

Faculdade de Letras

O Ensino da Literatura Portuguesa na China: Conceção e Metodologia

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Dissertação de Mestrado
Título	O Ensino da Literatura Portuguesa na China: Conceção e Metodologia
Autor/a	Hou Xiaoying
Orientador/a	Maria Cristina de Almeida Mello
Júri	Presidente: Doutor Albano António Cabral Figueiredo Vogais: 1. Doutora Ana Maria e Silva Machado 2. Doutora Maria Cristina de Almeida Mello
Identificação do Curso	2º Ciclo em Letras
Área científica	Ensino de Literatura
Especialidade/Ramo	Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino
Data da defesa	12-9-2014
Classificação	16 valores

• U  C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Escrevi a presente dissertação com base na minha paixão pela literatura e pelo seu ensino a indivíduos com vivências diferentes, para a vida e a educação, com que formei a minha personalidade e pela qual me vou esforçar em ajudar os mais jovens a buscar as suas. Uma vez terminada a elaboração deste trabalho, fiquei emocionada ao recordar todos os que me facultaram as condições necessárias para eu alcançar este meu objetivo.

À Professora Cristina Mello, minha orientadora, pela competência académica, pelas sugestões adequadas e correções atentas durante a orientação, pelas inspirações que extraiu das minhas reflexões, ajudando-me a organizá-las, bem como pela sua amizade.

A todos os meus professores do curso de mestrado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino, da Universidade de Coimbra, pelos ensinamentos maravilhosos, pelos discursos inspiradores lançados nas aulas, pelas estimulantes conversas intelectuais.

Aos professores de Português que participaram do meu questionário, pela atenção dispensada e pelas conversas específicas que permitiram completar as informações sobre o ensino da literatura portuguesa no momento presente na China: Xu Yixing, Zhang Li, Wen Zhuojun, Yang Jing, Yang Shu, Zhao Jingjian, Ren Shanshan, Tânia Santos, Zhou You, Madalena Bizarro, Ai Yuan, Zhang Gong e muito outros.

Aos inúmeros alunos chineses que estudam língua portuguesa, por terem preenchido o questionário com muito respeito.

À Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an, na qual trabalho, por permitir o meu afastamento durante os meus estudos em Portugal.

À Dra. Clotilde Cruz, o meu agradecimento pelo auxílio na última revisão linguística do trabalho.

Aos meus pais, por me apoiarem sempre, sem qualquer restrição económica; e ao nível espiritual, pelo seu esforço para me oferecer uma vida mais qualificada e as melhores condições de vida familiar e educacional.

Por fim, para comemorar o cumprimento desta tarefa, não posso deixar de expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram no decurso desta etapa da minha vida.

Resumo

A presente dissertação, partindo de uma visão humanista e da natureza cultural e artística da língua e da literatura, procura analisar o estado atual do ensino da literatura portuguesa em universidades chinesas, apoiando-se em teorias pedagógicas e literárias desenvolvidas no trabalho, após a leitura de vários artigos e obras académicas de estudiosos, sobretudo portugueses, no intuito de definir o objeto, objetivos e métodos do Ensino da Literatura Portuguesa em cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, na China. Assim, temos como objetivo estimular através do ensino da literatura, o desenvolvimento da capacidade de reflexão intelectual, com autonomia.

Procuramos também apontar lacunas nas práticas educativas no momento presente, de acordo com os dados recolhido dos questionários e dos diálogos estabelecidos com os docentes portugueses e chineses, bem como propor algumas medidas para melhorar o atual “status quo”, que julgamos deficiente.

Palavras-chave

Ensino da Literatura Portuguesa. Desenvolvimento Intelectual. Cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa. Universidades chinesas.

Abstract

The present dissertation, from a humanistic point of view and based on the cultural and artistic nature of language and literature in a cross-cultural perspective, attempts to analyse the present context of Portuguese Literature Teaching in Chinese Universities, through pedagogical and literary theories presented in this paper and after reading academic articles and works, mainly of Portuguese authors, in order to establish the object, objectives and methods of teaching Portuguese Literature in Degree Courses of Portuguese in China. Through the teaching of literature, we intend to enable the students to develop their intellectual reflection with autonomy.

We still aim to identify gaps in teaching practices, at the present time, according to the results of questionnaires and also the dialogues with Chinese and Portuguese teachers, as well as presenting some examples of measures to improve the current situation, which we consider as being deficient.

Keywords:

Portuguese Literature Teaching. Intellectual Development. Degree Courses of Portuguese Language. Chinese Universities.

ÍNDICE

Introdução.....	6
Parte I: O Ensino da Literatura Portuguesa em cursos de licenciatura em Língua Portuguesa: Idealidade e Realidade.....	13
Capítulo 1: Didática da Literatura Portuguesa em cursos de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas.....	14
1.1 Conceito de língua.....	14
1.2 Objetivos do ensino de Língua Estrangeira (LE).....	15
1.3 Ensinar uma língua é ensinar cultura.....	17
1.4 A literatura como conteúdo cultural do ensino de LE.....	19
1.5 Ensino da literatura portuguesa a alunos chineses em cursos de licenciatura de Língua Portuguesa: objetivos, objeto e métodos.....	20
1.5.1 Uma análise dos objetivos do ensino da literatura portuguesa em cursos de licenciatura em Língua Portuguesa como Língua Estrangeira.....	24
1.5.2 Das dificuldades de ensinar literatura portuguesa a alunos chineses numa perspetiva transcultural.....	26
1.5.3 Instrumentos educativos no ensino da literatura portuguesa para alunos chineses.....	34
1.5.4 O papel dos professores no ensino da literatura portuguesa numa perspetiva transcultural.....	46
Capítulo 2: Situação Atual do Ensino da Literatura Portuguesa na China.....	51
2.1 O estado atual do ensino da literatura portuguesa na China.....	52
2.2 O contexto escolar do ensino do Português na China.....	59
2.3 Representações dos estudantes chineses sobre a literatura portuguesa.....	63
Parte II: Contributo para uma sistematização do ensino da Literatura Portuguesa na China.....	69

Capítulo 3: Discussão de metodologia prática	69
3.1 Princípios de seleção dos textos	69
3.2 Sugestões para superar lacunas.....	75
Conclusão	78
Referências bibliográficas	86
Anexos	
Anexo 1: Questionário para Professores	89
Anexo 2: Questionário para Alunos	95

Introdução

A presente dissertação, intitulada *O Ensino da Literatura Portuguesa na China: Conceção e Metodologia*¹, abrange inevitavelmente os temas teóricos e metodológicos da literatura e da pedagogia, tais como Didática de Literatura Estrangeira, Ensino da Literatura, Teoria da Literatura, Crítica Literária, entre outros. Neste trabalho, procuramos explicar os termos envolvidos, situando-os nas suas relações. De acordo com a visão geral dos mesmos, conseguiremos proceder a uma investigação que esperamos seja academicamente científica e adequada aos nossos propósitos.

A nossa investigação foca a interação entre a teoria da literatura portuguesa e as práticas de ensino no ambiente escolar da China. Mais pontualmente, iremos analisar atentamente a compatibilidade entre a teoria e o ensino na prática, a fim de promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes universitários e o desenvolvimento cultural da China. Visamos uma receção adequada dos textos literários de Língua Portuguesa, através do processo de ensino-aprendizagem devidamente organizado, de acordo com uma teoria pedagógica desenvolvida e bem discutida.

Na origem da escolha do tema em questão, dois factores tiveram influência. O primeiro, foi a minha condição de professora de Português na Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an, situada no noroeste da China; o segundo, o importante florescimento, sobretudo nos últimos anos, do ensino do Português em cursos de licenciatura de Língua Estrangeira, devido à relação económica, política e cultural cada vez mais estreita entre o mundo lusófono e a China. De acordo com os dados recolhidos, o número de universidades que oferecem o curso de português aumentou de 3 para 8 no ano de 2008, e, neste momento, já ascende a 32². A aceleração do crescimento traz muitos problemas à formação de docentes qualificados e à efetiva aprendizagem da Língua Portuguesa. A falta de materiais didáticos e a deficiência do ambiente pedagógico favorável dificultam igualmente o ensino da língua e da cultura portuguesas. Em virtude de uma matriz aplicacionista, que caracteriza o desenvolvimento do Ensino do Português na China, raramente se encara de forma séria o sentido humanista que reside na linguagem e na cultura. A escassez de estudo precedente no âmbito literário faz com que os professores sintam sempre a “deficiência” da educação linguística dos seus alunos. E a maioria dos alunos chineses, sob a influência deste crescimento desequilibrado, opta pela Língua Portuguesa como especialidade de licenciatura “Para encontrar um bom trabalho no

¹ Defendemos o ensino da literatura portuguesa a alunos chineses, em cursos de licenciatura em língua portuguesa, na China, numa perspetiva transcultural porque esta, em nossa visão, trata-se de uma prática educativa que procura construir diálogos transculturais entre os alunos chineses e o universo cultural representado pela literatura de outra nação, neste caso, a portuguesa, que constitui uma comunidade imaginada, distinta da sua. Com a distância cultural que dificulta o ensino, temos sempre de atender a essa especificidade, ao definir o objeto, objetivos e métodos de ensino. Temos igualmente de ter em conta as dificuldades de transmissão e produção dos conhecimentos no processo educativo. Partindo disso, colocamos sempre o tema do nosso trabalho sob uma visão “transcultural”.

² Lei Heong Iok, presidente do Instituto Politécnico de Macau declarou este número no II Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China e no Curso de Formação em Pedagogia que teve lugar em Macau de 8 a 12 de Junho de 2013. Outra professora chinesa, Zheng Shanpei, que também investigou sobre o ensino do Português na China, relatou este rápido crescimento no resumo da sua tese de mestrado, em 2010: “Até ao ano 2000, em toda a China, só 3 universidades tinham cursos de licenciatura em Língua Portuguesa. Actualmente, são 10.” ZHENG, Shanpei, *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Actual e Propostas para o Futuro*, tese de mestrado na Universidade de Minho, 2010.

futuro” e não por interesse cultural³.

Felizmente com frequência organizam-se seminários entre os professores chineses e lusófonos. Na verdade, contamos com apenas cerca de 60 anos de história de ensino do Português na China e, evidentemente, há muitos aspetos a melhorar.

Perante o exposto, pretendemos levar a cabo uma discussão significativa e pouco utópica sobre o ensino da literatura portuguesa no curso de Licenciatura de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (LLPLE), na esperança de que esta discussão possa ser favorável à formação de ideias e conceções sobre o ensino da literatura e à sugestão de uma proposta de metodologia que melhore as práticas pedagógicas no ensino superior. Como é nosso objetivo explorar métodos que nos permitam contribuir didaticamente para o Ensino da Literatura Portuguesa na LLPLE, através do estabelecimento de uma correlação entre os paradigmas teóricos nos estudos literários e as práticas do ensino da literatura estrangeira, não podemos arredar da discussão o papel do ensino da literatura e a receção da literatura, numa perspetiva empírica e pragmática.

Não hesitamos, em primeiro lugar, em esclarecer o nosso pensamento sobre a Educação. Este termo tem origem nos verbos “educere” e “educare”: o primeiro sugere um fluxo educativo de dentro para fora, com o que Pestalozzi conclui: «educação é o desenvolvimento natural, progressivo e sistemático de todas as faculdades». O segundo verbo é explicado na perspetiva pragmatista de William James: «educação é organização de hábitos de ação capazes de adaptar o indivíduo ao seu meio» (Santos, 2005: 14-15), o que sugere um influxo educativo de fora para dentro. Podemos englobar os dois fluxos num objetivo geral, isto é, a educação deve formar o sujeito-aprendiz com competência para agir na própria comunidade, sem prejudicar o seu desenvolvimento autónomo. Sendo organizada a educação na Escola, não podemos ignorar o seu contexto sociocultural:

A interrogação sobre o papel educativo da Escola e sobre os valores ao serviço dos quais esta se coloca ocorre paralelamente a um questionamento sobre os sistemas educativos em que a instituição escolar é encarada como um meio de facilitar o acesso a um sistema de valores emergente (...). Estas preocupações ligadas à cidadania não deixam de ser ambíguas, apesar de por vezes se tornarem cómodas quando se trata de justificar escolhas pedagógicas, a partir do argumento de que toda a entidade política nova tem necessidade da Escola para assegurar uma unidade interna e desenvolver um sentimento de pertença à totalidade que constitui. (Sequeira, 2003:24).

Além do que se refere acima, a Escola assume a responsabilidade de criar recursos humanos para atender a necessidades sociais, tendo em conta o desenvolvimento pessoal dos

³ Zheng Shanpei afirmou na sua tese de mestrado, esta tendência funcionalista, indicando que 18 dos 22 alunos que estudam na Universidade das Línguas Estrangeiras de Tianjin optam por encontrar um bom trabalho no futuro, sendo esta a sua motivação para estudar Língua Portuguesa. ZHENG, Shanpei, *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caracterização da Situação Actual e Propostas para o Futuro*, tese de mestrado na Universidade do Minho, 2010, p. 30.

alunos na sua dimensão técnica, cognitiva, mental e cultural. Tal requer cooperação de diversas estruturas sociais, e, portanto, condições instrumentais em um ambiente acadêmico atento à necessidade de renovação contínua.

O ensino de uma língua estrangeira, considerando as comunidades numa situação geográfica e culturalmente diferente da nacional, modificando os valores completamente alheios e estranhos para os estudantes, destina-se ao desenvolvimento de competências comunicativas transculturais, proporcionando-lhes, nesse medida, uma visão abrangente sobre a variedade do mundo. Como indica Puren, a aprendizagem da língua tem como objetivo o “enriquecimento gradual do espírito dos alunos pelo contato reflectido com as obras verdadeiramente representativas das línguas e civilizações estrangeiras” (Puren, 1990: 42). Os alunos de uma língua estrangeira, situando-se no cruzamento de valores, hábitos, costumes, experimentam um conflito cultural, recebem um conjunto de estímulos, verdadeira animação a nível mental, o que facilmente provoca transformação e progresso humano. O conflito proporciona possibilidades inesperadas. Já que os aprendentes necessitam tanto de conhecimentos linguísticos como de orientação no seu desenvolvimento pessoal. Os professores devem, por isso, prestar atenção à necessidade político-estratégica da Escola e à perspectiva diferente do conhecimento do mundo trazida por outra língua. A educação, neste caso do ensino da língua estrangeira, implica uma complexidade pedagógica, no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados, aos alunos e à própria escola. Na era da globalização, a cidadania que mantém a unidade de uma determinada comunidade poderia passar a ser universal. Tendo isso em mente, a Escola de Massas, hoje em dia, encara outras possibilidades que antes não havia atingido. Isto é, podemos criar estudantes com o espírito de uma cidadania responsável, à escala mundial, que beneficie o ser humano na sua totalidade e completude.

De acordo com as suas concepções políticas sobre o ensino da Língua Portuguesa, o professor, enquanto guia organizador da ação de ensino-aprendizagem, ocupa um papel muito importante.

Nesta perspectiva, a discussão sobre a definição de língua não pode ser esquecida. As finalidades do ensino da Língua Portuguesa, como ponto de partida do nosso estudo, merecem a nossa atenção, porque não só determinam as práticas pedagógicas como guiam o caminho para o seu desenvolvimento futuro enquanto língua estrangeira. Neste sentido, podemos verificar a importância e o papel do ensino da literatura portuguesa em cursos de língua. Assim, chegaremos ao nosso objetivo maior, isto é, refletir sobre uma educação que seja universal e humana.

Consideremos agora alguns conceitos com que vamos trabalhar. O conceito de língua como código constitutivo de civilização “é de natureza simultaneamente cognitiva e estética” (Carduner, 1970:40). Perspetivamos a língua segundo dois paradigmas: o formalista e o funcionalista. O primeiro trata a língua como um sistema independente a estudar, enquanto o segundo considera-a enquanto uma das várias práticas da vida social.

Apesar das diferentes concepções sobre a língua que resultam em diferentes escolhas quanto aos conteúdos e aos métodos de aprendizagem, o objeto principal do ensino da língua é imutável: memorizar os signos como categorias detentoras de sentido, desenvolver a

capacidade de os organizar discursivamente e aprender a comunicar pragmaticamente. Lembramos Saussure que “referiu-se à língua como um ‘tesouro’ onde estariam armazenados os signos, enquanto que a fala seria a organização desses signos em frase, a combinação dos sentidos para construir o sentido global da frase. Saber um idioma implica receber e memorizar o seu código.”⁴ Porém, a recepção da informação não é tão fácil como “um mais um é igual a 2”. Existe tensão entre a “combinação direta dos sentidos das palavras” e o “sentido global da frase”. Esta tensão é nomeada por Rosa Maria Sequeira como “oscilação entre o eixo paradigmático, no qual o aluno tinha de fazer o inventário das acepções de uma palavra e procurar sinónimos ou parónimos, e o eixo sintagmático, no qual tinha de verificar uma acepção em contexto e respeitar vários condicionalismos” (Sequeira, 2003: 37). Isto é, a interpretabilidade de um discurso não depende apenas da correção gramatical. Importa também a consideração das circunstâncias e o contexto da realização discursiva. Esta condição determina a compreensão dos signos linguísticos e sua realização no discurso. Para ultrapassar tal oscilação são necessários exercícios de tradução que fortalecem o conhecimento experimental. Os textos literários assumem, nesta ação de aprendizagem da língua, um papel fundamental, porque possibilitam a compreensão cognitiva, afetiva e conceptual dos signos na medida em que representam a realidade na sua amplitude social e cultural.

A interrelação entre língua e literatura ainda se destaca quando pensamos no termo “linguagem”. A língua, explicou Saussure, “é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua constitui-se como algo adquirido e convencional. Pode-se dizer, faz a unidade da linguagem” (Saussure, 1973: 17). Ou seja, a língua vem da linguagem. E a linguagem, sendo “qualquer sistema de signos - não só vocais ou escritos, como também visuais, fisionômicos, sonoros e gestuais - capaz de servir à comunicação entre indivíduos” (Rabaça, 1997), envolve dimensões naturais, sociais e culturais. Sem conhecer o ambiente da linguagem, os alunos não conseguirão compreender e interpretar realmente os códigos da língua. Nesta perspectiva, a literatura, registando e representando realidades em múltiplas dimensões⁵, finalmente, desempenha um papel indispensável no ensino da língua. E os textos, enquanto criações textuais exemplares, surgem como objetos altamente qualificados para ensinar a língua. Assim, a literatura ocupa um lugar indispensável no ensino da língua, numa perspectiva cultural, espiritual, material e técnica.

A nossa investigação, na base do pressuposto referido, tem como objeto o Ensino da Literatura Portuguesa no contexto de cursos de Licenciatura de Língua Portuguesa, considerando a posição e as condições cruciais da Escola. Pensando nisso, o Ensino da Literatura Portuguesa como Literatura Estrangeira (LPLE), pela sua posição especial, adquire um lugar central no âmbito da educação, valorizando-se a formação e o desenvolvimento humanista da sociedade. Para o configurar, temos de conhecer o ensino da literatura na sua

⁴ Uma ideia apresentada em *LÍNGUA + LINGUAGEM = COMUNICAÇÃO* por Carlos Santos. O texto está disponível em http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_5.htm. Consultado em 1-7-2014.

⁵ Lembramos Afrânio Coutinho: “A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio.” COUTINHO, Afrânio, *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. pp. 9-10.

dimensão cognitiva. Lembramos que “O caminho aberto pelo famoso Colóquio de Cerisy sobre o ensino da literatura só pode ser continuado com proveito por um entendimento da problemática do ensino da literatura como produção de conhecimento em vez de mera expressão e transmissão de conhecimento” (Sequeira, 2003:18). Esta discussão, no âmbito que nos interessa, presta-se a caracterizar as práticas pedagógicas de “produção de conhecimento” na universidade chinesa e, nesse sentido, destina-se a determinar as medidas efetivas para as melhorar.

Porém, a “produção de conhecimento” consiste na receção adequada dos textos e necessita de instrumentos adequados para se concretizar. Assim, o trabalho de seleção dos textos a ser ensinados, a interpretação de maneira apropriada, a interação entre professor-aluno, a avaliação da receção dos textos devem constituir finalmente o nosso objetivo de estudo nesta dissertação de mestrado. E o princípio organizador de todo o procedimento é, pois, determinado pela conceção do *conhecimento* que pretendemos desenvolver. Para o definir, temos primeiro de apresentar o objeto que os estudos literários apontam como objetivo do ensino da literatura portuguesa.

