES, D. (1972). “On communicative competence”. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- KLEIMAN, A. (1992). *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. 2<sup>a</sup>ed. Campinas. SP: Pontes.
- LABORINHO, A.P. (1991). “A aula de Literatura Portuguesa para estrangeiros – exercício sobre um soneto de David Mourão-Ferreira”. In: *Actas do Seminário Internacional Português como L.E*. Macau, Instituto Português do Oriente, pp. 149-160.
- MAALOUF, A. (1998). *As identidades assassinas*. 3<sup>a</sup> ed. Lisboa: DIFEL.
- MARQUES, R. (1999). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. 8<sup>a</sup> ed. Lisboa: Texto Editora.

MATA, I. (2007). “O ensino das literaturas de língua portuguesa: um tempo intercultural”. In: MATA, I., GROSSO, M.J. (coord.). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Departamento de Língua e Cultura portuguesa, FLUL. pp. 398-376.

MATA, I. (2009). “No fluxo da resistência: a literatura, (ainda) universo de reinvenção da diferença”. In: *Gragoatá*. Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras, nº 27, Universidade Federal Fluminense, Niterói: EdUFF. pp. 11-31.

MONTEIRO, M. (2004). *Leitura e Escrita. Uma análise dos problemas de aprendizagem*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

PEPETELA (2008). *Contos de Morte*. Lisboa: Edições: Nelson de Matos.

PEROTTI, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. 2ª ed. Lisboa: Secretariado Entreculturas. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação.

REIS, C. (1995). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.

REIS, C. (coord.) (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

SILVA, V.M.A. (1977). *Competência linguística e competência literária*. Coimbra: Almedina.

VECK, B. (1995). “La place des littératures étrangères dans l’enseignement du Français au Lycée”. In: VECK, B., VERRIER . J. (dir). *La littérature des autres. Place des littératures étrangères dans l’enseignement des littératures nationales*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique. pp.17 a 25.

WEINRICH, H. (1988). “Pour une histoire littéraire du lecteur”. In: *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications. Littérature et enseignement – la perspective du lecteur*. Nº Spécial, Février-Mars. Paris: EDICEF. pp 20-31.

WIDDOWSON, H.G. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. England: Longman.

WIEVIORKA, M. (1997). *Une société fragmentée?* (1997). Paris: La Découverte.

## **Dicionários**

CASTELEIRO, J. M. (coord.). (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

CUQ, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

*Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ªed. Lisboa: Porto Editora.

## Programas de Português

1991- DGEBS (1991a). Organização curricular e programas, ensino básico, Vol I. Lisboa: Ministério da Educação.

1991- DGEBS (1991b). Programa de Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico, Vol II. Lisboa: Ministério da Educação.

## Bibliografia Electrónica:

CEIA, C. (coord.) (2010). *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível no site [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=675&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=675&Itemid=2), consultado a 01/05/2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível no site: [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt), consultado a 15/03/2010

PAIVA, V.L.M.O. (2005). “Como se aprende uma língua estrangeira?” In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível no site: <http://www.veramenezes.com/como.htm>, consultado a 12/06/2011

SARTESCHI, R. (2011). “Diversidade cultural e educação: o ensino das literaturas de língua portuguesa em perspectiva”. In: *Anais do XXII Congresso Internacional da ABRAPLIP*. Disponível no site: [http://www.abraplip.org/anais\\_abraplip/documentos/mesas\\_tematicas/rosangela\\_sarteschi.pdf](http://www.abraplip.org/anais_abraplip/documentos/mesas_tematicas/rosangela_sarteschi.pdf), consultado a 02/09/2011

TAKAHASHI, Neide Tomiko (2008), *Textos Literários no Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil*, Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de S. Paulo. Disponível online em: [DISSERTACAO NEIDE TOMIKO TAKAHASHI.pdf](#), consultado a 03/04/2011

*Um desafio salutar – como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. (2008). Disponível no site: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf), consultado a 20/09/2011

## **ANEXO I**

## Raízes

Uma vez um homem deitou-se, todo, em cima da terra. A areia lhe servia de almofada. Dormiu toda a manhã e quando se tentou levantar não conseguiu. Queria mexer a cabeça: não foi capaz. Chamou pela mulher e pediu-lhe ajuda.

- *Veja o que me está a prender a cabeça.*

A mulher espreitou por baixo da nuca do marido, puxou-lhe levemente pela testa. Em vão. O homem não desgrudava do chão.

- *Então, mulher? Estou amarrado?*

- *Não, marido, você criou raízes.*

- *Raízes?*

Já se juntavam as vizinhanças. E cada um puxava sentença. O homem, aborrecido, ordenou à esposa:

- *Corta!*

- *Corta, o quê?*

- *Corta essa merda das raízes ou lá o que é...*

A esposa puxou da faca e lançou o primeiro golpe. Mas logo parou.

- *Dói-lhe?*

- *Quase nem. Porquê me pergunta?*

- *É porque está sair sangue.*

Já ela, desistida, arrumara o facão. Ele, esgotado, pediu que alguém o destroncasse dali. *Me ajudem*, suplicou. Juntaram uns tantos, gentes da terra. Aquilo era assunto de camponês. Começaram a escavar o chão, em volta. Mas as raízes que saíam da cabeça desciam mais fundo que se podia imaginar. Cavaram o tamanho de um homem e elas continuavam para o fundo. Escavaram mais que as fundações de uma montanha e não se vislumbrava o fim das radículações.

- *Me tirem daqui, gemia o homem, já noite.*

Revezaram-se os homens, cada um com sua pá mais uma enxada.

Retiraram toneladas de chão, vazaram a fundura de um buraco que nunca ninguém vira. E laborou-se semanas e meses. Mas as raízes não só não se extinguíam como se ramificavam em mais redes e novas radículas. Até que já um alguém, sabedor de planetas, disse:

- *As raízes dessa cabeça dão a volta ao mundo.*

E desistiram. Um por um se retiraram. A mulher, dia seguinte, chamou os sábios. Que iria ela fazer para desprender o homem da inteira terra? Pode-se tirar toda a terra, sacudir as remanescentes areias, disse um. Mas um outro argumentou: assim teríamos que transmudar o planeta todo inteiro, acumular um monte de terra do tamanho da terra. E o enraizado, o que se faria dele e de todas suas raízes? Até que falou o mais velho e disse:

*- A cabeça dele tem que ser transferida.*

E para onde, santos deuses? Se entreolharam todos, aguardando pelo parecer do mais velho.

*- Vamos plantar a cabeça dele lá!*

E apontou para cima, para as celestiais alturas. Os outros devolveram a estranheza. Que queria o velho dizer?

*- Lá, na lua.*

E foi assim que, por estreia, um homem passou a andar com a cabeça na lua. Nesse dia nasceu o primeiro poeta.

*In: Contos do nascer da Terra, de Mia Couto*

## **ANEXO II**

## **Estranhos Pássaros de Asas Abertas**

### Introdução ao Canto V de Os Lusíadas

NAMUTU VIU OS GRANDES PÁSSAROS de asas abertas passarem o cabo que abrigava a baía. Como no sonho de Manikava, o sábio, que via o futuro nas labaredas do fogo e nos intestinos do cabrito.

E Manikava tinha contado, num sonho ele viu mesmo, iam chegar grandes pássaros de asas brancas e dentro deles saía gente estranha, como filhos-formigas brotando de ave morta. Contou no chefe, depois contou no povo reunido na praça da aldeia. O chefe perguntou, isso é um bom sinal dos antepassados? Manikava disse não sabia, mas o peito estava apertado, coração a bater com força. Talvez os antepassados estavam a mandar aviso, cuidado, muito cuidado. Foi na outra lua, Namutu recordou logo.

Agora via os pássaros passarem o cabo, voando por cima da água do mar, como no sonho acordado de Manikava. Pensou em Luimbi, seu único filho, ido com Samutu, o pai, apanhar mel. Correu para junto deles, mas já não estavam no sítio onde tinham ficado. A mulher não daria importância em tempo normal, mas deixara de ser tempo normal. Os pássaros voando em cima da água, tão monstruosos, não podiam ser aves como as que conheciam, podiam trazer perigo a Luimbi, seu único filho. E desconseguia ter outros filhos depois da doença, Manikava lhe dissera ao consultar os búzios. Procurou nas pequenas matas do mel, depois voltou à aldeia, saber se Samutu já tinha voltado com Luimbi.