O célebre ensaísta Eduardo Prado Coelho classificou os estudos literários em três paradigmas: o paradigma filológico que reúne a vertente historicista marcada pelo positivismo novecentista e a vertente formalista do séc. XX; o paradigma comunicacional que foca o processo da comunicação literária; e, por último, o paradigma metapsicológico que abrange os métodos psicanalíticos e metafísicos (Coelho, 1982: 15-17)

Estes três paradigmas podem ser convocados para definir os objetivos da “produção do conhecimento” no ensino da literatura portuguesa a estudantes chineses: um objetivo filosófico, que abrange a compreensão racional e a discussão dos temas e ideias na vida humana; um comunicacional, que se debruça na descoberta do saber coletivo do povo português pelos alunos não-nativos; e um psicológico que foca o desenvolvimento espiritual e o enriquecimento interior dos alunos pela atenção dada ao aspetos do texto literário.

Considerando o caso específico do Ensino da Literatura Portuguesa em cursos de licenciatura em Língua Portuguesa esses paradigmas são configurados implicitamente nos objetivos de ensino. Assim, a conexão entre signos linguísticos e os três objetivos acima indicados está presente nas conceções e nas práticas de ensino. Desde modo, podemos pensar na formação de capacidades de estabelecimento de conexão entre os signos linguísticos configurados nos textos literários por parte dos alunos chineses. Este constitui um objetivo pedagógico fundamental do ensino da literatura que os professores podem e devem desenvolver com os alunos.

O que referimos acima reconhece a leitura dos alunos não-nativos como um procedimento guiado atentamente pelos professores. Isto não significa que queiramos negar o lugar ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme a ideologia pós-estruturalista nas ciências da linguagem, os estudantes têm vindo a ser encarados não como recetores passivos, mas sim como leitores ativos. Com o reconhecimento do posicionamento de que o docente e o aluno ocupam podem os professores agir nas aulas também de maneira afetiva. E com o reconhecimento da interação entre professor-aluno podem os professores organizar atividades

muito produtivas para desenvolver os conhecimentos e as capacidades nos alunos. Assim, os professores de literatura parecem necessitar de capacidades e competências multifacetadas para organizar apropriadamente o processo de ensino-aprendizagem.

O professor de literatura tem que ser em primeiro lugar um investigador de literatura e um profundo conhecedor dos mecanismos da(s) língua(s) em que é possível a revelação (ou materialização, ou concretização, etc.) do texto literário. (Ceia, 2002: 20)

Nós, seres humanos, a fim de alcançar a nossa idealidade, sempre formulamos definições e planificações racionalmente “perfeitas” dos problemas de que tratamos. Acreditamos que a discussão prévia dá garantias de bom resultado, corrigindo a nossa direção e ação durante todo o processo. Considerando o papel político-social do ensino da literatura, além dos conhecimentos teóricos, não abdicaremos de considerar a situação em vigor: o ambiente nas universidades da China, as atitudes dos docentes e dos estudantes, a fim de prosseguirmos sustentadamente a nossa investigação. Para atingir o conhecimento de alguns contextos de ensino, iremos apoiar-nos numa investigação de dados empíricos, em questionários e em entrevistas com estudantes e professores envolvidos no ensino da língua e da literatura portuguesas na China. No processo de investigação, faremos os ajustamentos necessários para que este estudo constitua um contributo para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico no âmbito da literatura portuguesa na China. Trata-se de uma discussão até certo ponto idealizada mas que, no futuro, poderá resultar em algum melhoramento.

Assim, sempre tendo em mente os objetivos pré-definidos para prosseguir a discussão de conteúdos e métodos de Ensino da Literatura Portuguesa, em cursos de Licenciatura de Língua Portuguesa, tentaremos compreender o lugar ocupado pelos professores e pelos alunos. Terminaremos o trabalho de observação das realidades e conseqüente discussão teórica, propondo sugestões alternativas que sejam mais próximas da idealidade do ELPLE no curso Licenciatura de Língua Portuguesa na China. No plano vertical, a descrição do objetivo, a seleção dos textos como objetos de ensino e o procedimento de ensino-aprendizagem de cada texto (incluindo sugestões de interpretação, atividades interativas nas aulas e procedimentos de avaliação da receção, etc.) merecerão a nossa análise. No plano horizontal, os instrumentos que utilizaremos na interpretação dos textos terão em conta, em termos teórico-metodológicos perspectivas de abordagem que pressupõem o comparativismo, a contextualização histórica, o cânone literário, enfim, conhecimentos que adquirimos no nosso curso de mestrado em Coimbra, e que nos servem para sustentar orientações para os alunos-leitores chineses compreenderem os textos em suas diversas dimensões.

A estrutura do trabalho é a seguinte: na Parte I, procuramos chegar a uma conceção relativamente adequada quanto ao objetivo, ao objeto e à metodologia do Ensino da Literatura Portuguesa (ELP) a alunos chineses. Considerando esta intenção, começamos por, no capítulo 1, discutir sobre a relação entre o ensino da língua estrangeira e o ensino da literatura para confirmar a posição estratégica do ELP em cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, discutindo teoricamente fundamentos e possibilidades de realização do ensino da literatura. No

capítulo 2, procuraremos analisar concepções de professores universitários, de acordo com estudos feitos por estudiosos portugueses sobre práticas pedagógicas que consideram, ao mesmo tempo, as circunstâncias culturais do presente momento educacional. Desejamos, nesta base, apresentar sugestões de ajustamento e aperfeiçoamento tanto dos objetivos como dos objetos e métodos educativos. A Parte II, com a devida consideração do condicionalismo das diferentes realidades, discutirá uma teoria sistemática e operável do ELP nas universidades chinesas, a fim de eventualmente contribuir para apresentar sugestões que possam constituir uma referência no campo do ensino da literatura a estrangeiros. Assim, esta parte II irá mostrar conexões entre a realidade e as teorias desenvolvidas na parte anterior, procurando que o nosso trabalho tenha coerência metodológica e estrutural.

Para começar, apresentaremos concepções sobre língua, literatura, educação e pedagogia, a fim de determinar os objetivos do ELP a alunos chineses, considerando o papel da literatura em cursos de licenciatura em Língua Portuguesa. Assim, continuamos a avaliar os procedimentos e práticas do ELP com o objetivo de encontrar medidas de aperfeiçoamento.

Sendo uma chinesa, a minha leitura e percepção dos textos críticos e teóricos em português situa-se num nível limitado. Como tal, espero que a minha receção dos textos referenciados revele uma razoável compreensão de fontes documentais e teóricas como ponto de partida da minha reflexão. Afinal, mesmo que este texto não deixe de envolver uma dimensão subjetiva, é possível que a nossa discussão, neste trabalho, sirva para reflexões alheias. Na verdade, o contributo dos esforços dados para a investigação é de todos.

Parte I

O Ensino da Literatura Portuguesa em cursos de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas: Idealidade e Realidade

“Visto tomar por referência a literatura na sua especificidade pedagógica, e porque o ensino do texto literário congrega uma pluralidade de saberes, a didáctica opera a transferência, ou a “transposição”, para os variados cenários do ensino da literatura de um saber oriundo dos Estudos Literários (Teoria Literária, História Literária, Crítica Literária), da Linguística Geral e Aplicada e também dos Estudos Educacionais.

Esta multiplicidade de saberes que intervêm na constituição do objecto da didáctica da literatura pode ser detectável em qualquer uma das suas dimensões, quer a encaremos enquanto discurso sobre o ensino da literatura, quer enquanto prática pedagógica, ou ainda na vertente dos instrumentos que orientam o ensino.”

Cristina Mello, “A *institucionalização da didáctica da literatura*”, in AA.VV *Didáctica da Língua e da Literatura*, Coimbra, Almedina/ILLP: 2000

Capítulo 1:

Didática da Literatura Portuguesa em cursos de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas

Tentamos, neste capítulo, apresentar uma conceptualização que sirva para refletir sobre o ensino da literatura portuguesa aos alunos chineses, com base numa discussão abrangente sobre aspetos teoricamente desenvolvidos por estudiosos portugueses.

Para chegar ao nosso fim pedagógico, temos de primeiramente, sustentar uma conceção basilar sobre o papel da literatura no ensino da língua e sobre a natureza da literatura para confirmar os objetivos do seu ensino. Partindo disso, podemos discutir práticas favoráveis, tais como métodos, instrumentos de abordagem, e critérios de seleção dos textos. Vamos desenrolar nosso trabalho seguindo esta ideia.

1.1 Conceito de língua

A língua, para Ferdinand de Saussure, é um sistema de signos, pelo qual as pessoas comunicam entre si dentro de uma comunidade. Ela é “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua constitui-se algo adquirido e convencional” (Saussure, 1973: 17). Assim, antes de mais nada, a língua pela sua natureza semiótica, favorece a interação linguística nas atividades sociais entre o emissor e o recetor da informação. Porém, a língua, partindo da sua natureza semiótica, expressando o pensamento humano, notando a realidade específica de comunidade, desenvolve assim várias dimensões humanas tais como a cultural e a filosófica, além da comunicativa e social. Expressões como “cultura através da língua” e “língua como cultura” revelam diretamente a inseparabilidade entre as duas partes.

Nesta perspetiva, o mundo da língua constrói-se pelas entidades semióticas, de acordo com as regras gramaticais para modificar códigos linguísticos. Aliás, o elo crucial da sua compreensão reside na organização e utilização linguística conforme regras socioculturais adequadas. É por esta via que a língua mantém a sua atualização. A existência da chamada “língua morta” serve como argumento real da importância da contextualização e da vitalidade da língua. Na verdade, um estudante de língua irá perder-se enquanto tentar descodificar os códigos linguísticos sem conhecimento prévio da situação e do contexto. Em conclusão, há razão para se considerar o componente semiótico, o gramatical e o contextual como elementos que compõem o termo língua.

Quando pensamos nos discursos dos estudiosos de língua, podemos procurar explicações semelhantes. Para os dois filósofos franceses, Condillac e Rousseau, a linguagem tem origem nos gestos demonstrativos e imitativos e nos gritos naturais da vida real. E para Varrão, gramático latino, “o desenvolvimento da linguagem se deu a partir de um conjunto limitado de palavras básicas que se fizeram aceitar para representar os objetos que serviram para reproduzir

novas palavras através das mudanças de letras ou da forma fonética”⁶. Quer dizer, a língua, como “um produto social da faculdade da linguagem”, representa ou imita os objetos existentes. Os códigos linguísticos, neste sentido, são todos demonstrativos semióticos, diretos ou indiretos, simplificados ou complexos, do mundo real. Para os descodificar, é necessário conhecer primeiro o mundo que representam. O componente do contexto do objeto do ensino de literatura, inclui, assim, todos os aspetos da respetiva comunidade.

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) publicado em 2001, salienta-se uma visão prática sobre a língua: “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências” (Conselho da Europa, 2001: 29).

Como podemos ver, para definir a língua, não podemos ignorar o seu papel social e a sua natureza antropológica e cultural. Devemos sempre considerar o termo língua na rede complexa de relação de diversas partes. A língua é assim, um sistema semiótico, um instrumento comunicativo e um contentor e um portador de mensagens diversas, incluindo pensamento, emoção e visão pessoal do emissor.

1.2 Objetivos do ensino de Língua Estrangeira (LE)

Se queremos educar com eficácia, é necessário definir previamente o comportamento que desejamos para o aluno, noutras palavras, é preciso definir os objetivos. Como dizem Bloom e seus colaboradores, os objetivos pedagógicos são “as formulações explícitas das modificações esperadas nos alunos ao longo do processo educativo.” Isto é, para os defensores da pedagogia por objetivos, o resultado deverá ser descrito.

O Português, como um curso aberto na universidade chinesa, serve, em primeiro lugar, para promover o desenvolvimento profissional dos alunos. Isso revela a dimensão intelectual do ensino da língua, implicando o processo educativo que desenvolve competências de âmbito prático.

Não podemos negar que ensinar uma língua é criar competência comunicacional nos alunos. Partindo disso, ouvir, falar, ler e escrever são componentes cruciais na perspetiva horizontal. Quanto à vertical, os processos começam pela construção dos signos linguísticos

⁶STREAPCO, Priscila Rassara, “Musicoterapia na Equoterapia Habilidades Comunicativas: o universo sonoro/musical como linguagem atuante no processo de comunicação”. Disponível em <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/05-musicoterapia-na-equoterapia.pdf>> , p.7. Consultado em 1-7-2014.

na mente, continuam com a re-organização autónoma e individualizada desses elementos semióticos e acabam resultando na expressão própria do aluno, que deverá ser corrigida por outros até ficar organizada, com palavras corretas e uma estrutura sintática adequada.

Porém, o que se refere acima limita-se ao enquadramento linguístico, simplificando o objetivo do ensino da LE na dimensão comunicativa, sem umas reflexões mais profunda no plano vertical, especialmente ao nível de criação de um indivíduo ativo na comunidade. Nos últimos anos, de acordo com Rosa Maria Sequeira, «a renovação metodológica mais significativa dos últimos vinte anos na DLE é constituída pelo enfoque comunicativo e pela importância que o aluno adquire com a denominada abordagem “centrada no aprendente”». Isso resulta da atenção dos investigadores sobre a dimensão cognitiva e afetiva do ensino e sobre o desenvolvimento da personalidade no processo educativo. Quer dizer, os docentes e as instituições, sendo conscientes dos valores humanistas da educação, estabelecem correlações entre pedagogia e psicologia, colocando as atividades dos alunos num plano central. Assim, motivam-se os alunos a agir ativamente nas atividades de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, desenvolve-se o objetivo humanista do ensino de LE relativamente ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos e às suas competências sócio-culturais.

Nesta perspetiva, é compreensível que Marques (1990: 70) tenha descrito o objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira como “o desencadear de um processo de transformação do aprendente, como indivíduo e como ser social”. Verifica-se, ainda, com Puren, que a aprendizagem da língua tem como objetivo promover igualmente o “enriquecimento gradual do espírito dos alunos pelo contato reflectido com as obras verdadeiramente representativas das línguas e civilizações estrangeiras” (Puren, 1990: 42).

Pelo exposto, podemos descrever os objetivos do Ensino da Língua Estrangeira de acordo com três paradigmas: o objetivo linguístico, o objetivo sociocultural e o objetivo humanista. O primeiro, na sua dimensão técnica, valoriza a memorização dos signos e regras gramaticais que constituem os instrumentos fundamentais da expressão verbal; o segundo, no seu aspecto funcional, foca o comportamento dos alunos como futuros atores e participantes na vida social e cultural no seio de um determinado ambiente comunicativo; e o último trata os sujeitos-aprendizes como indivíduos independentes, considerando a “escultura” da sua personalidade, enfim, a formação de uma mundividência plena.

Ensinar uma língua estrangeira destina-se a realizar uma transformação dos sujeitos-aprendizes em indivíduos independentes e maduros, por possuírem uma mundividência própria, que lhes permite agir e interagir, observando regras sociais e culturais da comunidade linguística, comunicando efetivamente e demonstrando capacidades linguísticas. Um ensino eficaz de LE, inclui, inevitavelmente, uma dimensão sociocultural e humanista, que encontramos nos textos literários.

1.3 Ensinar uma língua é ensinar cultura

Em todos os objetivos educativos, devemos organizar o processo pedagógico através de procedimentos de aquisição de conhecimento e de aprendizagem dos alunos de LE. Não é difícil para nós confirmar os passos a dar: o *input* dos signos por ler, ver e ouvir, a tradução intelectual e adequada para os signos da língua nativa, a compreensão cognitiva e conceptual dos signos, a sua re-organização para formar expressões gramaticalmente corretas em situação apropriada. Para dominar uma LE, são necessários inúmeros processos e inúmeros exercícios práticos.

Não podemos ignorar a dimensão da multiplicidade e complexidade do acentuado interesse pela comunicação do Ensino da Língua Portuguesa, que requer uma maior abrangência sociológica e antropológica. Todos os passos indicados acima pressupõem a existência do contexto sociocultural. O *input* dos signos é baseado nos textos redigidos pelos alunos considerando o seu uso social e cultural. Assim, a tradução dos signos beneficia do conhecimento coletivo da comunidade...

Uma tal realização linguística tem lugar porque a língua, antes de mais, é instrumento de comunicação entre as pessoas e a comunidade. Para a dominar bem, é sempre importante motivar o desejo de conhecer toda a realidade nacional no âmbito político, económico, histórico, sem esquecer o cultural.

Prosseguindo a nossa reflexão, vale a pena lembrar o desenvolvimento do ensino da língua: desde a orientação das “belas letras” que representava uma concepção filológica e estrutural, ao pensamento reducionista que focava sobretudo o funcionamento da língua, até ao aparecimento do conceito de competência comunicativa e às investigações alargadas e abrangentes que convergem ciências linguísticas, semióticas, pragmáticas, entre outras. Depois de analisarmos vários modelos teóricos de ensino de língua, parece termos chegado finalmente a um momento em que se considera a DLE dentro da rede de inúmeras relações.

Assim, em obras de carácter pedagógico, surge a referência a elementos paralinguísticos que podem acompanhar a linguagem verbal, bem como a códigos constantes da etnografia da comunicação, etnolinguística e antropologia cultural... Importa referir que, enquanto perspectivas anteriores isolavam o código dos outros elementos de que é independente, nesta concepção há a consideração de fatores que, presentes no ato verbal, o condicionam numa complexa rede de relações. Nesta intervêm não só estruturas linguísticas que não cabem no limite da frase o conteúdo explicitamente realizados nos domínios referencial e conotativo, mas outras estruturas que se alargam ao que constitui a dimensão accional da linguagem, o implícito e o pressuposto. (Sequeira, 2003:57)

Esta rede complexa de relações, do ponto de vista de Austin, condiciona naturalmente a interpretabilidade dos signos linguísticos no seu âmbito social e cultural. O ensino de LE destina-se a promover a competência linguística e social (como Byram et al. indicam), ou

competência comunicativa (conceito introduzido por Hymes), ou competência pragmática (de acordo com Chomsky). O fato é que este ensino só alcançará um resultado ideal, reconhecendo-se que o sentido dos códigos linguísticos se determinam nas interações humanas de falantes pelos contextualismos e condicionalismos. Estas interações dos falantes, desde a remota antiguidade, formam a realidade nacional da língua, a cultura, pela acumulação das mudanças produzidas na rotina da vida dos atores sociais.

A cultura, segundo Edward B. Tylor, é, antropológicamente, “aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Todas as interações humanas dentro da comunidade acumulam-se para a formação da cultura enquanto elementos fundamentais, sob o condicionalismo da história, da política, da ideologia, etc. Parece-nos que a cultura é o ponto central da rede das relações da língua, que, assim, condiciona o contexto da comunicação oral e escrita.

Pretendemos dar ênfase não só à função decisiva do contexto de interlocução na intercompreensão, mas também à consideração das questões ligadas à comunicação oral entre emissor e recetor. Isso não significa que negamos as contribuições do estruturalismo que, com base em uma teoria matemática e cibernética, mostram como a língua compõe eficientemente códigos de informação. Enquanto o estruturalismo ensina aos alunos os conhecimentos mecânicos, as análises conversacionais, os estudos interacionais atribuem capacidades de reconhecer conceptualmente o uso da língua que promove uma comunicação intelectual e afetiva entre os alunos. Neste sentido, damos, sem dúvida, atenção a nível pragmático quando definimos os objetivos pedagógicos do ensino de LE:

Procura-se aqui alargar o conhecimento, quer de regras sociais e culturais no âmbito das quais a LE é utilizada, quer da relação entre o discurso verbal e os parâmetros situacionais em que ele se insere. (Andrade e Araújo e Sá, 1992: 170)

Por outras palavras, o estruturalismo fundamentou o primeiro passo do ensino de LE e constituiu a base, a matriz teórica da comunicação. Porém, não é a orientação do ensino de LE hoje. A comunicação como atividade humana surge como elemento formador da cultura. E a cultura como produto das interações humanas indica aos alunos os modos adequados de compreensão entre si. A língua e a cultura não se separam uma da outra.

Quer na definição da língua, quer nos seus objetivos, a cultura surge como uma parte (o escopo) fundamental. A afirmação “Ensinar uma língua é ensinar uma cultura” corresponde à meta de “língua como cultura”. Assim, o ensino de LE, envolvendo a dimensão cultural, assume uma importante diversidade pedagógica que interessa aos alunos; adquire uma sustentabilidade eficaz e adequada, por pensar nas interações humanas que nunca param, no seu “continuum” social.

1.4 A literatura como conteúdo cultural do ensino de LE

A literatura não é uma ciência mecânica. De acordo com uma ideia clássica das “belas letras”, considera-se que os textos constituem o estímulo da leitura e da aprendizagem na Escola, seguindo a necessidade humana instintiva de beleza. Depois do aparecimento da chamada placidez burguesa, os conceitos da literatura sofrem o ataque de movimentos sociais e ideológicos. Até nós, os homens, sofremos com a “queda” de valores humanistas. Os formalistas russos, no começo do século XX, tentaram transformar a literatura numa ciência de laboratório; a teoria de seis funções de Roman Jakobson levou a literatura a uma teorização funcional; os estruturalistas franceses fizeram esquematizações linguísticas dos textos literários, assim interpretando as suas características. Estas tentativas institucionais de transformar o trabalho sobre a literatura numa análise científica, com resultados universais, reduzem os textos a um conjunto estruturado de sentidos, focando apenas determinadas funções atribuídas à linguagem, bem como esquemas lógicos úteis à expressão escrita. Estes aspectos constituem apenas uma faceta da literatura; porém, o reconhecimento parcial da literatura resulta num sistema reducionista, em procedimentos esquemáticos, sem consideração do impacto dos textos na formação da personalidade dos alunos. Tal formação é necessária para os alunos participarem da circulação social, como indivíduos e como atores sociais.

Deixando de lado uma compreensão desajustada da literatura (reducionista), é importante defender um ensino que reúna língua e literatura, na sua inseparabilidade, pois “Não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura,” como indica Carlos Ceia (2002: 45), “porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária.” A criação literária só pode ser efetiva quando o autor possui uma determinada capacidade linguística. Os autores compõem as obras que são recebidas pelos leitores, porque são capazes de organizar códigos que geram consenso na mente humana, com o conhecimento avançado dos mecanismos da língua. Nesta perspectiva, os textos literários formam um “tesouro” que recolhe as frases qualificadamente organizadas, como produções contextualizadas, de acordo com situações vivas de uma determinada comunidade. Assim, os textos literários impulsionam o desenvolvimento da língua sempre viva nos seus usos sociais.

Além disso, na sua dimensão cultural, a literatura, segundo Aristóteles, “é mimese (imitação), é a arte que imita pela palavra”, e que se refere a uma determinada realidade comunitária. Afrânio Coutinho (1978: 9-10) define a Literatura como arte: “é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio.” Quer dizer, os textos são formas simbólicas de todos os aspetos sociais, são representações da sociedade humana.

Pelos fundamentos que temos exposto até ao momento, não temos razões para excluir a literatura do ensino da LE, considerando simultaneamente o mecanismo linguístico e o contextualismo sociocultural como conteúdos cruciais do ensino de LE. Assim, a literatura

conota a realidade enquanto a representa e funciona como “corpo físico” da cultura. Para os alunos de LE serem capazes de realizar uma aprendizagem frutuosa, têm de conhecer, forçosamente, a expressão nacional da língua através da literatura, sem a necessidade de recorrermos a outras coisas que a substituam. Com esta defesa da literatura no curso de Língua Estrangeira, não estamos, de modo algum, a negar o lugar de outros textos da história, da geografia, da economia, da política, da sociologia, da gastronomia, etc.

Na dimensão espiritual humana, Carlos Ceia (2002: 50), confirmou a importância pedagógica da literatura na formação filológica dos alunos de LE, a saber: a ausência do estudo orientado da literatura é a ausência da aprendizagem das diferentes formas de representação do mundo. A leitura atenta dos textos literários estimula os alunos a refletir sobre o mundo exterior e a construir concepções pelo esforço do trabalho de reflexão.

Como corpo físico da cultura, a literatura encerra dimensões correspondentes aos objetivos linguísticos, culturais e filosóficos do ensino de LE. Por isso, temos de aproveitar bem os recursos preciosos deixados pelos autores, pensadores, criadores, artistas. Assim, ano após ano, acumulam-se os textos que representam realidades de diferentes épocas e espaços. Eles constituem um sistema contínuo que representa o desenvolvimento histórico da comunidade e da humanidade.

Vejamos outras funções pedagógicas da literatura. A literatura, sendo um dos sete géneros da arte, desenvolve competência estética nos alunos. Na verdade, os homens não podem viver sem arte porque necessitam de beleza ao seu redor. A formação estética leva-nos a ser indivíduos com uma vida qualificada e agradável. Quer dizer, esta dimensão artística formal da literatura favorece funcionalmente o ensino de LE no âmbito da formação dos alunos como indivíduos maduros, completos com a capacidade de compreender os seus próprios ecos internos. Manuel Gusmão, numa intervenção na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, em Maio de 2007, definiu três orientações para o estudo da literatura: a literatura ensinada como arte, a literatura ensinada como cultura, a literatura ensinada como história. Esta posição contribui para o argumento da nossa análise da literatura no ensino de LE.

Até aqui, podemos concluir o seguinte: a literatura constitui um objeto funcional, na sua dimensão cultural, filosófica e psicológica, como meio formal da expressão linguística necessária ao ensino de LE. Porém, a interpretação funcional trata da dimensão linguística e artística dos textos, o que exige equilíbrios da parte do professor e muitas escolhas. Tal interpretação requer a capacidade dos docentes de organizarem atividades educativas de acordo com uma razoável correlação entre LE e literatura, no que diz respeito ao objeto, ao método e ao objetivo.

1.5 Ensino da literatura portuguesa a alunos chineses em cursos de licenciatura de Língua Portuguesa: objetivos, objeto e métodos

Quando discutimos sobre o ensino escolar, não podemos afastar-nos do tema da adequação do sistema educativo às necessidades e às exigências colocadas pelo

desenvolvimento e pela complexidade sociocultural, o que se prende com o ensino da literatura portuguesa a alunos chineses. Isto é, para fundamentar o estudo da literatura portuguesa na perspetiva formal, temos de considerar seu papel social.

Jacinto do Prado Coelho separa literatura de pedagogia, na primeira edição de *Ao Contrário de Penélope*, afirmando: "A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina." (Bertrand, 1976: 46). Quer dizer, o tema do ensino da literatura aos professores supõe a questão: "como é que posso ensinar aos outros aquilo que a experiência do literário me ensinou a mim?". Assim, a receção da literatura pelos professores destaca-se como a base, como o alicerce de onde provêm os conhecimentos literários que serão transpostos aos alunos. Ao mesmo tempo, a receção literária esperada dos alunos forma os objetivos do ensino da literatura. Nesta perspetiva, é indispensável valorizar a receção da literatura estrangeira para orientar nossas práticas de ensino. Porém, é do texto literário que extraímos os conteúdos que descodificamos, sentimos, analisamos e finalmente ensinamos. Tendo isso presente, uma definição de literatura e uma análise das suas características serve para facilitar nossa discussão pedagógica.

Comecemos aqui pela receção literária. Dada a sua complexidade, ela combina a psicologia, a sociologia, a semiótica, etc. Depois de anos de desenvolvimento, estamos perante várias correntes. Conforme o que Robert Holub concluía na sua *Reception theory*, vemos noções formalistas de artifício, de estranhamento e de "dominante", noções de Ingarden de "obra como esqueleto" que tem de ser completada pela interpretação do destinatário. Dispomos ainda de teorias estéticas do estruturalismo, da hermenêutica de Gadamer, da sociologia da literatura e da teoria de comunicação de massas desenvolvida por estudiosos italianos que considera tanto o que dizem os códigos dos emissores como o que dizem e o que podem dizer os códigos emitidos pelos destinatários. Como professores de literatura estrangeira, parece-me pertinente aproveitarmos todas as correntes válidas e desenvolver uma teoria própria. Partindo desse pressuposto, poderemos garantir uma pedagogia efetiva e encarar os diferentes condicionalismos:

"... a receção da literatura estrangeira é um fenómeno complexo que possui várias dimensões de interesse e não pretendemos naturalmente abarcar todas elas. Julgamos útil o confronto entre comunidades de leitores culturalmente distintas e a análise dos modos pelos quais os leitores, em contextos diferenciados, constroem a interpretação. Atendemos a eventuais dificuldades e condicionalismos de leitura, resultantes da alteridade que advém da distância de um dos grupos de leitores em relação à cultura-alvo da qual os textos são testemunho, mas também à influência exercida por expectativas, motivações de leitura e conhecimentos prévios." (Sequeira, 2003:23)

O ensino da literatura estrangeira é assim um problema complexo e complicado. Porém, existem sempre mais soluções do que problemas. Para alcançar uma receção desejavelmente satisfatória, temos de confirmar, em primeiro lugar, o objetivo, o objeto e o método do ensino literário. Em segundo lugar, temos de construir conceções de leitura efetiva dos textos e de

interpretação que assegurem a transmissão dos conhecimentos com eficácia. Temos de superar as dificuldades, os condicionalismos, as influências trazidas por diferentes expectativas, as motivações de leitura e os conhecimentos prévios dos alunos oriundos de uma cultura de massas. Temos ainda de aproveitar certamente o confronto entre a cultura-alvo e a cultura nacional dos alunos. Temos finalmente de verificar os modos pelos quais os leitores constroem a sua interpretação própria e os aproveitar. Os atos de interpretação e de leitura destacam-se no ensino da literatura estrangeira, com uma compreensão eficaz e com uma receção substancial.

A análise dos problemas relacionados com “o que ensinar a literatura estrangeira”, “para que ensinar a literatura estrangeira” e “como ensinar literatura estrangeira” baseia-se no julgamento científico do sentido pedagógico atribuído ao ensino da literatura no curso de língua estrangeira. Para os falantes nativos, a aprendizagem da literatura da LM, de acordo com Carlos Ceia, envolve a formação do gosto literário e da individualidade, através de atividades educativas ligadas aos textos. E para os aprendentes não-nativos, na verdade, o ensino da literatura assume tarefas semelhantes: habilita os alunos na medida em que lhes apresenta os aspetos da sociedade da língua aprendida, lhes comunica as regras sociais e culturais da comunidade, enquanto cuida das funções dos textos literários, que possibilitam o desenvolvimento espiritual dos alunos, no âmbito da formação do gosto literário pessoal, da personalidade própria e da cosmovisão individual. Porém, devemos reconhecer a posição central que o objetivo linguístico assume no ensino da literatura estrangeira em cursos de licenciatura em Línguas. Como podemos equilibrá-lo com outros objetivos educativos da literatura estrangeira, eis a questão que merece a nossa discussão.

A leitura efetiva dos textos literários engloba, finalmente, as experiências de comunicação literária dos alunos. Segundo Cristina Mello, a leitura “é uma atividade cognitiva que envolve a enciclopédia do leitor; produz uma nova enciclopédia: é construtiva da identidade do leitor (linguística, hermenêutica, cultural)”. A enciclopédia dos leitores, no caso do ensino literário aos estudantes não-nativos, é pois uma referência importante na leitura dos textos. A nova enciclopédia forma-se no processo de compreensão dos textos. Assim, a enciclopédia do leitor e a leitura efetiva promovem-se mutuamente para produzir gradualmente novos conhecimentos literários e sócio-culturais. Devemos buscar o ponto em que podemos começar o ciclo enciclopédia-leitura e definir a enciclopédia que finalmente se pretende formar nos alunos. Os alunos chineses que apresentam diversas dificuldades em realizar a leitura efetiva dos textos literários de português, devem primeiramente ser guiados pelos professores para compreender os textos. Considerando esta etapa, a interpretação dos professores deve esclarecer as lacunas prévias dos alunos, de modo a impulsioná-los a refletir ativamente.

Como se sabe, um texto permite várias leituras possíveis que mudam de acordo com diversas perspetivas sobre as virtualidades textuais e sobre os diferentes mecanismos utilizados na leitura. Tendo isso em mente, não deixamos de confirmar os mecanismos de leitura e as estratégias de compreender as virtualidades dos textos literários como componentes importantes e estruturais do objeto de ensino da literatura.

Todas as teorias sobre leitura, conforme Eco Umberto, implicam que busquemos a *intentio auctoris*, a *intentio lectoris* ou *intentio operis*. Talvez possamos aproveitar esta classificação de conteúdo da leitura em três perspectivas, quanto à intencionalidade, para definir o que vamos receber e compreender na leitura dos textos enquanto componente fundamental do ensino da literatura.

De acordo com Bakhtin, no processo de comunicação, a leitura envolve três operações: a recepção, a compreensão passiva do sentido e a atitude responsiva ativa. Nesta perspectiva, podemos dividir o processo de leitura em recepção, compreensão e resposta do aluno-leitor. Assim, com estes passos básicos e principais, temos ao nosso dispor vários instrumentos que nos podem auxiliar. É para este tipo de comunicação que a interpretação dos professores se destina. Quando discutimos as práticas em aulas, não podemos escapar desta linha de conduta didática.

De acordo com o exposto, é possível prever uma organização adequada das aulas de literatura, garantindo bons efeitos educativos. Como apontaram Graça Paulino e Rildo Cosson, podemos levar a cabo o letramento literário na Escola, de acordo com vários pressupostos. O estabelecimento de uma comunidade de leitores permite organizar associações de estudo e garante a participação ativa do aluno na vida literária. Deste modo, amplia-se e consolida-se a relação do aluno com a literatura e favorece-se a descoberta da densidade da literatura não só em textos escritos, mas também numa ampla rede de interrelação, envolvendo a tradição oral, os meios de comunicação de massas, enfim, outras manifestações artísticas. Outro aspecto considerado pelos autores diz respeito ao professor, cuja interferência crítica favorece a formação do gosto literário, promove o conhecimento da literatura como sistema cultural, enfim, desenvolve a construção da memória coletiva, histórica e social, incluindo a consciência de cidadania com que os alunos podem agir bem na vida social. A escrita constitui um domínio importante na interação com a literatura, na medida em que oferece aos alunos oportunidades de praticar mecanismos de expressão e de construção de sentidos, e de expressar o modo como compreendem e recebem o texto literário. Neste conjunto de orientações, devemos considerar o papel do professor que avalia o efeito educativo, isto é, o resultado das aprendizagens.

Esta teoria sistemática de aplicação de práticas adequa-se ao ensino da literatura, ajudando-nos a optar pelos procedimentos de ensino-aprendizagem mais adequados. Assim, de acordo com a mesma, podemos estabelecer e avaliar a posição dos alunos, os papéis dos professores e a relação-relativa entre as duas partes. Neste âmbito, podemos também decidir quais as medidas mais eficazes para melhorar o ensino da literatura estrangeira, incluindo os projetos pedagógicos, as condições de trabalho com a literatura nas universidades, entre outros.

Vamos apresentar de seguida, partindo desta breve conceptualização sobre o ensino literário, as questões envolvidas no processo de ensino de literatura portuguesa como literatura estrangeira aos alunos chineses, a saber: a discussão sobre os objetivos que orientam o trabalho educativo com a literatura, as dificuldades de interpretação que os alunos apresentam nas aulas, as quais, ao mesmo tempo, nos indicam como podemos organizar as

práticas pedagógicas e como podemos construir os instrumentos mais favoráveis ao ensino literário. Desde modo, esta orientação pode auxiliar todos os passos do ensino da literatura e o trabalho pedagógico, numa perspectiva mais geral.

1.5.1 Uma análise dos objetivos do ensino da literatura portuguesa em cursos de licenciatura em Língua Portuguesa como Língua Estrangeira

Já esclarecemos acima os objetivos educativos da literatura nas suas dimensões linguística, cultural, filosófica e psicanalítica, considerando a natureza e a essencialidade da literatura e da língua. Para cumprirmos tais objetivos, devemos conceber o ensino da literatura visando a compreensão dos textos numa perspectiva funcional (eles podem servir de modelos para praticar a língua) e respeitando as suas características literárias como obras artísticas que são. Pensamos que é importante tecermos uma consideração sobre o contexto geral de ensinar Língua Portuguesa no curso de licenciatura.

No texto *A profissionalidade do professor de literatura*, Carlos Ceia releva que “Existe uma competência literária profissional dirigida para o ensino técnico da literatura e uma competência literária artística que aponta para a criação textual.” Pensamos que esta dupla competência na profissionalidade dos docentes se adapta bem a definir os objetivos do ensino da literatura portuguesa como literatura estrangeira a alunos chineses, na medida em que confere importância tanto aos aspectos mais objetivos como aos mais essencialmente artísticos das obras literárias.

Continuamos seguidamente com 5 pressupostos básicos que podem constituir orientações práticas para o ensino da literatura portuguesa para alunos estrangeiros.

O pressuposto metalinguístico. Os estudantes de literatura estrangeira sempre têm que visar o objetivo metalinguístico no seu contato com os textos. Porém, tendo disciplinas especificamente voltadas para a literatura, vale a pena discutir bem a que pendor da língua damos atenção nas aulas de leitura literária. Comparadas com as aulas de Língua Portuguesa, as aulas de literatura devem enriquecer o vocabulário funcional no meio cultural, social e literário, em detrimento do vocabulário essencial e comum do dia-a-dia; devem transmitir métodos estratégicos de análise das estruturas complexas das frases e dos textos, considerando diferentes efeitos literários, estéticos e emocionais. Tais aulas de literatura devem estimular os alunos a expressar-se poeticamente nas aulas, explicando as vantagens do discurso poético em determinadas ocasiões... Afinal, as pessoas têm sempre vontade de expor ideias e pensamentos íntimos, cuja verbalização manifesta ressonâncias alheias. Assim, capacitamos os alunos a usar técnicas instrumentais da escrita, técnicas básicas de organização textual, compondo textos multifuncionais adequados à situação e ao destinatário. Assim, o ensino de literatura vai melhorando também a expressão oral e escrita dos alunos.

Este pressuposto não só promove o progresso linguístico, como também contempla o interesse dos alunos pelo estudo da língua e da literatura, mostrando as diversas alternativas para produzirem discursos em Língua Portuguesa; e, desta forma, os alunos encontrarão as semelhanças e as diferenças no estilo de cada uma das possibilidades/alternativas.

O pressuposto metaestético. Os seres humanos têm a capacidade de sentir a beleza de tudo. No entanto, os habitantes modernos da China sentem a falta de alimento espiritual que favorece a capacidade do homem para sentir a beleza. A interpretação atenta de belas expressões literárias (como “O amor é fogo que arde sem se ver”) e de estruturas textuais “perfeitas” gera nos alunos a vontade de se aproximarem da arte imitativa da realidade, levando-os a “viajar” sem se moverem do lugar, assim desenvolvendo a sua capacidade natural chamada imaginação.

Este objetivo do ensino da literatura destina-se a elevar a capacidade de apreciação estética da literatura portuguesa e a criar o gosto pela literatura em geral, assim enriquecendo a vida espiritual e afetiva dos alunos. Para uma educação de sentido mais humano e que dê substância estética e frutiva à vida dos alunos no presente e no futuro.

O pressuposto metacultural. Este objetivo é aquele que envolve a formação de conceitos sobre Portugal enquanto nação. Envolve conhecimento sobre o ambiente social da comunidade portuguesa numa valorização da literatura, pois esta “vive a verdade mais profunda sobre a cultura a que pertence” (Puren, 1990). Conscientes da função memorizada da literatura, temos certeza que a literatura portuguesa abrange todos os aspectos culturais da nação portuguesa. Os investigadores de diversas áreas apontam ligações entre a literatura e a memória coletiva, que envolve largamente a história, a política, a economia, etc. Como exemplo de estudos académicos voltados para a dimensão cultural da literatura, não podemos esquecer, entre outros, dos seguintes: “A Memória Cultural na Expansão Literária” de Maria José Palo e Maria dos Prazeres dos Santos Mendes, “A Literatura, memória cultural do património vitivinícola do Douro” de Maria da Assunção Morais Monteiro, “Literatura e Memória Política: a importância de um resgate histórico das experiências de militantes” de Maria Cláudia Badan. Tais textos comprovam diretamente a relação indissociável entre a literatura e a cultura. Porém, a maneira de interpretar que serve o objetivo metacultural precisa de apoiar-se em instrumentos multimédia que motivam os alunos e os leva a conhecer mais sobre o país da língua em estudo, com interesse e estímulo.