*O gigante suspirava na sua solidão, consumindo-se de amores por Tétis, a ninfa feita deusa na sua imaginação. Tétis a outro pertencia, se as ninfas podem ter dono. Sobretudo, gostava de perturbar os machos, fingindo interesse até os pôr fora de si, para depois se subtrair aos compromissos não assumidos mas subtilmente sugeridos. Quando via o colosso perto, penteava os compridos cabelos da cor das algas com pentes de coral brilhante, virando-lhe as costas nuas. Se o sentia mais próximo, rodava ligeiramente o corpo, de modo que o halo de um seio se pronunciasse em promessas. E o gigante suspirava, cada vez mais exangue.*

A criança estava lá, chupando um favo. Disseram, o marido dela voltou nas matas de mel, pouco tinha encontrado antes, veio à aldeia só mesmo para trazer Luimbi, cansado. Tranquilizada, Namutu pegou no filho ao colo. Depois contou, chegaram os

pássaros do sonho de Manikava, estão passar lá na baía. As mulheres espalharam a notícia, grande confusão se estabeleceu, todos querendo ir logo ver. Mas lembraram o aviso de Manikava, cuidado, muito cuidado.

Sem cuidado estava Samutu, todo entretido a retirar um bom favo de um pau já seco. Três seres estranhos se apoderaram dele, lhe agarraram pelos braços e lhe arrastaram para a praia. Um grande medo entrou no peito de Samutu, com o cheiro pestilento deles e o seu aspecto desganhado de bandidos. Tremia todo e falava, me deixem, me deixem, só podiam ser espíritos

injustiçados vindo se vingar. Ele não tinha feito mal nenhum, homem pacífico, como vinham agora lhe punir? Mas os seres estranhos falavam entre si com gritos e puxavam por ele, os gritos eram numa língua desconhecida. E em breve outros gritos se juntavam aos deles e ele viu, na sua confusão, um barco na praia, como um dongo mas diferente, e os pássaros no meio da água, de asas brancas. Desorientado, não lembrou a profecia de Manikava, só sentia o seu medo batendo no peito e o mau cheiro dos espíritos lhe entrando no nariz. Os que o puxavam pararam junto de outros caras de cazumbi e lhe soltaram. Samutu ficou esfregando os braços, sem perceber o que lhe diziam, a cabeça já atordoada. Então, um de barbas lhe mostrou umas coisas que tinha na mão, pedras brilhando um pouco. E depois apresentou o que parecia pequenos frutos secos e depois pó bem cheiroso, que tapava o cheiro deles.

Parecia os espíritos não gostaram do seu silêncio, mostravam as coisas, pressionavam, olhos ávidos, queriam respostas, isso adivinhava Samutu, mas que respostas e a quê, se nem a língua deles conhecia? Depois eles mostraram uma coisa vermelha e lhe puseram na cabeça. Isso Samutu compreendia, era como um barrete, mas comprido e vermelho, bom para o frio húmido da noite e para o sol quente do dia. E lhe puseram na mão umas missangas coloridas, e ele sorriu, já mais calmo. Se os espíritos lhe davam coisas, então é porque não vinham para se vingar de faltas não expiadas. Eles também riram ao sorriso dele. E todos riam agora uns para os outros, batendo nos ombros deles e nos dele também, em gestos de amizade. A roda à volta de Samutu se abriu e ele compreendeu, os espíritos lhe deixavam partir.

Não hesitou, não olhou para trás. Com o barrete na cabeça e as missangas bem apertadas na mão, andou na direcção da aldeia, esquecido o medo, mas apressado pela vontade de estar entre os seus. Os quais vinham ao encontro, com grandes gestos e gritos de aflição. Estava o dia a declinar.

Se Samutu percebesse a língua dos espíritos, teria entendido o que o chefe de barbas e que lhe mostrava as pedras brilhantes queria, saber se aqueles metais preciosos, ouro, prata, existiam ali, e saber também se ele conhecia especiarias do Oriente. Mas não entendeu também a fala final, deixem-no ir, este não sabe qual é o caminho para a Índia, nem se estamos perto ou longe de o achar.