O pressuposto metafilosófico. Conforme Carlos Ceia, “A formação literária ajuda a desenvolver uma capacidade analítica que ultrapassa o julgamento da obra de arte literária.” Uma análise sobre diferentes intenções de autor, de leitor e de texto, ajuda os alunos a pensar de diferentes maneiras. Quer dizer, a formação literária constitui uma aprendizagem criativa da capacidade de analisar “dialetoalmente”, isto é em várias direcções, de acordo com a filosofia taoista. E a literatura estrangeira, apresentando uma nova forma da realidade, mostra a nova perspectiva voltada para a verdade do mundo. Assim, o processo do ensino da literatura estrangeira inspira os alunos a pensar de maneiras diversas, a quebrar as regras existentes. Isso requer professores que estimulem bem os estudantes a refletir, desenvolvendo assim essas competência filosófica.

O pressuposto metapsicológico. Puren verifica o uso moral dos textos literários além do seu uso estético, na medida em que os autores, como artistas, defendem e poetizam os grandes valores universais: o Verdadeiro, o Bom e o Belo. Os textos literários levam sempre os leitores a ver e a refletir sobre ações das personagens envolvidas nos acontecimentos

criados nas obras. Por esta via, constroem-se critérios morais e atitudes pessoais nos leitores.

Em conclusão, como diz Carlos Ceia no texto *A fundação de uma didática anti-essencialista da literatura*, é da natureza anti-essencialista que trata a literatura na sua relação com outros meios da humanidade, da sociedade e da história, desenvolvendo uma forma de ceticismo por duvidar da possibilidade de estabilização do sentido. Assim, permitem-se práticas abertas no processo educativo, possibilitando um sistema pedagógico que deixa os alunos num ambiente livre, a desenvolver facilmente a criatividade, as competências e a personalidade individual. E por esta via, fazemos com que a nossa educação literária seja produtiva e potencial.

Para além do exposto até aqui, não podemos deixar de considerar a formação da autonomia literária com o recurso a técnicas de leitura, considerando-a como um objetivo importante do ato educativo. Na China, temos o provérbio de educação---授人鱼不如授人以渔--- que significa que é melhor ensinar as técnicas de pescar do que oferecer peixes aos outros. No ensino da literatura estrangeira, é melhor ensinar os alunos a ler os textos literários e estimulá-los a formar o próprio gosto literário, através do qual se dedicam autonomamente à leitura dos textos e a uma experiência literária auto-aperfeiçoada, do que forçá-los simplesmente a compreender os textos incluídos nos programas. O primeiro termo da comparação serve para os alunos gozarem sustentavelmente os benefícios potenciais da literatura, reconhecendo os valores e as múltiplas funções da leitura literária, enquanto que o último termo se limita ao cumprimento de objetivos de natureza formal. Finalmente, a educação trata do desenvolvimento pessoal nas suas diversas dimensões a longo prazo, em vez do processo reducionista que se destina às atividades de distinção dos alunos em diferentes classes com notas, tais como os exames, testes e provas.

Em conclusão, uma pedagogia ideal da literatura estrangeira, quando leva os alunos a analisar, a apreciar e a criticar os textos literários, destina-se a ensiná-los alunos a saber analisar um texto nas suas relações interiores e exteriores, com conhecimentos prévios e determinados mecanismos, a ler com uma visão crítica sobre a natureza de outras formas de realidade, a formar o gosto literário com que vão ler de forma autónoma na vida futura e a transformarem-se em cidadãos maduros com personalidade própria, capazes de interagir e conviver pacificamente com outros habitantes do mundo. Por tudo isso, consideramos o ensino da literatura estrangeira como uma atividade pedagógica muito produtiva. Com a sua multiplicidade de aspectos, encontraremos muitos obstáculos para atingir os objetivos referidos na prática, razão pela qual devemos procurar instrumentos favoráveis e aproveitá-los de modo consciente.

1.5.2 Das dificuldades de ensinar literatura portuguesa a alunos chineses numa perspetiva transcultural

O processo de ensinar literatura cumpre-se na leitura e na interpretação dos textos, numa ação conjunta de professores e alunos. Graça Paulino e Rildo Cosson referiram no texto “Letramento Literário: Para Viver a Literatura Dentro e Fora da Escola” que “o

estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles” é uma prática muito importante porque assegura a participação ativa do aluno na comunicação literária e leva-os a encarar diretamente as dificuldades da leitura.

No que diz respeito aos professores, com o reconhecimento do seu papel de guias orientadores do processo de ensino-aprendizagem, pretendemos discutir, neste tópico, as suas dificuldades de interpretação, que devem ser considerados nas ações pedagógicas observando a “circulação dos textos” em contexto estrangeiro. Esse reconhecimento da parte do professor favorece uma formação necessária à abordagem interpretativa dos textos nas aulas, com os alunos, dando garantias aos próprios de uma organização eficaz do seu trabalho e assegurando igualmente uma efetiva e produtiva interpretação do texto literário.

No que se refere às «possíveis dificuldades de respostas à leitura» por parte dos alunos, acreditamos que uma definição das dificuldades interpretativas nos ajudará a garantir um bom trabalho de interpretação, que seja suficientemente criativo, produtivo, interativo e frutuoso, assim consolidando o papel dominante dos professores nas aulas. Por esta via, provoca-se com eficiência uma comunicação literária em que os alunos constroem as suas próprias experiências de leitura (que são experiências cognitivas, emotivas, ideológicas, afetivas, etc.). A nossa intenção é que, neste processo pedagógico, sob as influências e os efeitos da interpretação dos docentes, os estudantes possam formar a sua própria conceção do ato de ler e que reconheçam uma metodologia de leitura na sua mente, favorável a uma leitura aberta a múltiplas possibilidades. Assim, podem melhor apreender os conhecimentos históricos, técnicos, estéticos sobre a literatura, o que constitui, no nosso entendimento, um suporte básico para a receção literária. Desde modo, com uma compreensão pessoal dos textos, os alunos podem trocar diferentes visões e interpretações na comunicação com os seus professores e colegas, alargando as suas reflexões e ficando mais abertos a aceitar possibilidades de leitura do(s) outro(s). Assim concebemos uma didática da Literatura de Língua Portuguesa no contexto educativo chinês.

Partindo do exposto acima sobre a interpretação nas aulas, como uma atividade pedagógica propícia a lançar discursos e a estabelecer uma comunicação ativa entre professor-aluno sobre os textos, precisamos de, primeiramente, apresentar uma ideia clara sobre comunicação, fundamentada cientificamente, com o que podemos formular um conceito sobre o que possa ser uma interpretação efetiva do textos nas aulas com os alunos chineses e, assim, definir as possíveis dificuldades de interpretação.

Começamos a nossa discussão com a abordagem do processo comunicativo. Conforme Bakhtin, os aspetos do processo comunicativo correspondem aos esquemas do circuito da fala que Saussure divide “numa parte ativa e outra passiva; é ativo tudo o que vai do centro de associação duma das pessoas ao ouvido da outra, e passivo tudo o que vai do ouvido desta ao seu centro de associação” (Saussure, 1973: 20).

No processo de interpretação, os professores assumem a parte ativa e os alunos a passiva. Para estabelecer um circuito comunicativo efetivo, os professores devem organizar o seu discurso partindo das unidades linguísticas familiares aos alunos para garantirem uma receção

eficaz. Os alunos, mesmo assumindo um papel passivo, têm de participar ativamente, compreendendo e respondendo. Este é o trabalho mental e verbo-discursivo dos alunos. Assim, a interpretação dos professores, assume uma outra tarefa muito importante que é a de estimular a participação dos seus interlocutores. Precisamos da compreensão dos alunos e das suas respostas para avaliar todo o trabalho interpretativo.

A compreensão, para Bakhtin constitui «o elemento abstrato de um fato real... se materializa no ato real da resposta fônica subsequente» (Bakhtin, 1992: 290). Nesta perspectiva, quando os professores recebem respostas abertas dos alunos, obtêm compreensões distintas das suas. Por este motivo, o conhecimento de uma teoria da comunicação, ajuda muito à análise por parte dos professores das respostas dos alunos. Tal conhecimento estratégico permite que os professores analisem o processo de receção e de compreensão dos alunos através das respostas apresentadas. Assim, os professores podem projetar suas interpretações, orientando eficazmente os alunos a formular de modo discursivo *respostas esperadas* e outras mais abertas. Essas respostas esperadas podem estar de acordo com o objetivo educativo. Elas constituem um comportamento esperado pelos professores, conscientes das suas intenções no processo pedagógico de comunicação literária.

Partindo do exposto, analisemos, antes de mais nada, todo o processo da comunicação literária das duas partes - autor e leitor. Os textos, enquanto objetos da interpretação, exigem uma definição precisa para a planificação do processo comunicativo entre professor e aluno. Segundo Bakhtin, o texto constitui a manifestação do enunciado, é um “conjunto de signos”. O enunciado, como unidade de comunicação, é construído pelas palavras e orações, de acordo com uma certa formas de codificação. E os enunciados não existem separadamente uns dos outros, mas refletem-se mutuamente. A significação de um enunciado fica repleta dos ecos e lembranças de outros. Assim, um texto constrói-se através de vários enunciados que veiculam diversas mensagens.

Os autores, quando compõem as suas obras, recorrendo a técnicas artísticas de construção e de significação, têm em mente determinadas ideias e intenções próprias, formadas naturalmente sob influências exteriores. Tais influências podem ser de natureza biográfica, podem respeitar as circunstâncias sociais da época em que vivem ou viveram, etc. E as obras, como expressão individual, contêm inevitavelmente emoções, juízos de valor, sentimentos, paixões e outros conteúdos abstratos do espírito humano. Estes aspectos, sendo metafísicos, são difíceis de descrever e de interpretar.

Os alunos-leitores, quando leem os textos e procuram compreender as intenções dos autores, têm acesso a várias possibilidades de significação, e selecionam uma possibilidade de significação, de acordo com a sua compreensão, sob a influência dos seus conhecimentos, formados que são no âmbito de um determinado contexto sociocultural. Por esta razão, exige-se aos professores que considerem os comportamentos dos alunos para avaliarem as condições de transmissão das mensagens por meio da interpretação. Sobre este aspecto, lembramos as palavras de Umberto Eco: “reconhecer apenas a possibilidade formal (indispensável para explicar *a estrutura* e *o efeito* da mensagem) de uma significatividade da mensagem enquanto interpretada *por uma dada situação* (uma situação psicológica e, através

dela, histórica, social e antropológica em sentido lato)”(Eco, 2004: 26). É importante examinar a possibilidade de significação de uma estrutura comunicativa. Assim, destaca-se a posição do recetor no processo comunicativo, considerando as possibilidades de desvio das suas compreensões do texto.

Nesta perspetiva, para desenvolver práticas de comunicação literária entre os alunos, temos de descodificar os códigos compostos, através da compreensão da dialética autor-obra-leitor. Trata-se de um ato de descodificação que requer a análise das possíveis intenções do autor, do desejo e das opções do leitor. Esse ato pressupõe o conhecimento das técnicas de organização semiótica do texto, das interrelações entre enunciados e das circunstâncias exteriores que modelam as “intenções” do autor e do leitor. Nesta perspetiva, a leitura consitui um processo de procura da intenção do autor, do leitor, e da obra, de acordo com a formulação de Umberto Eco na obra *Os limites da interpretação*.

No contexto das aulas, a interpretação é o produto, resultado da descodificação do professor, estruturada com discursos que servem para inspirar as respostas esperadas e provocar o gosto literário nos alunos. A leitura e as respostas dos alunos, constituem o conjunto de propostas de descodificação reflexiva, tendo por base a que é feita pelo professor. O processo comunicativo literário entre professor e aluno é, assim, muito liberal e criativo, na medida em que a interpretação do mestre modera as compreensões dos alunos e provoca neles condutas desejadas.

Tratando a interpretação como um fator funcional que se destina a realizar uma comunicação literária entre professor e aluno, sob o fio dialético autor-obra-leitor, também enquanto processo que provoca respostas aos textos e potencia o gosto literário nos alunos, podemos determinar os seus conteúdos, características e métodos.

No estudo que se pretende fazer de alguns aspectos que caracterizam o acontecimento interpretativo, para além de considerarmos os efeitos da educação escolar sobre o modo de resposta, a identificação de dificuldades na interpretação de textos, a explicitação das características da imaginação cultural produtiva que toma forma na comunicação literária, também não deixamos de fazer uma aproximação ao carácter pessoal da leitura que, do ponto de vista fenomenológico, não deixa de constituir um aspecto auspicioso da experiência e avaliação literária e que, de resto, não contradiz os pressupostos epistemológicos da DEL. (Sequeira, 2003:25)

Quanto ao conteúdo da interpretação, temos de encarar uma questão complicada que é a delimitação das suas fronteiras. Se a interpretação for apenas um gesto simples de compreensões e de análises dos professores, os alunos, como recetores, receberão diretamente os resultados da leitura, através daqueles. Por esta via, os professores “roubarão” dos alunos o interesse pela leitura, lendo e refletindo os textos literários por eles. Para cumprir a interpretação, precisamos de convocar as dimensões que a podem circunscrever.

Tendo esse objetivo presente, relembramo-nos, naturalmente, das três orientações

descritas por Umberto Eco sobre as facetas do texto a ser interpretadas, que mencionei atrás: *intentio auctoris*, *intentio lectoris* e *intentio operis*. A primeira considera o que o autor pretende exprimir no texto, enquanto a segunda considera os movimentos realizados pelos leitores nos seus atos de interpretação, e, finalmente, a última concerne às significações inerentes à literariedade do texto. Porém, esta classificação tripartida ainda não envolve todos os perfis de respostas que os textos literários podem provocar nos leitores. Os textos assumem um papel de testemunho muito útil aos historadores, pois registam as realidades de diferentes períodos. Por exemplo, os autos de Gil Vicente aprovam hipóteses académicas na área histórica. Além disso, a sociologia da literatura, do ponto de vista da análise dos fenómenos interativos da sociedade, confere importância ao que “um indivíduo ou uma comunidade fazem dos textos”⁷. Não podemos asseverar que os aspetos apontados sejam os únicos para caracterizar os conteúdos do ato interpretativo. Mas temos a convicção de que, ao longo do tempo, os métodos com que os sujeitos refletem e concretizam a receção literária dos textos sofrem alterações de acordo com as mudanças ideológicas, sociais e culturais dos povos. Tais mudanças têm reflexos no campo literário, na educação e no ensino. Assim, os sentidos de uma obra enriquecem-se continuamente através de diferentes olhares sobre os mesmos aspetos sociais, históricos, estilísticos, entre outros. Quer dizer, a interpretação envolve um conteúdo abundante, tanto no plano vertical, através de interpretações anteriores, como no plano horizontal, pelo recurso a perspectivas multifacetadas da atividade hermenêutica.

Vale a pena recordarmos aqui o reconhecimento de Umberto Eco sobre a relação entre um texto e as suas interpretações, “um texto tem de ser tomado como parâmetro das suas interpretações (mesmo se cada uma das novas interpretações enriquecer a nossa compreensão desse texto, ou seja, mesmo se todos os textos forem sempre a soma da sua própria manifestação linear e das interpretações que dele forem feitas)” (Eco, Umberto, 2004: 39). Quer dizer, as variações das interpretações, quer horizontais quer verticais, relacionam-se estreitamente com os próprios textos, derivando, pois, de compreensões literais em diversos momentos históricos. Tendo isso em conta, reconhecemos a importância da interpretação semântica como o fundamento do qual derivam outras interpretações, que podem ser mais ou menos profundas e complexas, de acordo com a capacidade dos sujeitos.

Continuamos a esboçar as fronteiras do território interpretativo. A interpretação nas aulas, como um meio para atingir os objetivos educativos do ensino da literatura, na medida em que coloca os alunos em busca do que queria dizer o autor, do que diz a obra fora das intenções do autor e do que sugere o leitor, deve, ao mesmo tempo, guardar espaço suficiente para que os alunos possam refletir. Tendo como objetivo fazer os alunos pensar ativamente, deve a interpretação ser aberta, porque uma interpretação aberta funciona melhor do que a unívoca. Esta última, num estilo fechado, unidirecional, conduz facilmente os alunos a reproduzir o seu professor, no modo como organiza o discurso hermenêutico, o que afasta a prática pedagógica do ensino da literatura de diversos objetivos humanistas.

Podemos colocar a pergunta: como deve ser uma interpretação aberta? Quanto a nós, deve ter referência ampla em várias dimensões, quer crítica quer complementativa, refletindo

⁷ Uma expressão utilizada por Eco Umberto no texto *Três tipos de intenções* enquanto caracteriza estudos hermenêuticos pela famosa tricotomia (Eco, 2004: 30).

uma compreensão mais abrangente dos professores; deve ser criativa, com características óbvias do estilo do professor, veiculando pensamento próprio, reflexão viva e individual, de modo a, facilmente, provocar ressonâncias e ecos nos alunos; deve mostrar várias possibilidades de explicação, a fim de promover o desenvolvimento da interpretação pessoal dos alunos. Assim, o ato interpretativo efetivo no ensino da literatura estrangeira exige que os professores tenham uma grande atenção no modo como codificam os seus discursos para poderem atender às demandas da interpretação aberta. E uma interpretação aberta pressupõe conteúdos de uma pedagogia que promova respostas abertas, isto é, para além do texto.

Quanto às características da interpretação, vejamos, em primeiro lugar, a amplitude da referência. Eduardo R. Rabenhorst, no seu texto “Sobre os limites da interpretação: O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida” mostra-nos que, conforme Derrida, se um texto é um “tecido de signos”, uma malha de relações, o processo interpretativo, por sua vez, seria simplesmente “tecer um tecido com os fios extraídos de outros tecidos-textos”⁸.

Nesta perspetiva, para interpretar os textos, os professores têm que primeiramente compreender as relações da literatura com outros meios e organizar um discurso polifónico, isto é, que seja estruturado com base na sua compreensão de diversos textos. Esse discurso desempenha um papel decisivo no ato de ensino que tem lugar nas aulas, implica vários conteúdos, envolvendo as explicações do objeto pedagógico. Como exemplo, o discurso do professor pode apresentar uma interpretação textual que seja conetada com a CL, a HL e mesmo a História de Portugal. Complementarmente, pode atingir múltiplos objetivos educativos, considerando a dimensão filosófica, psicológica, ideológica e social do ensino da literatura. Devido à multiplicidade das abordagens didáticas dos textos, inúmeros e variados, o referido discurso adquire uma enorme complexidade. Com efeito, para interpretar bem um texto, são necessárias leituras amplas e contínuas. Trata-se de um trabalho didático que deve ser continuamente melhorado, pois, os atos interpretativos no ensino da literatura estrangeira exigem leituras densas, contínuas e amplas. Assim, a organização da interpretação da literatura, baseada no entendimento de receção aberta dos textos referenciados (incalculáveis nas suas dificuldades), requer imenso trabalho de leitura com compreensão lógica.

Em segundo lugar, temos que considerar que o texto determina a interpretação. De acordo com o que ficou analisado acima, numa dada situação existe uma possibilidade de descodificar a mensagem veiculada pelo texto. Se mudarmos de situação, quer de leitores, quer de contexto, variará o efeito interpretativo. Mas uma coisa é certa: a interpretação não pode desconsiderar as unidades de significação e as relações entre si, a nível sintático, semântico e pragmático. De acordo com Umberto Eco, o processo interpretativo não seria aleatório, haveria uma grande diferença entre usar um texto e interpretá-lo. O uso ampliaria o universo de sentido do texto. A interpretação, ao contrário, respeitaria a coerência do texto, ou seja, a unidade e a continuidade de sentido que ele encerra.

Em terceiro lugar, uma interpretação na Escola, hoje em dia, deve ser considerada

⁸ RABENHORST, Eduardo R., “Sobre os limites da interpretação: O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida”, disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/primafacie/article/download/4205/3172>. Consultado em 1-7-2014.

universalmente. O tema popular sobre a Escola de massas merece a nossa atenção quando discutimos a atividade interpretativa. Porque os alunos são diferenciados uns dos outros em diversos meios, os modos habituais de compreensão das informações orais e escritas distinguem-se de acordo com as suas diferentes competências. É por esta razão que os professores têm que esforçar-se para organizar o seu discurso interpretativo com um caráter de generalidade, que gere ressonâncias e ecos nos alunos, de acordo com as suas diferenças pessoais, nelas considerando o currículo pessoal.

Além disso, a interpretação é inspiradora, criativa e aberta, capaz de provocar universos imaginários nos alunos. Como vemos, a interpretação efetiva e eficaz é realmente um projeto complexo por ser difícil organizá-la de modo produtivo, assim servindo o ensino qualificado da literatura.

Na prática do ensino, ainda precisamos de ter em consideração os efeitos da educação, observando as características pessoais da leitura porque estas garantem a receção literária e determinam a comunicação literária, conforme Rosa Maria Sequeira. Assim, a interpretação dos professores de literatura estrangeira é difícil pela multiplicidade de fatores que envolve, incluindo os objetivos educativos da literatura estrangeira, o processo interpretativo, o modo de codificação das unidades linguísticas no texto, nas suas significações semióticas, sem esquecer a criação de situações favoráveis à descodificação do sentido dos textos pelos alunos, de forma adequada e suscitando reflexões próprias e respostas individuais.

Além das dificuldades trazidas pelo envolvimento dos conteúdos linguísticos e literários e pela necessidade de atender às características da interpretação, no processo de organização de práticas efetivas (devido às diferenças entre as duas realidades culturais distintas que justificam a falta que os alunos não-nativos experimentam de conhecimentos fundamentais sobre Portugal, quanto aos costumes, ao folclore, à história, à política, geografia, lendas tradicionais, capital simbólico, etc.), os professores têm que, primeiramente, ultrapassar as fronteiras existentes entre as duas culturas, para poderem orientar os alunos que sempre se sentem perdidos ao procurar identificar o sentido que o texto encerra. Talvez possamos concluir as nossas ideias aqui expostas com uma síntese orientadora formulada por Rosa Maria Sequeira:

A sociedade, a cultura, o locutor e os quadros perceptivos formam uma teia inextricável pela qual, na determinação do sentido, é necessário não só invocar o contexto de enunciação, mas também as competências ideológicas e culturais dos interlocutores, as suas determinações ou intenções psicológicas, como ainda possíveis filtros de interpretação que se interpõem entre as mensagens trocadas. (Sequeira, 2003:60)

Assim, para os professores, um bom conhecimento da sociedade portuguesa é necessário para que possam reconhecer primeiramente a circulação da vida individual e social, os fenómenos culturais, enfim, um retrato da nação. Com estes conhecimentos, podem os docentes interpretar coerentemente os códigos que estruturam os textos. Evidentemente, os professores, antes de mais nada, devem possuir um bom conhecimento linguístico para

proceder a uma “descodificação primária”- uma interpretação semântica -, que surge como a base de hermenêuticas mais profundas.

Não negamos a possibilidade de produção de novas interpretações que antes não haviam sido pensadas. De fato, os professores chineses e os alunos estrangeiros têm visões diferentes dos nativos de outras culturas. J. Hillis Miller, quando defendia que nem todas as leituras são igualmente válidas, escreveu “Certas leituras são seguramente erradas... Revelar um aspecto da obra de um autor significa com frequência ignorar ou deixar na sombra muitos outros. Algumas interpretações captam, com maior profundidade que outras, a estrutura de um texto” (*apud* Eco, 2004: 39). Assim, os professores orientam os alunos a pensar bem em validar as suas interpretações, que, segundo Umberto Eco, dependem de uma linguagem crítica voltada para o próprio texto⁹. Esta linguagem crítica tem origem ampla nos textos críticos sobre os textos literários, na compreensão dialética pessoal dos professores (fundamentada num razoável conhecimento sobre a produção do texto) e também na discussão entre os professores que trocam ideias sobre as suas práticas pedagógicas, as suas concepções, os seus materiais didáticos, etc. Concluímos que é bastante complicado confirmar a validade das interpretações.

Podemos assim concluir, apontando as dificuldades reconhecidas até agora:

1) a formação de uma interpretação demanda leituras persistentes, envolvendo áreas múltiplas tais como a história, a cultura, a crítica e a teoria literárias, a psicologia, etc., e uma conceptualização sobre os objetivos criativos do ensino da literatura;

2) a organização da interpretação necessita de ter cuidados como as diversas características no âmbito pedagógico;

3) a avaliação de interpretações deve ser cumprida por um trabalho incessante de investigação e discussão científica.

Também não deixamos de considerar a interpretação responsável por ensinar os alunos a ler os textos, pois ela estimula o gosto literário.

A nossa discussão até aqui, procedendo a uma análise da origem das dificuldades interpretativas, indica-nos, ao mesmo tempo, critérios para organizar uma interpretação eficaz e produtiva e sugere parâmetros para avaliar a sua validade.

Ainda nos encontramos com um outro problema no ensino da literatura portuguesa como literatura estrangeira: um professor de literatura portuguesa a alunos chineses deve ser um chinês ou um português? Ambas as escolhas apresentam os seus problemas.

Um professor chinês, enquanto estrangeiro, encontrará naturalmente inúmeras dificuldades em descodificar, comentar e criticar o texto, dados os limites da sua competência

9 “A iniciativa do leitor consiste em fazer uma coonjectura sobre a intentio operis... no fim as conjecturas deverão ser provadas com base na coerência do texto e a coerência só poderá desaproveitar certas conjecturas avançadas... Mais que parâmetro a usar para validar a interpretação, o texto é o objeto que a interpretação constrói na tentativa circular de se validar com base no que constitui... Contudo, para tomar um texto como parâmetro das suas interpretações, temos de admitir, pelo menos por um instante, que há uma linguagem crítica que atua como metalinguagem e que permite a comparação entre o texto, com toda a sua história, e a nova interpretação”(Eco, 2004: 38-39).

linguística e cultural, bem como as lacunas devido à distância entre as duas comunidades. Do mesmo modo, um professor nativo de literatura portuguesa, mesmo que lhe seja muito mais fácil compreender as intenções profundas do texto, não lhe será simples transmitir as mensagens aos seus alunos nas atividades interpretativas e interativas nas aulas, gerando ressonâncias efetivas, porque os alunos, com uma competência limitada em Língua Portuguesa, compreendem com dificuldades os enunciados do professor. Muitas vezes, nem sequer conseguem sentir o texto, comentar, criticar e estruturar as próprias respostas e interpretações pessoais.

Perante esta situação e sendo consciente de que é impossível que as aulas de literatura sejam lecionadas por dois professores - um chinês e o outro português -, uma medida possível seria organizar os textos utilizados no ensino de literatura portuguesa em patamares de complexidade e dificuldade distintos: uns mais fáceis e outros mais complexos. Assim, uma tal hierarquia viabilizaria uma formação inicial assegurada por professores chineses bilingues e permitiria aos alunos obter vocabulário e conhecimentos muito básicos de literatura e de alguma crítica. Deste modo, talvez eles se tornem capazes de ler os textos e compreender sem grandes falhas as interpretações em Língua Portuguesa. Isso não significa que os professores chineses não são responsáveis pelos objetivos múltiplos do ensino da literatura. Consideramos que a formação mais elevada que contribui ainda mais para o desenvolvimento das competências literárias será missão do responsável dos professores nativos, os quais interpretam os textos com base numa receção por ventura mais completa do que os professores chineses.

Esta classificação dos textos em diferentes hierarquias, sendo uma solução para o dilema interpretativo, traz-nos novos problemas: Como saber qual é a hierarquia apropriada? Como determinarmos um sistema de hierarquia que se adapte aos alunos chineses? E como organizar a planificação para as diferentes fases?

É deveras complicado apontar todos os problemas relacionados com a interpretação como uma parte fundamental da comunicação literária nas práticas pedagógicas. O que podemos fazer então é discutir e buscar novas pedagogias, mais apropriadas do que as anteriores, a fim de melhor orientar o ensino da literatura. Desde modo, poderemos alcançar um ideal educativo no qual convirjam os objetivos do nosso trabalho. Com esta vontade de aperfeiçoar o ensino da literatura portuguesa aos alunos não-nativos, vamos levar a cabo, na próxima parte, uma discussão e análise prática dos instrumentos didáticos que podemos aproveitar.

1.5.3 Instrumentos educativos no ensino da literatura portuguesa para alunos chineses

O ensino da literatura portuguesa a alunos chineses, neste momento, não observa uma planificação sistemática, nem práticas suficientes para ajustar teorias e conceções pedagógicas. Além disso, os recursos que podemos aproveitar na atividade educativa nas aulas de literatura limitam-se a um desenvolvimento desequilibrado. Temos um grupo deficitário de professores tanto na formação como na estrutura administrativa, materiais

didáticos limitados devido à falta de uma visão geral na maioria dos professores chineses sobre literatura portuguesa, com implicações no trabalho de escolha e de classificação de textos. Assim, a posição estratégica do ensino da literatura no curso de Língua fica negligenciada e os pedagogos chineses continuam a adiar o desenvolvimento do ensino literário.

De acordo com esta perspectiva teórica, temos de procurar os instrumentos com que possamos ensinar com eficiência num contexto atualmente desfavorável. De seguida, procuraremos identificar alguns instrumentos, considerando as suas funções e o modo de os operacionalizar nas práticas pedagógicas.

➤ *O cânone literário e a sua posição no ensino da literatura estrangeira*

O cânone literário, entendido como um conjunto de autores e de textos preeminentes e modelares, cuja “riqueza” os torna dignos de serem lidos e estudados nas “classes” das escolas - ideias presentes na verdadeira e na falsa etimologia da *palavra* classicus -, não é uma invenção voluntarista de quaisquer instituições ou indivíduos com capacidade de intervenção e de prescrição em matéria de gosto estético-literário. O cânone literário corresponde à necessidade, sentida e expressa em todos os tempos, de cada comunidade cultural preservar, organizar e ordenar a sua memória, o seu passado e a sua herança linguístico-literária. (Silva, 2005: 9)

Estas palavras têm toda a razão de ser. O cânone literário, abrangendo uma dimensão normativa, valorativa e representativa, oferece-nos uma via de acesso seguro à cultura. Isto é, entramos diretamente no *centro* de uma cultura linguística e literária guiados pelos textos canónicos.

Antes de mais, o cânone, enquanto conjunto de autores e textos, facilita e fundamenta o trabalho de seleção dos textos. Helena Carvalhão Buescu apresentou alguns dos efeitos positivos do cânone no ensino de Língua Portuguesa como LM ao equacionar “as potenciais consequências para questões de Estado como as implicadas pelo Plano Nacional de Leitura; ou para o estabelecimento daquilo que, a meu ver, é absolutamente decisivo, se queremos deixar de estar condenados a praticar uma visão «gueto-izada» da literatura portuguesa, e que seria um possível Plano Nacional de Tradução”. Então, o ensino de Língua Portuguesa como LE goza destes benefícios do cânone literário enquanto instrumento organizador dos “planos” educativos.

Sendo um conjunto textual que preserva a memória nacional, os textos canónicos assinalizam-nos os movimentos históricos do país correlacionados com o desenvolvimento da política, da economia, da ideologia, dos costumes, etc. Noutras palavras, os textos canónicos da literatura portuguesa constituem uma introdução breve e segura da formação da identidade cultural do país, esclarecendo sobre a realidade nacional atual e dando-nos razões históricas a respeito da vida presente da sociedade portuguesa. Como refere Helena Carvalhão Buescu, na

esteira da definição de Vítor Aguiar e Silva:

O cânone não é apenas uma lista de títulos, mas um agregado de relações. É a proposta de um conjunto cujo valor, pelo menos, parcial, depende precisamente de poder ser visto como um conjunto. Esse valor foi, em determinado período, como vimos, sobretudo a projecção de uma ideia de nação. (Buescu, 2011: 73)

E as nações, de acordo com Benedict Anderson¹⁰, são comunidades imaginadas. Para ele, as diferenças das “nações” reside em imaginações diferentes dos seres humanos. Os textos canónicos cantam os heróis nacionais, notam as tradições e registam os mitos. Alguns exemplos desses construtos acabam por criar uma identidade e, assim, trazer a sensação de pertencimento a uma comunidade específica, acarretando uma maior “coesão social”¹¹. Por esta razão, a literatura no ensino de LM presta-se a desenvolver o sentimento nacional dos alunos. Então, no âmbito do ensino de LE, a literatura desenvolve, naturalmente, na mente dos alunos, o conceito de nação. Esta conceção de nação criada pelos textos canónicos oferece-nos uma imagem viva da identidade comum do povo português, porque a identidade de cada indivíduo depende da sua memória nacional que é algo construído, convencionalizado e imaginado.¹²

Nesta perspetiva, a aprendizagem e a leitura adequada dos textos canónicos da Literatura Portuguesa suscita uma compreensão profunda da identidade nacional de Portugal nos estudantes chineses. Esta orientação ajudará os estudantes a saber, compreender e, finalmente, adaptarem-se ao contexto da interação linguística no âmbito da sociedade portuguesa. Assim, podemos ver, no futuro, o efeito de uma receção com base na seleção canónica: permitir no curso de língua desenvolver a competência pragmática nos sujeitos-aprendizes.

Textos canónicos, de acordo com as explicações de Vítor Aguiar e Silva, são “textos modelares pela utilização da Língua Portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados”. A utilização modelar da Língua Portuguesa favorece a formação de competência linguística na sua dimensão técnica; a beleza das formas ensina aos alunos os procedimentos discursivos e estilísticos de uma organização textual singular, ao mesmo tempo que os leva a apreciar o mundo com uma visão estética; a densidade semântica leva os alunos a praticar a tradução e sentir o uso flexível do vocabulário; a originalidade inspira-os a criar um discurso individual ao experimentarem a criatividade; a riqueza dos mundos representados como a memória nacional; constrói ao mesmo tempo um conhecimento acerca dos condicionalismos de uso da língua; finalmente, motiva os alunos a conhecer e estudar uma outra cultura.

¹⁰ Uma ideia que Benedict Anderson apresenta no seu livro, *Nação e consciência nacional*, São Paulo: Editora Ática, 1989.

¹¹ Uma expressão usada por Michale Pollak no seu texto “Memória, esquecimento, silêncio”, apud. RODRIGUES, Isadora Almeida, “Literatura e Memória: Lima Barreto e a Construção do Imaginário Nacional”, disponível em http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie06/RevLitAut_art06.pdf. Consultado em 1-7-2014.

¹² Uma razão apresentada por Isadora Almeida Rodrigues no texto “Literatura e memória: Lima Barreto e a construção do imaginário nacional.” O texto está disponível em http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie06/RevLitAut_art06.pdf. Consultado em 1-7-2014.

Além disso, sendo canônicos, os textos veiculam os valores culturais da sociedade (da tradição erudita e popular) e o gosto estético dominante em diferentes épocas históricas. Esse entendimento atribui ao cânone a função de contribuir para a formação filológica e estética dos alunos, levando-os a refletir sobre a configuração antropológica dos matizes ideológicos e culturais dos portugueses, incluindo naturalmente conhecimentos estético-literários. Do que fica exposto, deduz-se que o uso do cânone no ensino da literatura presta-se para concretizar os objetivos do ensino da língua e da literatura num enquadramento fundamentado em termos científicos.

Tendo em mente as funções do cânone como uma concentração simplificada e representativa dos textos literários, afirma-se a sua posição indispensável no ensino linguístico e literário. Na visão estratégica que aqui defendemos, o cânone literário favorece a escolha dos textos no âmbito dos programas de ensino de Língua Portuguesa a estrangeiros, garantindo eficiência e qualidade.¹³ Os textos que integram o cânone têm sido alvo de comentários, críticas, e até de alguma polémica. Com efeito, são valorizados diversos aspectos: os voltados para o próprio texto tais como as suas características (o estilo, os valores, as ideias), e os interativos, ou seja, o funcionamento do texto no sistema literário de cada época e ainda a função de provocar uma receção dinâmica, com efeitos na vida dos leitores.

De acordo com os comentários que temos vindo a expor, baseados em fontes institucionais e também na nossa própria compreensão, acreditamos que podemos analisar as características representativas dos textos e a sua vinculação no âmbito antropológico, literário, cultural ou ideológico, etc. Desde modo, podemos proceder à seleção dos textos num plano geral (de âmbito nacional, numa ação concentrada entre as diversas instituições universitárias), observando a presença de um *corpus* comum; a gestão curricular poderá configurar resultados educativos mais auspiciosos.¹⁴

Além disso, o recurso a textos de crítica literária, num plano metodológico, é bastante útil na medida em que propicia um conhecimento fundamentado sobre as características de um tipo de texto - o literário - que veicula o saber coletivo, ajudando os alunos não-nativos, que têm necessidade de aumentar os seus saberes. Assim, podem os alunos chineses conhecer melhor o contexto histórico veiculado pelos textos literários e explicado pelos textos de CL. Tais textos refletem sempre sobre o estilo dos textos, sobre aspetos das correntes literárias a que os mesmos se reportam. Assim, de fato, o recurso de CL é importante para a construção fundamentada de todo o programa de aprendizagem da Literatura de Língua Portuguesa além-fronteiras.

¹³ Esclarecemos que, de acordo com a autonomia das universidades chinesas, os departamentos que se ocupam do ensino das línguas estrangeiras, tal como em Portugal, têm a liberdade para elaborar os programas na área do Português.

¹⁴ Recordamos o 50º aniversário da criação do primeiro curso de Língua Portuguesa e o 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, realizado em 2011 na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, durante os dias 27 a 30 de agosto, no qual estiveram presentes professores chineses de Português para estrangeiros na China e também professores portugueses e brasileiros procedentes de diversos países, onde atuam profissionalmente. Nesse seminário discutiram-se as metodologias e os conteúdos ensinados nas universidades, iniciando-se a troca de experiências pedagógicas e de informações institucionais e administrativas. O segundo fórum foi efetuado em Macau em 2013, entre 8 e 13 de julho, em que se realizaram ações de formação para professores. Acreditamos na necessidade de ser criada uma associação de professores chineses de Língua Portuguesa que poderia ter como missão desenvolver estudos sobre o ensino da língua e da literatura numa perspetiva evidentemente integrada.

No caso do ensino da literatura portuguesa em cursos de licenciatura de Língua Portuguesa, em diversas instituições universitárias na China, um dos problemas é o tempo destinado ao ensino da literatura, que é muito limitado. Os alunos de licenciatura, habitando no oriente e estudando literaturas orientais, têm, inevitavelmente, conhecimentos superficiais sobre cultura ocidental e poucos conhecimentos de Portugal. Isso dificulta a interpretação dos textos. Encarando estas circunstâncias, o cânone como um conjunto simplificado da literatura, surge como uma solução eficaz, sem prejuízo de considerarmos outros conteúdos que queremos transmitir nas aulas da literatura.

Em conclusão, o cânone no ensino da literatura estrangeira, enquanto conjunto de textos literários representativos da qualidade estética, funciona como um guia do processo de ensino-aprendizagem, desde a seleção dos textos à recolha de materiais críticos que suportam a abordagem didática.¹⁵

➤ *O contributo da Crítica Literária de autores portugueses*

Os numerosos textos de autores portugueses conhecedores do seu país, da sua língua, literatura, e cultura, etc., oferecem-nos um *tesouro teórico* com que desenvolvemos o suporte dos discursos interpretativos para as aulas de literatura, com a finalidade de garantir a formação de conceções do ensino da literatura, a organização das aulas e a seleção dos textos a ensinar.

As contribuições da crítica literária no ensino da literatura muito auxiliam o trabalho pedagógico. Conforme Lucas afirma: “Se tivermos a literatura como consciência da humanidade – e isto é significativo para os povos de latino-americanos – a crítica opera como consciência da literatura” (Lucas, 1984: 156). Um professor que sabe criticar os textos, está, ao mesmo tempo, consciente de todas as dimensões para os interpretar. Por isso, concordamos que o saber crítico dos professores molda o dos alunos guiados por eles para ler, comentar e criticar. A sua importância foi destacada por Norton Frye que considera a crítica literária como uma disciplina que “é diretamente ensinada e aprendida” (Frye, 1973: 334) no ensino da literatura.

O que afirmava Saint-Beuve, o célebre crítico literário francês, também nos inspira muito: quem faz crítica literária é alguém que sabe ler e ensina outros a ler. Por esta razão, os professores de literatura devem ser, antes de docentes, leitores-investigadores capazes de criticar.