Vendo as coisas trazidas por Samutu, os outros queriam ir ter com os espíritos, mas a noite caía e a prudência aconselhava distância. Com o escuro da noite, os cazumbi se transformam, ganham ferocidade, e embora não lhe tivessem feito mal, podiam mudar de atitude, agitados pelos medos nocturnos. Voltaram para o kimbo, as mulheres querendo todas usar o barrete vermelho de Samutu e correndo umas atrás das outras, em grandes risadas. Foi uma noite alegre, pois muito raramente se é visitado por espíritos aparentemente benignos. Só Manikava se mantinha afastado do rebuliço, a fronte enrugada, cismando os seus mambos de adivinho. Tentaria Manikava descobrir quais as intenções de Nzambi, Suku, Kalunga, ou qualquer outro deus, ao lhes mandar seres tão estranhos como os descritos por Samutu?

No dia seguinte, ainda o sol começava a lambear as suaves curvas das colinas sem árvores, já um grupo numeroso tinha avançado para a baía, levando mel, carne seca e cerveja de massango. Ao chegarem perto da praia, viram os pássaros parados em cima da água. E logo os espíritos estranhos lançaram um dongo à água e vieram alguns para a praia. Espantoso, aqueles pássaros até dongs tinham dentro deles e muitos espíritos. Isso comentavam as pessoas na praia. Viram como vinham vestidos os cazumbis, morrendo de calor debaixo de grossas roupagens todas empapadas de suor. Estranhos mesmo esses cazumbi, como devem afinal ser os espíritos dos defuntos, que nunca tinham antes visto assim tão claramente. Não fugiram quando o batel acostou e os espíritos saíram lá de dentro, expondo na areia panos e barretes e missangas coloridas. Cada um dos da terra apanhou qualquer coisa, com grandes gargalhadas e gestos de alegria, as mulheres chegando mesmo a ensaiar passos de dança. Os espíritos recolheram o mel, a carne seca e a cerveja de massango, embora alguns se mostrassem desconfiados em relação à bebida. Os da terra fizeram o gesto de beber e esfregavam a barriga, sorrindo.

Os espíritos do mar mostraram de novo as pedras brilhantes e as especiarias, mas os da terra não reagiram a elas, não as conheciam. Os do mar falavam na sua língua de espíritos, os da terra falavam as suas línguas de pastores de bois, mas ninguém se entendia. Pouco importava, havia sorrisos em muitas faces.

*Entre as nuvens, o colosso Adamastor avistou Tétis esvoaçando por cima das águas da baía, sozinha, nua como deve voar uma ninfa que sabe ser desejada. Mergulhou para ela, se não o queria a bem seria a mal, uma ninfa não pode resistir eternamente a um colosso. Mas Neptuno viu, lá do fundo dos mares. E mandou ondas de três rebentações prevenirem Tétis. Ela percebeu o aviso e mergulhou mesmo a tempo de escapar às garras cegas de paixão que o colosso para ela estendia. As vagas de três arrebentações continuaram o seu percurso e provocaram uma calema. Kianda ficou com raiva, ali, naquelas águas só Kianda podia agitar as profundezas e criar calemas. Quem era esse Neptuno para vir ali, no seu reino, provocar o caos? Fez recurso a Nzambi, o senhor de todos os deuses, o que bocejou depois de criar o mundo e os homens. Nzambi não gostou da intromissão de deuses estrangeiros no seu sítio. E saiu da sua milenar letargia, por uma vez intervindo no mundo que criara e esquecera. Assoprou as ondas para o largo do oceano, bradando contra Neptuno, o usurpador. Este respondeu com nova tripla arrebentação e fez apelo a outros deuses do seu Olimpo. Veio Marte furioso e o rude Vulcano. E Vénus, mas esta tentando com sorrisos e meneios provocantes apaziguar os deuses em desavença.*

Eram tais as turbulências na água, tal agitação sem causa aparente, com os pássaros de asas brancas a baloiçarem por cima de ondas que não chegavam à praia, voltando estranhamente para trás, que os da terra disseram entre si, Kianda está com fúria, regressemos para o kimbo. Se afastaram levando as ofertas dos espíritos do mar. E um destes, o mais sorridente, avançou também, enco rajado pelos da terra. Os outros espíritos chamaram o nome dele, Velôje, Velôje, mas não ligou, fez só um gesto para trás. Se afastavam da praia, os da terra todos satisfeitos, o espírito no meio deles, camarada, rindo e gritando sons só entendidos por ele.