Do exposto, podemos extrair alguns conteúdos fundamentais da CL a ser convocados nas aulas: aspectos estéticos dos textos literários explicados aos alunos de acordo com bases críticas; métodos que favorecem a compreensão e que suportam uma apreciação fundamentada; a percepção dos mecanismos com que os textos literários veiculam mensagens. Na base disso, os docentes preparam-se bem para levar os alunos a ler com uma visão crítica,

¹⁵ A propósito de textos de CL, em contexto de ensino de literatura portuguesa na China, um dos recursos a utilizar é a História Crítica da Literatura Portuguesa, coleção editada pela Editora Verbo, dirigida por Carlos Reis. Por outro lado, o dicionário digital de termos literários, coordenado por Carlos Ceia, também constitui um recurso a não desprezar.

moldando as suas interpretações.

Podemos ver assim que os textos de CL surgem como um suporte hermenêutico substancial no processo educativo do ensino da literatura, pois permitem a compreensão dos processos e dos códigos estéticos, cujos mecanismos os alunos podem compreender e assim refletir com fundamento. Como temos vindo a explicar, o primeiro nível de importância da CL é atender à análise das três intenções das obras já referidas no nosso trabalho; o segundo nível de importância é propiciar uma atitude de leitura ativa aos alunos que se interrogam autonomamente sobre as diversas possibilidades de compreensão dos textos, com uma fundamentação adequada. Fábio Lucas, definia que a crítica está ligada à escala de observações, pois “É a escala de observações que gera o fenómeno. Cada vez que mudamos de escala de observações, encontramos fenómenos novos” (Luca, 1984: 158). Quer dizer, uma atitude crítica sobre os textos literários conduz os alunos a descobrirem o espaço amplo e o potencial estético e humano de uma obra.

Porém, isso não significa que a CL nos causa dificuldade na escolha da leitura mais adequada. Pelo contrário, as diversas possibilidades trazidas pela CL permitem-nos fazer comparações sob determinados juízos. Assim, permite-se que procuremos as perspetivas mais adequadas aos contextos de ensino em que atuamos. Este processo de leitura chamado “a leitura crítica” não se limita ao âmbito textual, alargando-se ao âmbito pedagógico, pois, como vimos, sustenta possibilidades de distinguir o que pode ser mais ajustado.

Por esta via, vai-se aperfeiçoando a capacidade de leitura dos alunos com alguns conhecimentos no âmbito da CL, o que lhes abre um horizonte mental e intelectual para formular juízos e critérios com os quais procedem a interpretações dos textos, tanto na dimensão literária como na dimensão linguística. Podemos ver ainda uma contribuição ao desenvolvimento da racionalidade analítica, aspeto também importante, na medida em que contribui para a formação global dos sujeitos que, por esta via, esta estratégia metodológica ampliam as suas capacidades de compreender problemas, conflitos, contradições da vida e, portanto, tornando-se cada vez mais capazes em buscar soluções. Assim, o envolvimento da CL no ensino da literatura contribui para o cumprimento das finalidades pedagógicas e detém um suporte, uma mais valia educativa no plano de uma conceção humanista da educação.

Uma pedagogia da literatura “de mãos dadas” com a CL, permite ensinar os alunos a ler, a observar e a interrogar os textos literários com uma atitude crítica. No texto *Crítica Literária e Ensino de Literatura*, Juscelino Pernambuco diz assim:

Na sala de aula, a crítica literária deve ser uma atividade a serviço da melhoria da capacidade de leitura do aluno. É papel da escola ensinar o aluno a ler. Ler para aprender a se situar no mundo, ler para aprender a perceber os conteúdos ideológicos dos discursos com os quais se defronta, ler para encontra-se [sic] consigo mesmo pela descoberta do outro. (Pernambuco, 2006: 3)

De facto, os textos críticos, com tantas contribuições visando melhorar o desempenho e

as competências de leitura dos alunos, eles não podem deixar de ocupar uma posição mais importante do que aquela que observamos nos cursos de licenciatura de Língua Portuguesa aos alunos chineses. Com esta reflexão, não queremos sugerir que a CL deve ser mais importante do que os textos literários.

Na realidade, as disciplinas de literatura portuguesa ocupam uma parte consideravelmente pequena na carga horária dos programas. Normalmente, elas só têm lugar num semestre, com apenas duas horas por semana. O tempo limitado não é ainda suficiente para ensinar os textos literários seleccionados, nem sequer para a abordagem complementar, com textos críticos. Perante esta situação, estando conscientes da importância estratégica da CL, temos de nos esforçar para encontrar uma solução mediadora. É preciso que os professores assumam a responsabilidade de conhecer bem e usar adequadamente os subsídios da CL. Além dessa integração que nos parece profícua, é forçoso que se impulsionem os alunos a ler os textos literários e também alguns elementos de CL fora das aulas. Sobre esse aspeto, voltaremos mais adiante.

Por esta via, podemos explorar as contribuições da CL para uma organização eficaz das interpretações da parte dos professores, visando a compreensão linguística, literária e cultural da parte dos alunos.

➤ *O estudo da história literária no ELP*

Para discutir o papel da História Literária no Ensino da Literatura Portuguesa, temos primeiro de definir o que ensina a história literária e a relação entre literatura e história.

Friedrich Schlegel disse que a melhor teoria da arte é a sua história.¹⁶ Então, a literatura como um género dos sete géneros da arte, tem a sua melhor teoria na sua história. Diz-se assim porque o contexto histórico, veiculando aspectos sociais, históricos, estéticos e biográficos e outros relacionados com os textos literários, constitui uma fonte de referências para nós, leitores, que vivemos num outro momento histórico diferente daquele em que as obras foram produzidas. Assim, a história literária ajuda a entender como se processava a criação, a circulação e a receção. Ela permite compreender as condições do sistema literário em diferentes épocas.

Os alunos-leitores, reconhecendo o diálogo entre a obra em estudo e o seu contexto epocal, poderão ter acesso aos processos de construção textual, percebendo a coerência das significações com base em razões culturais, sociais, políticas e ideológicas. Com o conhecimento da realidade da época em que a obra foi criada, podem os alunos analisar os fatores que modelam, primeiramente, a construção do texto e, conseqüentemente, a sua leitura. Carlos Ceia, no seu texto, “A História Literária como Organon da Formação Inicial de um Estudante de Literatura”, descreve o conteúdo do ensino da História Literária com as seguintes palavras:

¹⁶ Esta ideia formulada por Friedrich Schlegel foi desenvolvida por diversos autores. Para nós, foi muito útil o estudo que fizemos de um texto de Carlos Ceia, “A História Literária como Organon da Formação Inicial de um Estudante de Literatura” in *O que é ser professor de literatura?*.

A história literária que queremos divulgar aproveitará o conhecimento extraído do trabalho de edição dos textos literários, as condições em que foram publicados, a forma como foram recebidos pelos leitores da sua época, investigará as fontes, os movimentos estéticos e as influências de pensamento, as teorias dominantes e a forma como a academia as divulgou, os cruzamentos de saberes com outras disciplinas afins, e abrirá as portas à comparação com outros textos literários escritos ou não na mesma língua.(Ceia, 2002: 39)

Explicando os componentes amplos do contexto histórico-literário, é fácil compreender a razão pela qual o estudo de história literária é indispensável para formar uma compreensão situada no tempo dos sentidos textuais, tanto para os professores como para os alunos.

Primeiramente, é frequente encontrarmos vocábulos, referentes, expressões, etc., que só podem ser compreendidos com um conhecimento contextualizante. As significações veiculadas nos textos literários talvez possam ser fáceis de se compreenderem com a descodificação dos códigos textuais. Porém, este movimento favorece apenas uma interpretação semântica; mas existem referências que não conseguimos explicar com base apenas na compreensão das significações textuais. São necessários conhecimentos prévios que os alunos estrangeiros, em geral, não possuem. Este tipo de conhecimento abrange vários aspectos da realidade portuguesa, tais como história, geografia, filosofia, política, história da arte, etc. Apresentando um exemplo, como é que um aluno chinês consegue compreender “Ilha Terceira” quando ele só percebe “terceira” como um número ordinal e “ilha” como um substantivo comum?

Em segundo lugar, uma interpretação crítica da natureza analítica e dialética, sem considerar o contexto, as circunstâncias do presente e do passado, não se afigura adequada. Quer dizer, a interpretação fica com lacunas pela falta de apoio da HL e, conseqüentemente, poderá limitar o horizonte da recepção literária. É evidente que os alunos encontrarão dificuldades em desenvolver a sua própria interpretação crítica por serem deficientemente guiados, faltando assim os conhecimentos contextualizantes. E os discursos “irracionais” (lacunares pelo desconhecimento no plano contextual) dos professores também não constituem exemplos de condutas didáticas modelares. Tendo isso em consideração, tanto no que diz respeito aos professores como aos alunos, é indispensável um estudo caldeado em fontes histórico-literárias.

Como temos vindo a considerar, a compreensão dos textos literários, quer nas relações interiores (que normalmente definimos como literariedade), quer nas relações exteriores, é indissociável da história literária. Considerando a literariedade¹⁷ como uma dimensão

¹⁷COIMBRA, Rosicley Andrade apresenta assim no seu texto “Mimesis e Literariedade: (Esboço de um) Percorso Investigativo” (disponível em <<http://zh.scribd.com/doc/203446245/Mimeses-e-Literalidade>>): “Os formalistas russos e, posteriormente, os estruturalistas, voltaram a atenção para o objeto literário, para a literariedade, isto é, aquilo que torna determinado texto literário. Assim, o texto passa a ser visto como auto-referencial, isto é, tudo está contido nele, a literatura fala somente de si mesma. O Formalismo russo pautou-se, principalmente, na recusa às abordagens extrínsecas ou transcendentais ao texto. Na ânsia de criar uma ciência da literatura, procuraram respaldo não mais no referencial externo, mas sim no próprio texto; o objeto da ciência da literatura não seria o referencial, mas sim a literariedade do texto, que, grosso modo, seria aquilo que confere a este um caráter literário; o objeto de estudo seria a literatura como objeto de uma elaboração estética.” Consultado em 1-7-2014.

fundamental no estudo das obras literárias, não a podemos excluir do ensino da literatura, o mesmo acontecendo com a história literária. Jacinto do Prado Coelho, numa intervenção com professores de literatura, considerou assentar a literariedade “precisamente nas relações entre significante e significado, entre forma e sentido, quando essas relações assumem um carácter próprio da criação estética, nós podemos encontrar porventura o cerne do literário, o cerne da literariedade” (Coelho, 1975). A respeito da relação entre literariedade e poeticidade, expressou o seu pensamento nos seguintes termos: “Talvez possamos até certo ponto identificar literariedade com poeticidade. Na obra literária a função poética tem uma importância fundamental. É a função poética que vai definir a obra literária como tal” (Coelho, 1975). Nesta perspetiva, podemos entender a literariedade como uma dimensão situada no plano da relação interior do texto.

Numa vertente didática do ensino da literatura portuguesa a estrangeiros, a história literária funciona como um instrumento que nos dá acesso a uma compreensão mais vasta das significações literais por introduzir o estrato social na sua temporalidade histórica. Tal ferramenta vai permitir o esclarecimento de palavras em desuso, de concepções sobre os saberes em todos os tempos, dos costumes antigamente populares. Assim, a história literária leva-nos a uma viagem para épocas passadas coevas das obras que continuam a manter uma fortuna estética. Esta função da HL, mesmo sendo indireta e opaca, desempenha um papel importante para uma compreensão razoável dos textos e, provavelmente, para uma significativa apreciação estética dos leitores.

Vejamos uma perspetiva sobre a literariedade de matriz sociológica, formulada por Peytard que indicou:

Quanto aos traços intrínsecos do texto literário, a literariedade, se eles existem, não adquirem a sua realidade senão na actualização sociocultural bem relativa, de um momento e de um lugar. (Peytard et al., 1982: 107)

Quanto à relação dos textos literários com o contexto histórico literário, Helena Carvalhão Buescu levanta uma hipótese funcional, que nos parece muito interessante:

Não podemos por outro lado também encarar o ensino de textos literários não apenas em si mesmo, ou melhor, subsumidos pela lógica do que convencionou chamar-se História Literária, mas na convicção de que neles reside também algo que pode (e por isso deve) ser trazido para a forma como hoje vivemos e compreendemos o mundo, privilegiando pois a nação da sua relação? (Buescu, 2011: 66)

Podemos ver, de acordo com Helena Buescu, esta função da História Literária, que atribui à abordagem da literatura um ensinamento útil para a vida dos alunos. Tal ensinamento vem diretamente dos conteúdos ensinados da HL (os contextualismos), na medida em que ensinam um modo de pensar racionalista; e por esta via mostram-nos como agir e refletir no

contexto em que vivemos. De fato, a literatura não está separada da vida. Concluindo, uma pedagogia da literatura focada na história assume a responsabilidade de ensinar humanidade aos alunos, enfim, como ser um membro ativo e crítico na sua comunidade.

Ainda precisamos de esclarecer a importância da História Literária para mostrar o desenvolvimento da literatura em diversos períodos literários. Importa explicar aos alunos como correntes novas dão também lugar a novas expressões estéticas; como uma obra foi tratada pelo público ao longo do tempo; de que forma surgem novas técnicas. Tais conhecimentos servem para sustentar uma compreensão dos alunos sem lacunas históricas. Assim, com este fundamento, os alunos podem desenvolver uma experiência literária satisfatória, sem lacunas, de modo a que se provoquem facilmente memórias na sua mente, em vez de experiências literárias aleatórias e incoerentes produzindo uma representação mental com “buracos lógicos”. Como referiu Frankfurt Suhrkamp:

Se se olhar a História da literatura no horizonte do diálogo entre obra e público, diálogo responsável pela construção de uma continuidade, deixará de existir uma oposição entre aspectos históricos e aspectos técnicos, e poderá restabelecer-se a ligação entre as obras do passado e a experiência literária de hoje que o historicismo rompeu... Partindo da história de recepção de uma obra individual até à História da literatura, deveríamos poder chegar a ver e a mostrar como é que esta sucessão histórica das obras determina e ilumina como pré-história da nossa experiência literária, o todo coerente da literatura.(*apud* Ceia, 2002: 37)

Tendo apresentado anteriormente os conteúdos da HL, de acordo com uma síntese de Carlos Ceia, também consideramos a sua função auxiliar em provocar nos alunos uma recepção literária dialética e uma experiência literária satisfatória. Porém, muitas vezes, na prática pedagógica, o problema é que os professores trabalham sempre mais com a história da literatura do que propriamente com a literatura, considerando conceptualmente o ensino da arte literária como uma tarefa de simples transmissão de conhecimentos mortos.

Tendo isso em mente, consideramos a HL como um grande auxílio do ensino da literatura em detrimento da memorização de conhecimentos técnicos: a cronologia de escolas literárias desde a idade média até à época contemporânea, datas, nomes de autores e lista de obras, etc. Todos estes aspetos roubam o interesse da leitura e o tempo para a discussão dos textos literários. Na base disso, porém, não temos nenhuma razão para excluir o ensino de HL do ensino da literatura portuguesa, o que, hoje em dia, também acontece numa prática pedagógica reducionista.

➤ *A utilização do comparativismo no ensino da literatura aos alunos não-nativos*

Tendo em consideração as lacunas de conhecimento prévio e contextual sobre a nação estrangeira da LA, não é nada fácil para os professores construir neste aspecto o horizonte de expectativa dos alunos. Sem a construção da memória coletiva, não temos acesso à

compreensão da cultura. O confronto na dimensão cultural, como fator que podemos aproveitar no ensino da literatura aos alunos não-nativos, funciona como um elemento favorável à construção da memória sobre os aspetos diferenciados da cultura-alvo à cultura nacional dos alunos. Com efeito, a diferença impressiona bem e gera interesse, na medida em que estimula uma ação de aprendizagem contínua e desperta a curiosidade dos alunos.

Quando Baumgratz-Gangl define a competência transcultural no âmbito do agir comunicativo, acentua o papel determinante da comparação na percepção do estrangeiro, considerando-a um elemento base do processo cognitivo e afectivo que gera o conhecimento. (Sequeira, 2003:23).

Neste caso, relembramos logicamente um texto de Carlos Reis intitulado “A Construção de Memória: A Literatura como Dualidade e Conflito”(Carlos Reis, 2005). Neste texto, o Professor fala sobre a dualidade dentro da literatura portuguesa, que favorece a construção da memória nos alunos nativos. Então, para os estudantes não-nativos que tratam de literatura estrangeira, onde reside a dualidade literária é, pois, na comparação entre as duas literaturas nacionais, uma portuguesa e a outra chinesa. Baumgratz-Gangl explica-nos como funciona a comparação na recepção da cultura estrangeira no processo de ensino-aprendizagem:

Os resultados mais ou menos inconscientes das comparações apresentam-se essencialmente como julgamentos de valor: o objecto comparado é avaliado com a ajuda de objectos conhecidos apreciados ou rejeitados (...). Sendo a compreensão o objectivo da percepção, parece-nos importantes perguntar em que é que a percepção baseada nos processos de comparação/interpretação se torna problemática se o objecto da percepção se relaciona com uma cultura estrangeira, se refere ao estrangeiro e/ou é apresentada numa língua estrangeira”. (Baumgratz-Gangl, 1993:97)

Lao Tsé, o filósofo que fundou o Taoísmo indica na sua obra-prima, *Tao Te Ching*, “The Tao that can be told of / Is not the Absolute Tao; The names that can be given/ Are not Absolute Names...Therefore:/ Oftentimes, one strips oneself of passion/ In order to see the Secret of Life; Oftentimes, one regards life with passion,/ In order to see its manifest forms./ These two (the Secret and its manifestations)/ Are (in their nature) the same; They are given different names/ When they become manifest./ They may both be called the Cosmic Mystery:/ Reaching from the Mystery into the deeper Mystery/ Is the Gate to the Secret of All Life...”. Lao Tsé explica por estas palavras que existe uma regra superior (the Absolute Tao) que guia os seres vivos, deixando as diferentes manifestações coexistirem. Isto é, variam as formas exteriores, enquanto a realidade suprema no interior se estabelece inabalavelmente. Transferida esta teoria para o comparativismo literário, enquanto temos de reconhecer as dissemelhanças (língua, técnica, género, etc.) entre o cânone literário chinês e o da literatura portuguesa, encontraremos algumas “semelhanças”, motivo de encantamento para a mente.

A descoberta de diferenças entre as duas formas culturais de realidade, de cultura e de

expressão artística desperta a curiosidade, que impulsiona os sujeitos-aprendizes a procurarem ativamente as razões que explicam tais diferenças. Também a descoberta de semelhanças encanta os alunos; e, por esta via, amplia-se o interesse pelo estudo da língua e da literatura. A racionalidade desenvolvida pelos alunos, quando estudam a sua literatura nacional, facilita a compreensão da literatura estrangeira como uma expressão literária completamente nova, com a qual, até então, os alunos quase não tinham tido qualquer, ou mesmo nenhum contato.

Além disso, considerando a literatura estrangeira como “diferentes formas de representação do mundo”, a comparação das duas literaturas nacionais possibilita que os alunos eventualmente compreendam melhor as suas diferenças e semelhanças. Vítor Aguiar e Silva sustenta uma concepção da disciplina de Português onde caiba a reflexão sobre como a literatura (território em que uma língua é também arte e cultura, sobre as quais se estabelecem especificidades, identidades e diferenças) se constrói através das relações que estabelece com outras literaturas e culturas, e até mesmo a forma como essas relações incluem zonas de ignorância, que convém também ir explorando. Isto é, através da comparação e da relação das literaturas, provoca-se nos leitores uma lógica universal com que irão desenvolver um (re)conhecimento abrangente do mundo, com um poderoso efeito no assumir uma responsabilidade de cidadania crítica.

A comparação não fica somente no plano dos conteúdos literários. Também a expressão linguística deve ser considerada, pois os processos de recodificação de uma língua para outra, cruciais no ensino de línguas estrangeiras, beneficiam do estudo da literatura. A análise das semelhanças e diferenças de linguagem leva os alunos a experimentar recursos modelares nos planos lexical, semântico, discursivo e textual. Assim, poderão os alunos exercitar a comparação através de exercícios de tradução, de comentário, etc., o que os vai ajudar a organizar corretamente discursos de sentidos abstratos.

Pelo exposto, podemos concluir sobre as vantagens do comparativismo na perspetiva cognitiva, filosófica e linguística, compreendendo o seu uso como um fator estimulador de estudo. Trata-se de um conteúdo científico e ao mesmo tempo de um recurso metodológico essencial para ampliar o conhecimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da literatura estrangeira.

Até agora, mencionámos quatro componentes importantes dos conteúdos e instrumentos que podemos considerar como fundamentos matriciais para o ensino da literatura portuguesa: **o cânone literário** como recurso basilar, donde extraímos o *corpus* textual a ensinar aos alunos chineses; **a crítica literária** que serve para organizar interpretações razoáveis, combinando várias compreensões e comentários, inclusive dos próprios professores (e provoca uma leitura crítica entre os alunos, o que lhes inspira uma racionalidade crítica e dialética); **a história literária** que contribui para compreensão sem falhas de conhecimento contextual e histórico, desenvolvendo assim uma racionalidade histórica entre os estudantes; e **o comparativismo** entre a literatura portuguesa e a literatura chinesa sobre os conteúdos que têm pontos de articulação e que por isso facilitam a memorização dos assuntos ensinados.

Não negamos a importância de uma formação complementar, como por exemplo aquela

que pode ser oferecida em seminários e conferências em que os docentes comunicam sobre inúmeros aspetos de teoria e de prática, a fim de melhorar e complementar concepções e metodologias. Tal tipo de formação pode ajudar-nos a renovar os nossos programas, ampliando sempre a bagagem intelectual dos professores.

A discussão levada a cabo até aqui, com a preocupação em fundamentar didaticamente um programa de ensino da literatura portuguesa, favorece, acreditamos, o cumprimento de objetivos do ensino da literatura, norteados por uma visão cultural e humanista. Tal visão foca o desenvolvimento pessoal dos alunos, a longo prazo. Os instrumentos educativos, já analisados nas suas funções, no seu potencial uso nas práticas pedagógicas, não é tão fácil como perspetivamos no nosso texto. Ainda temos um longo caminho a percorrer, a fim de aproveitar os instrumentos no plano ideal. Isto é, levá-los à prática de um determinado modo e melhorá-los enquanto observamos e avaliamos constantemente os seus efeitos e influências. Todos sabemos, a mundança é eterna. O modo de aplicação dos instrumentos muda também para atender às situações que se renovam. Por esta razão, o círculo de discussão, realização e avaliação dos instrumentos não pode parar.

1.5.4 O papel dos professores no ensino da literatura portuguesa numa perspetiva transcultural

De acordo com o que analisámos antes, uma língua mantém-se viva pela circulação social em várias dimensões. Por isso, ensinar uma língua não pode limitar-se a uma educação mecânica; pressupõe antes, uma conduta criativa. Marques, nesta perspetiva, atribui aos professores um papel criativo no ensino da língua:

O papel do professor é, pois, o de criar condições, de forma consistente, para o desenrolar de uma comunicação com base na negociação.(...) Ensinar uma língua é, pois, ajudar a desenvolver no aluno uma competência que lhe permita não só formar frases gramaticalmente corretas, mas também, e sobretudo, a interação com outras pessoas ou com um texto, sabendo quando, onde e com quem usar essas frases. (Marques, 1990:35)

Como podemos ver, a definição do papel do professor depende muito dos objetivos pedagógicos estabelecidos, respondendo à necessidade política e social.

Nesta época de explosão da informação, variam as formas como realizamos a comunicação. Este contexto obriga os professores, no cumprimento das suas tarefas, a inovar continuamente as concepções e as metodologias convencionais¹⁸ de ensino, na Escola,

¹⁸ “Na longa lista de convenções alteráveis no ensino de uma língua podem incluir-se as metodologias, os materiais, os horários, os tipos de testes e os procedimentos de avaliação, os tipos de exercícios, de organização grupal dos alunos, de programas (proposicionais e/ou processuais; sintéticos e/ou analíticos), as actividades para personalizar o ensino, os laboratórios de línguas e outros media audio-visuais, as finalidades, os objectivos e as actividades desenhadas para os alcançar, as técnicas pedagógicas, etc., etc.” José Manuel C. Belo explica no seu texto *Protocolos em didáctica das línguas e literaturas: uma formação de professores para o século XXI*, na base de teoria desenvolvida por Postman e Weingartner sobre uma diferença entre funções essenciais da escola e maneiras convencionais de levar a cabo essas funções.

observando o ritmo de mudança da sociedade. E temos de asseverar que os professores formulam os esquemas educacionais conforme as concepções que têm sobre o ensino da literatura. Então, parece-nos que uma formação interdisciplinar dos docentes, unanimemente aceite e dialogada é fundamental para construir um ensino de qualidade, em que, gradualmente, se desenvolvam as competências dos alunos nos diferentes estágios de aprendizagem. Isso significa que os professores enquanto desempenham um papel como docentes também assumem o outro de investigadores e por isso têm de renovar as suas concepções e práticas de ensino.

De fato, os professores sempre sujeitam-se sempre a concepções declaradas e assumidas ou não. Por isso, para um ensino eficaz da literatura, temos de formar concepções que fundamentem objetivos educacionais. Carlos Ceia indica, no seu texto “A profissionalidade do professor de literatura”, que podemos separar os professores em dois grupos, um constituindo o **profissional de literatura**, que reduz o ensino da literatura às técnicas de leitura e interpretação do texto literário, e outro constituindo o **professor de literatura** que cresceu ainda mais produzindo por si próprio. E as diferenças entre os dois grupos de docentes são explicadas pelas diferentes concepções sobre literatura e ensino. Num texto de Cristina Serôdio, “O Ensino da Literatura: Concepções e Práticas”, apresenta-se os professores de literatura em três grupos, de acordo com as diferentes concepções sobre o ensino literário. Percebemos bem que é a concepção ideológica sobre o ensino da literatura que define “os textos que a Escola deve apresentar, o modo como o deve fazer e o papel que deve ter na promoção de determinadas competências” (Sequeira, 2003: 285). Porém, essas questões estão longe de obter consenso. O que garante um «consenso» no ensino literário (ou na Filosofia, ou na História) são, na verdade, os protocolos governamentais e dispositivos institucionais poderosos, em virtude de ostentar uma teoria que se pretende mais adequada e que, por isso mesmo, exerce influências político-acadêmicas.

Assim, os professores, como agentes do processo educativo, surgem como a parte crucial do ensino da literatura, sendo os sujeitos que organizam as aulas de acordo com as concepções embasadas no conhecimento adquirido na investigação sobre didática da língua e da literatura. Podemos concluir com as seguintes palavras: o professor, como trabalhador pedagógico, tem responsabilidades e deveres de ser, ao mesmo tempo, um investigador e um inovador, conforme as mudanças sociais e culturais do seu tempo.

Nesta perspetiva, o professor de literatura deve ser, antes de mais, um investigador e um profundo conhecedor da língua e da literatura. Quer dizer, o professor de literatura, antes de cumprir os objetivos metalinguísticos, metaculturais, metaestéticos, metafilosóficos e metapsicológicos, deve primeiramente possuir os conhecimentos e as capacidades nos aspetos já referidos. Ao conhecê-los bem, o professor pode organizar adequadamente o processo didático de ensino, porque o bom conhecedor mantém a sensibilidade dos fenómenos, técnicas e efeitos literários e linguísticos que constituem os conteúdos essenciais e necessários que devem ser interpretados nas aulas. Ora, um investigador sério, tratando das críticas sobre os textos a ensinar e organizando os seus próprios discursos, saberá bem o que e como interpretar, de acordo com os conteúdos representados nos textos. A pesquisa dos professores inspira a organização das estratégias e atividades interativas grupais,

conferindo-lhes *a sua sensibilidade pedagógica* e imprimindo-lhes a sua visão geral do ensino de cada texto selecionado. Nesta base, podem os docentes decidir cientificamente os componentes de ensino: o objeto, as metodologias, as competências desejadas.

Pelo exposto, acreditamos que a investigação dos docentes não se limita aos conhecimentos específicos da sua área, tais como crítica literária, história literária etc., mas abrange igualmente problemas didáticos, tais como conceitos pedagógicos, operacionalização dos processos de leitura, instrumentos de avaliação de recepção dos alunos-leitores, entre outras questões que inspiram a reflexão sistemática e abrangente sobre o ensino. Assim, constituem-se uma comunicação e uma troca de experiências entre os docentes, o que produzirá resultados favoráveis nos diversos ambientes educativos, tanto no plano teórico como no plano técnico da formação dos professores envolvidos.

O professor de literatura deve ser alguém que organize conscientemente todo o processo didático-pedagógico. A abordagem textual deve realizar-se, quanto a nós, primeiramente, numa etapa de interpretação dos textos conduzida pelo professor. Depois de compreendidos os textos, há espaço então para atividades diversas, conforme a utilização que o professor desejar fazer dos textos. Poderá estabelecer um diálogo com os alunos, a fim de lhes provocar recepções literárias.

A interpretação, como atividade que transmite informações dirigidas aos alunos, deve envolver não só a amplitude do conteúdo semântico, ideológico, estético, axiológico a ensinar, como também o exercício da atividade verbal dos alunos (comentário oral e escrito), respeitando compreensões pessoais dos intérpretes-sujeitos e das “sensibilidades apropriadas”¹⁹. A primeira atividade observa o conhecimento voltado para o texto enquanto a segunda se volta para a recepção do texto. Para os textos, cada leitor tem a sua própria sensibilidade literária. É da responsabilidade dos professores criar condições nas aulas para os alunos desenvolverem as suas compreensões, beneficiando das vozes de outros leitores por assim dizer, mais institucionais, isto é, os críticos. Considerando isso, “o indivíduo capaz de julgar as crenças mais íntimas e particulares é o que está em melhores condições para ser o professor de literatura” (Ceia, 2002: 11). Além disso, o professor de literatura deve possuir uma capacidade considerável de projetar e controlar a proporção dos conteúdos eminentemente textuais e daqueles desenvolvidos pela criatividade humana dos alunos, deste modo servindo as finalidades e os objetivos pedagógicos, bem como controlando o ritmo da aprendizagem, no respeito pela individualidade dos alunos. Neste processo extremamente complexo, o professor, é simultaneamente emissor de saberes e fonte de conhecimento enquanto o aluno desempenha o papel de recetor ativo, sendo também fonte de conhecimento, embora num outro patamar.

As atividades interativas de reflexão e de crítica sobre os textos devem enriquecer e diversificar o conteúdo e a gestão das aulas, privilegiando para isso a recepção dos alunos sobre os textos. Comentários dos estudantes, conversas abertas entre docente e estudante, comparação entre literatura chinesa e portuguesa, apresentação autónoma e independente,

¹⁹ O termo utilizado por Carlos Ceia no texto *O professor e a formação do Gosto Literário* enquanto caracteriza uma crítica, comparada com sensibilidades comuns.

entre outros ensaios, são estratégias que auxiliam os professores na avaliação da compreensão e da recepção dos alunos especialmente quando estes se expõem e se expressam verbalmente, manifestando o seu pensamento sobre os textos. E assim se forma a experiência da comunicação literária. Por esta via, organizando os seus discursos e compartilhando as suas compreensões nestas atividades comunicativas, os alunos alcançam progressos reais no caminho do estudo literário. Afinal, os pensamentos alheios inspiram novas reflexões. Nessa medida, o professor é um gestor, um mediador, um formador que promove e desenvolve nos alunos o estímulo, a paixão e a atenção necessários no desenrolar das atividades. Finalmente, ele é um comentador que critica as intervenções dos estudantes, o que os inspira a fazer novos e mais acertados comentários.

Como vimos, o professor de literatura afigura-se com um guia, **um escultor** que trabalha para moldar as competências desejadas dos alunos, através de procedimentos didático-pedagógicos. As ações construídas ao nível da interpretação textual e as atividades comunicativas já foram apresentadas. Quanto à avaliação, recorde-se a sua consideração através da recepção dos alunos, designadamente com intervenções orais e produção escrita. Planejam-se ainda uma prova final no término da frequência das disciplinas literárias, cujo formato deve depender das características da disciplina, num equilíbrio entre questões fechadas e abertas.

O professor de literatura é também um artista que personaliza o seu ensino. O estilo de uma pessoa não pode ser imitado pelos outros porque a nossa personalidade é única. Assim, o professor marca sua diferença no modo como organiza o seu discurso, as atividades didático-pedagógicas e também em virtude das próprias conceções educativas, no caso, sobre o tipo de ensino da literatura que defende. Quer dizer, o professor de literatura é o indivíduo que se apresenta na escola com a sua personalidade já formada e sabe como didatizar adequadamente os conhecimentos sobre a literatura e sobre o processo de ensino, sabe conceber tarefas pedagógicas gerais e específicas, formais e personalizantes.

O professor de literatura deve inovar em vários aspectos. Desde a formação de novas ideias de ensino e de aprendizagem com que embasa novas estratégias e novas atividades na sua rotina educativa até à conceção de diferentes dispositivos de avaliação, sem esquecer o uso criativo de multimédia, para o que se torna necessário conhecê-los, a fim de atender às particularidades dos alunos que se situam num meio linguístico, cultural e étnico diversificado. Como refere José Augusto Cardoso Bernardes, “Claro está que o professor ideal de Literatura (bem como o professor de Humanidades, em geral) deve situar-se entre um e outro modelo, revelando-se capaz de aliar o saber e o entusiasmo pela sua renovação com verdadeiras preocupações pedagógicas” (Bernardes, 2005: 23). A inovação amplia-se ainda no que diz respeito ao estudo de conceitos de ensino e de aprendizagem nas disciplinas que ensina, tendo em conta a conexão científica com ideias alheias e próprias; e, por esta via, o professor provoca e amplia uma reflexão produtiva sobre as convenções que caracterizam o processo educativo.

O professor de literatura estrangeira deve também ser um bom conhecedor da língua e da literatura nacional para utilizar bem o instrumento chamado comparativismo. Não é forçoso

que seja um especialista no comparativismo, porém, tem de chegar ao nível em que os professores conseguem fazer comparações suficientes para inspirar os alunos e desenvolver o seu horizonte interpretativo. De acordo com o que anteriormente referimos, a comparação é muito importante para o estudo da literatura estrangeira, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja atraente.

Em conclusão, não podemos negar tanto o papel dirigente dos professores enquanto responsáveis pela organização do processo de ensino-aprendizagem, como o lugar central dos alunos. Ensinar é, assim, uma atividade humana que uma pessoa facilita a outra no estudo de alguma coisa, deixando a outra receber e refletir por si própria. José Manuel C. Belo descreve os papéis do professor nos seguintes termos: “Se concebermos a turma como um grupo social, os processos didáticos que aí se desenvolvem podem ser encarados como processos grupais e, nessa condição, ser profundamente marcados pela estrutura organizativa que subjaz aos processos de comunicação no ensino e pelos comportamentos do professor que, pelo seu papel, tem uma posição central e exerce um papel dirigente no grupo, sendo natural que, mais do que actuar simplesmente como transmissor, ele seja um comunicador, isto é, desempenhe papéis como o de organizador, gestor, fonte de recursos, etc.” (Belo, 2000: 800)

Para ser um professor de literatura qualificado são necessárias muitas características profissionais e humanas. Nós devemos estar sempre preparados a tornar-nos melhor. Assim, a formação dos professores surge como fator importante, pois ela determina a qualidade do ensino e produz transformações nos profissionais educativos, tornando-os indivíduos mais adequados ao lugar que ocupam. E não podemos limitar a nossa visão a melhorar o ensino apenas formando os docentes. O funcionamento do sistema educativo também não pode ser esquecido pelos professores de literatura. Assim, a ação do professor é condicionada pelos programas que orientam e auxiliam o processo de ensino, pela estrutura da organização das instituições escolares, enfim, pelas mudanças operadas no desenvolvimento da sociedade. Tudo isso merece a nossa atenção, para reajustar e revermos as nossas concepções pedagógicas. Assim, conciliamos a relação complexa e complicada entre a Escola e a sociedade.

Perante a multiplicidade dos problemas educativos, precisamos de estar sempre a pensar em investigar, inovar, experimentar, avaliar para melhorar os contextos em que nos situamos, considerando não só as concepções e metodologias pedagógicas, mas também os protocolos, os materiais didáticos, enfim, todo o sistema. O ensino da literatura portuguesa a alunos chineses não escapa a essa complexidade. Temos sempre que nos esforçar para conciliar a íntima tensão entre o ideal e a realidade.

Capítulo 2:

Situação Atual do Ensino da Literatura Portuguesa na China

Antes de mais, devemos esclarecer que, na China, Macau é uma exceção quando conversamos sobre ensino do Português por abranger muitos professores nativos e experientes. Por esta razão, a nossa discussão neste trabalho exclui Macau como um local até certo ponto nativo de Língua Portuguesa. Assim, as universidades envolvidas na nossa discussão são as da China Continental. Neste aspeto, iniciamos neste capítulo uma exposição sobre a realidade do ensino da literatura portuguesa na China.

Primeiro, voltamos para o estado do ensino do Português, na visão dos professores experientes da China e do mundo lusófono.

Zheng Shanpei, na sua tese de mestrado, verificou a falta de recursos docente: “Para motivar e instruir alunos com interesses e metas diferentes, os professores devem usar métodos pedagógico-didáticos diferentes. Quando os alunos entram no 3º ou 4º ano do curso, a universidade também pode considerar abrir mais disciplinas para os alunos escolherem segundo os seus interesses próprios. Isto não se realiza bem na China, porque na atualidade, as universidades que abrem curso de licenciatura em Língua Portuguesa não têm professores suficientes para abrir tantas disciplinas” (Zheng, 2010: 33)

Ye Zhiliang, professor no Departamento de Português da Faculdade de Espanhol e Português BSFU (Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim), na Segunda conferência da Língua Portuguesa, em Lisboa, afirmou que a intensificação das relações económicas com os Estados da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) levou, a partir de 2005, a uma grande expansão da oferta no ensino do Português, que tem sido feita de forma muito desordenada. Mas, sem coordenação a nível do país, o ensino do Português nas universidades chinesas tem sido levado a cabo com problemas graves. De acordo com este professor, o corpo docente é insuficiente, com poucos leitores enviados de países lusófonos, e com uma preparação insatisfatória, que fica aquém da exigência das disciplinas.²⁰

Seguindo uma ideologia simplificada (de acordo com Carlos Ceia), muitos professores reduzem “o ensino do Português a um jogo repetitivo segundo a fórmula: 1) Leitura do texto; 2) Descodificação do vocabulário; 3) Interpretação do tema e do assunto; 4) análise retórica; 5) Ponto de vista de narrador; 6) Análise das categorias do narrador; 7) Análise do estilo e da linguagem”. Este género de docente é popularmente conhecido como **o novo pedagogo**, que, normalmente, se considera como um professor de Português e não de literatura. É precisamente este o modelo de ensino da Língua Portuguesa na China, em cujo espaço pode

²⁰ Cf., Ye Zhiliang, “CPLP pode ajudar nos problemas do ensino do português na China”, disponível em <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/ii-conferencia-lp-no-sistema-mundial/cplp-nos-problemas-do-ensino-do-portugues-na-china>. Consultado em 1-7-2014.

ser abordado um texto literário.

Com respeito aos alunos, enquanto vítimas da “queda da humanidade”, eles raramente pensam seriamente sobre a fortuna da literatura e normalmente consideram-na como um “instrumento” tanto para a aquisição da língua como para o estudo da cultura. De acordo com esta atitude, também seguida pelos professores, sem envolver uma reflexão sobre a literatura, os alunos chineses ficam sempre à superfície do texto literário, não tendo oportunidade para mergulhar a fundo. Para tratar este assunto neste capítulo, vamos analisar a situação, considerando, em primeiro lugar, o ensino da literatura portuguesa na China, numa perspectiva abrangente, e, num segundo momento, o contexto universitário, especificamente. Por esta via, pretendemos identificar lacunas existentes e, seguidamente, apresentaremos o nosso modesto contributo.