*Vénus viu o grupo se afastando da praia e voou para ele, por curiosidade ou malandrice, roçando inadvertidamente em Veloso um gesto de saudação. Mas um contacto de deusa, proibido aos homens, embora não percebido, tem sempre consequências imprevisíveis.*

O espírito Velôje, de repente, mudou de atitude. Se abraçou à mulher que caminhava a seu lado, tentou abraçar a da frente. Os da terra riram, esse cazumbi é malandro, parece gosta de mulher. As mulheres fugiram, rindo, esse espírito cheira mal, mas não pode ser um espírito porque nos abraçou com um corpo igual ao vosso, só que tem muitos pelos, sua muito e cheira como os mortos. Ninguém se ofendeu com o abuso do Velôje, mas este continuou. E a marcha virou um pandemónio, com o espírito

correndo para todas as mulheres e estas fugindo. Até que ele conseguiu derrubar uma e caiu por cima dela, e começou violentamente a afastar os panos de ráfia e ela gritou, já sem rir. O marido puxou pelo espírito e tirou-o rudemente de cima da mulher.

O espírito não gostou e puxou por uma faca grande que tinha presa na cintura, uma faca grande, muito grande, olhos arregalados, demente. Os da terra compreenderam então, esse espírito tinha perdido a cabeça e era perigoso. Lhe rodearam, lhe mostraram os porrinhos que traziam e as azagaias, em ameaça. Então o espírito pareceu cair em si e correu para os seus, na praia. Os da terra, no entanto, açulados pelas mulheres agora indignadas, correram atrás dele.

*Tétis escapou do gigante mas mandou recado, serei tua mais tarde. O colosso acalmou. Neptuno também reflectiu que pouco adiantava a guerra provocada por Tétis e o seu apaixonado e retirou para as profundezas, mandando Mane e Vulcano para os seus ares respectivos. Nzambi encolheu os ombros, essa acalmia era mesmo o que queria para poder desinteressar-se novamente do mundo.*

Só que o seu mundo estava agora agitado pelo roçar da túnica de Vénus num espírito barbudo. Os da terra corriam atrás dele e os seus companheiros no batel e num outro que saiu de outro pássaro, apontaram às caras um paus que cuspiam fogo e dois da terra caíram feridos. Os companheiros pegaram neles e abandonaram os espíritos nos dongos, voltaram para o kimbo, onde Manikava talvez pudesse curar os feridos daquela inesperada doença trazida pelos paus que cuspiam fogo e faziam estrondo. Apesar dos esforços de Manikava, um dos feridos morreu no dia seguinte.

Eu bem dizia, cuidado, muito cuidado, ralhou Manikava. A estória podia ter tido outro fim, melhor ou pior, dizia a si própria Namutu, olhando melancolicamente as contas de vidro que obtivera dos espíritos. Faria uma pequena pulseira com elas. Mas valem mesmo o que brilham?

*Outro fim poderia também ter tido Adamastor, que, finalmente vendo Tétis deitada na praia em entrega, ao convite gulosamente acedeu e a ela se abraçou. E ao perceber que num rochedo ela se transfigurava, nele próprio sentiu também as carnes e os ossos virarem pedra. E passarem atrevidamente ao largo dele, imparáveis, os barcos daqueles espíritos indómitos que tiveram o valor de vergar as vontades de deuses. Mas que outros deuses e valores irremediavelmente ofenderam.*

*In: Contos de Morte, de Pepetela*

## **ANEXO III**



Adão Silva, in *Descobrimientos e Oceanos, Porto Cartoon I*, Ed. Museu Nacional da Imprensa, 1998