2.1 O estado atual do ensino da literatura portuguesa na China

Os professores que se dedicam à carreira do ensino do Português na China seguem a orientação funcionalista e comunicativa do ensino das línguas estrangeiras. Quanto ao espaço curricular da literatura, verifica-se um tipo de estudo muito tradicional, ou seja, um estudo concentrado na periodização literária, nas biografias de autores, na esquematização das características das obras e regras gramaticais, em detrimento do contato direto com as obras literárias. Assim, o ensino de literatura portuguesa atualmente praticado nas universidades chinesas é muito mais um ensino de história da literatura do que de leitura da literatura. Este ensino não confere nenhuma contribuição sustentada no plano da provocação do gosto literário, da autonomia de leitura, do desenvolvimento espiritual e intelectual que, no conjunto, permite a formação dos alunos, a reflexão ativa, enquanto indivíduos independentes. Tal ensino da literatura resulta em que os alunos, depois de saírem da Escola, imediatamente se separam da literatura, perdendo o contato com esta fortuna humana. Podemos denominar esta pedagogia como uma pedagogia não-reflexiva. Tudo isso tem a origem na consideração insuficiente da literatura no ensino da língua sob a orientação que se afigura funcionalista.²¹

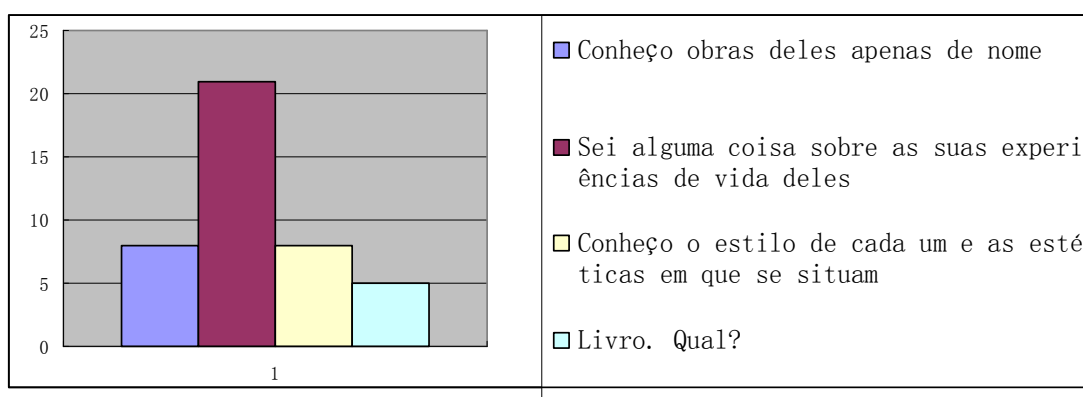
Esse tipo de ensino da literatura portuguesa assente na desvalorização da literatura não

²¹ Podemos deduzir do objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa na fase básica, intermédia e avançada, descrito no «Programa Curricular de Licenciaturas da Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin», esta ausência da literatura: “Os objectivos para o ensino da Língua Portuguesa na fase básica centram-se no ensino de competências gramaticais básicas (incluindo todos os modos e tempos verbais) a fim de que os alunos desenvolvam capacidades básicas de conversação, audição, leitura e escrita. São ainda objectivos desta fase fazer com que os alunos conheçam a situação geral dos países lusófonos e com que desenvolvam a capacidade de trabalhar e investigar de forma autónoma. Todos estes objetivos procuram proporcionar aos alunos bases sólidas que lhes permitam prosseguir os estudos nas fases intermédia e avançada.”, “Tendo em conta os conhecimentos adquiridos na fase básica, as fases intermédia e avançada procuram desenvolver nos alunos as capacidades de compreensão oral, conversação, leitura e escrita. Ao mesmo tempo, enriquecem-lhes os conhecimentos sobre as culturas, as sociedades, a economia e o comércio dos países lusófonos. Nestas fases, dá-se também importância à teoria da língua e à capacidade de tradução e interpretação a fim de os alunos poderem trabalhar como tradutores, intérpretes e noutros cargos que exigem um bom domínio da Língua Portuguesa.” «Programa Curricular de Licenciaturas da Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin»; Serviço Académico; Agosto de 2008. Porém, não hesitamos em verificar que em algumas universidades dá-se uma consideração razoável à literatura. É o caso da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, que apresenta para o 4º ano do curso de Licenciatura de Língua Portuguesa, o seguinte objetivo: “Conseguir ler fluentemente as obras do Realismo e do Romantismo da Literatura Portuguesa”. Cf. Ran Mai, na sua dissertação de mestrado intitulada *Aprender Português na China—o curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: estudo de caso*, Universidade de Aveiro, 2006, p. 24.

tem saída para se desenvolver de modo eficaz. Na realidade, nas faculdades chinesas que abrem disciplinas da literatura portuguesa, ensinar literatura pressupõe a memorização de dados, fatos, acontecimentos, datas etc., sem compreensão, nem sequer estímulo e orientação para a leitura ou a crítica, como sonhamos.

Passamos agora a apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o ensino da literatura portuguesa no momento presente. Servimo-nos de um inquérito por nós elaborado, estruturado com perguntas fechadas e abertas.²² Os alunos do quarto ano ou do terceiro ano, que já tinham frequentado disciplinas literárias, mostram-nos no nosso questionário os conhecimentos adquiridos sobre os autores portugueses, conhecimento que se limita principalmente às biografias dos escritores.

Depois de indicarem três nomes de autores conhecidos, em resposta à pergunta *Sob que forma os conhece?*, a maioria dos interrogados refere um conhecimento limitado sobre *as suas experiências de vida*. O gráfico seguinte mostra-nos certamente a distribuição das respostas.



Quadro 1 – Sob que forma os conhece?

Estes resultados, obviamente, ficam longe dos desejados. Neste ponto do nosso trabalho debruçamo-nos sobre os problemas atuais do ensino da literatura, a fim de compreender as origens dos resultados insatisfatórios. Por esta via, vamos encarar os desafios que existem e pensar formas de alcançar progressos substanciais.

A maioria dos alunos, na verdade, não demonstra interesse pela literatura nem tenta desenvolvê-lo sem orientação dos docentes. Normalmente, consideram as aulas de literatura como obrigatórias, e entendem a literatura como meio textual para o estudo da língua. Os alunos conferem tanta atenção à dimensão linguística dos textos literários que uma determinada professora ao identificar as suas dificuldades na receção do texto literário, escreveu: “os alunos dão [*sic*] mais importância ao vocabulário e à estrutura gramatical”.

Com efeito, os professores ensinam a literatura em busca de transmissão do conhecimento linguístico e cultural enquanto os alunos a aprendem em busca de técnicas gramaticais e procedimentos discursivos. Com finalidades eminentemente funcionais, não vislumbramos todas as virtudes possíveis para um ensino que articula conhecimentos de

²² Ver no anexo os dois inquéritos.

Língua e de literatura.²³

Maria Rosa Sequeira comenta sobre o estado do ensino da literatura em Portugal com palavras que julgamos pertinentes para caracterizar a situação nas aulas de literatura portuguesa na China:

O interesse pela literatura vem abalar o ponto de vista estreitamente funcionalista, ou nas palavras de Besnier, uma “concepção segundo a qual a comunicação obedeceria sempre a uma intenção cuja teoria iria pôr a lógica em dia” (Besnier, 1995:78)... Atendendo a que os participantes na atividade lectiva estão sujeitos a contingências do contexto social, e que estas têm sido ocasionalmente consideradas nos estudos sobre o bilinguismo, mas muito pouco na investigação sobre a aquisição da língua estrangeira, como reconhece Brumfit (cf. Brumfit, 1991:141), e ainda menos no âmbito da literatura, será importante ter este aspeto em linha de conta. (Sequeira, 2003:22)

Talvez, nesse interesse estritamente funcional pela literatura, já vislumbremos as origens do mau funcionamento da nossa atividade educativa, que resulta nos resultados limitados no gráfico 1. Para atingir uma pedagogia efetiva, temos de, primeiramente, procurar um lugar onde resida a atualização dos textos literários. Lembramo-nos naturalmente de uma conclusão apresentada por Rosa Maria Sequeira sobre o pensamento teórico de Mukarovsky:

Se, como Mukarovsky pretendia, o texto literário é um artefato programado para a sua atualização levada a cabo pelo trabalho de interpretação do receptor, cabe dedicar uma atenção especial às pressuposições do autor sobre o seu destinatário ideal nem às teorias que o elegem modelo de receptor dos textos que estuda. (Sequeira, 2003:22)

O ensino da literatura não confere espaço suficiente para os alunos-leitores refletirem devidamente para lançarem hipóteses de leitura. Assim, as suas interpretações orais ou escritas, de facto, são uma colagem de discursos alheios e destinam-se a apontar os pontos cruciais dos esquemas dos professores sobre os textos (excluindo os aspetos formais), perdendo assim todas as possibilidades de um diálogo dinâmico com os alunos.

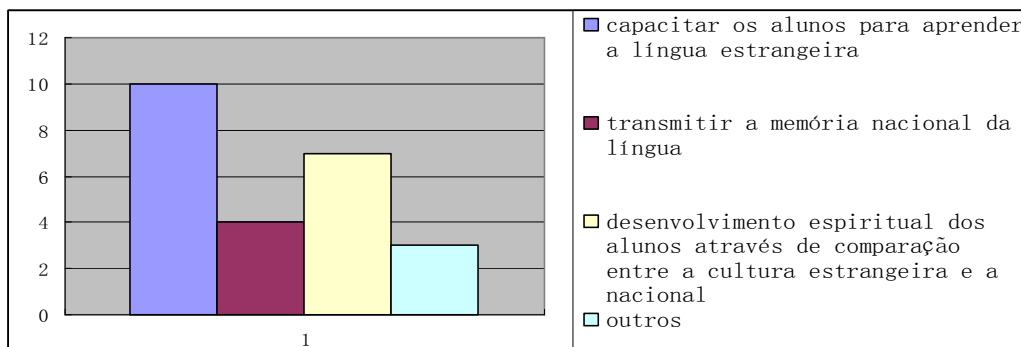
Isso acontece porque, normalmente, as aulas sobre literatura na universidade são em número muito reduzido. Habitualmente, só se abre uma ou, no máximo, duas disciplinas relacionadas com a literatura, com apenas duas ou três horas por semana. Por essa razão, não há tempo para uma abordagem mais eficaz, dinâmica e interpelativa.²⁴ E, assim, os

²³ Sobre a conexão necessária entre o estudo da língua e da literatura, é preciso considerarmos que “No quadro de uma concepção do ensino da língua materna como acção didáctica que visa essencialmente a *produção/recepção discursiva* e a *consciencialização do funcionamento da língua*, integra-se necessariamente uma pedagogia da recepção/interpretação do texto literário”(Fonseca, 2000: 44).

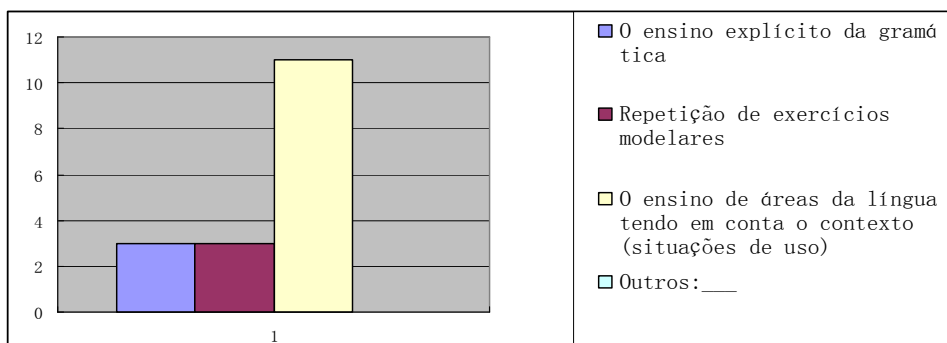
²⁴ Quando voltarmos a esta questão da interpelação, teremos em conta um estudo do Professor José Augusto Cardoso Bernardes, no qual propõe uma abordagem da leitura conjugando aspetos textuais e interpretativos, do ponto de vista do impacto do texto no leitor. O conceito de “leitura dinâmica” ajusta-se perfeitamente à interação comunicativa que o professor deve promover com os alunos (Cf. Bernardes, 2005: 56-112).

professores acabam por praticar um ensino dos textos, de certo modo, reducionista e limitado. Como disciplinas marginalizadas no curso de língua, as aulas geralmente são entendidas como o meio pelo qual os docentes cumprem essencialmente objetivos linguísticos-comunicativos.

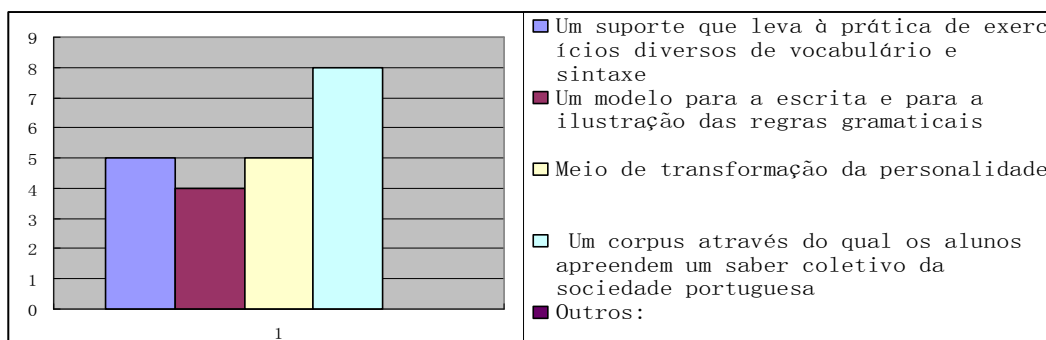
Felizmente, neste momento, muitos professores, questionados sobre os objetivos linguísticos, não hesitam em confessar a importância da cultura portuguesa e do desenvolvimento pessoal dos alunos, além de procurarem atenção a capacitar os alunos para aprender a língua.



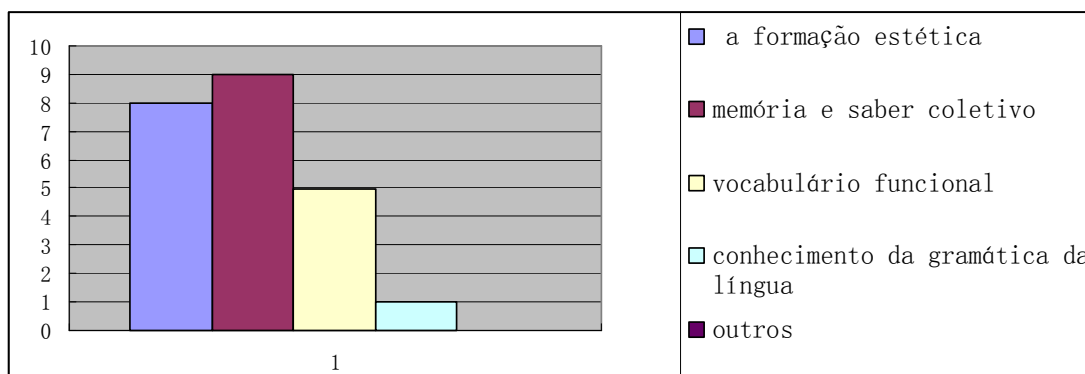
Como vemos, os professores que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa já se mostram conscientes da sua responsabilidade em ensinar no plano pragmático. Eles privilegiam o ensino da língua na perspectiva do seu uso, conforme os contextos. Deduz-se, assim, que as concepções pedagógicas dos professores chineses são semelhantes às dos europeus.



Porém, quando voltamos a debruçar-nos sobre a literatura considerada de forma intrínseca, dando mais atenção ao uso cultural dos textos literários, uma parte considerável dos professores reconhece outros aspetos linguísticos e espirituais. Porém, entre os questionados, nenhum expressou a vantagem do seu uso estético na educação.



Descobrimos uma contradição nos dados obtidos nos questionários aplicados. Ocorre que os professores, quando definem os conteúdos que devem ser ensinados nas aulas de literatura, salientam a importância da formação estética dos alunos, menorizando a dimensão linguística. Podemos observar esta contradição comparando o quadro abaixo com o anterior.



Quer dizer, de fato, que os docentes chineses, por vontade próprias, desejam ensinar literatura como arte; entretanto, escolhem conteúdos pedagógicos de acordo com os princípios funcionais que favorecem uma pedagogia reducionista, considerando, sobretudo, a sua identidade de professores de língua. Se tentarmos explicar a origem desta contradição, o tempo limitado para as disciplinas literárias no plano pedagógico e os recursos limitados surgem como razão pela qual os professores, embora conscientes da complexidade do ensino da literatura, optam por ensiná-la ignorando as suas múltiplas facetas.

No presente, todos os alunos chineses dos cursos de Língua e Cultura Portuguesas têm contato com a literatura enquanto frequentam as disciplinas na universidade, dentro ou fora da China. A Internet, neste caso, funciona como um meio complementar, onde alguns alunos pesquisam informações. Raramente há estudantes que pesquisam materiais literários nas bibliotecas, na televisão, em livrarias, etc. A verdade é que, nas bibliotecas universitárias, praticamente não são reservados materiais relacionados com a literatura.

Por outro lado, de acordo com os resultados dos questionários aplicados, podemos observar a falta grave de investigação acadêmica a sério sobre o ensino e a didática da literatura, que leve em conta as virtudes da literatura e da educação para a nossa reflexão educativa. Podemos também verificar a falta de discussão e de observação empírica sobre as práticas pedagógicas, os seus efeitos formativos que nos permitissem garantir a eficácia do

nosso trabalho pedagógico, e assim chegar a um consenso sobre o atual estado do ensino da literatura portuguesa na China. Esta escassez de experiência académica e profissional constrói a outra razão importante pela qual o ensino da literatura portuguesa se efetua numa plano bastante limitado.

Estas circunstâncias atuais colocam o ensino da literatura portuguesa na China numa posição problemática. Temos de confessar, mais uma vez, que o nosso ensino da literatura, neste momento, revela uma natureza funcional, por atender apenas às necessidades do ensino linguístico no plano pragmático.

Nas aulas de literatura, sob uma designação literária, realizam-se principalmente análises sintáticas e semânticas, apreciando-se o efeito do uso das palavras e dos recursos linguísticos. A título de exemplo, comparam-se diferentes estruturas formais (a nível sintático, em especial), a fim de levar os alunos a compreenderem, capacitando-os para usá-las em novas situações. Pratica-se bastante o exercício de compreensão semântica e a produção de frases, considerando a sua estrutura sintática, mesmo quando o texto é literário.

Porém, o ensino da língua, mesmo atendendo à consciência pragmática, mantém-se reducionista. Aqui expomos uma conclusão feita por um professor sobre a situação do ensino funcionalista da língua no Brasil:

O professor da Unicamp João Wanderley Geraldi apresenta a diferença entre ensinar uma língua e ensinar metalinguagem. Nele, o mestre Geraldi defende que a postura do docente dentro da sala de aula evidencia seu posicionamento político e isso interfere também significativamente nos métodos e conteúdos que escolhe. Em outras palavras, como expomos, isso se refere à ideia de que toda prática pedagógica se articula através de uma opção política. Para ele, a forma de enxergar a sociedade influencia diretamente na maneira de ensinar e tudo que a envolve. Há, por exemplo, uma estreita relação entre o baixo nível do desempenho linguístico por estudantes e o conceito de língua difundido na escola. Eis aí a nossa principal questão! Muito do aprendizado de nossos alunos com a linguagem depende da forma como abordamos o uso e a reflexão da língua em sala de aula.²⁵

É esta conceção que invade o sistema de educação, em geral, tanto no Brasil como na China, reduzindo os atos de ensino a uma prática repetitiva, de acordo com a qual os professores começam por lançar mensagens e conhecimentos técnicos que desejam transmitir aos seus alunos; estes, por sua vez, continuam o mesmo esquema: memorizam os conhecimentos que serão avaliados por exames mecânicos. Ao longo deste procedimento esquemático, os alunos tanto são tratados como se sentem verdadeiras “máquinas”. Eles próprios aceitam este sistema em vez de se afirmarem como indivíduos que pensam e criticam ativamente.

De facto, só no ano de 2011 ocorreu, como já referimos, o 1º Fórum Internacional de

²⁵ Uma visão do professor João Wanderley Geraldi apresentada num site da Internet, está disponível em <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/28/lingua-codigo-expressao-ou-interacao-se-o-dilema-espelhamento-210087-1.asp>. Consultado em 1-7-2014.

Ensino de Língua Portuguesa na China, como consequência da rápida expansão do curso de Português em cursos de licenciatura nas universidades. Antes da entrada das empresas chinesas de construção civil em Angola, os chineses aprendiam a língua portuguesa sobretudo para manter e ampliar a relação internacional luso-chinesa no âmbito político. Desde então, tiveram início, por assim dizer, uns poucos estudos literários na China, embora revelando um desenvolvimento com falhas na medida em que a investigação não valoriza suficientemente a educação literária. Communication University of China é a primeira universidade que abre o curso de Português em 1960. Desde então, até a 2005, o ensino do Português nas universidades atendia a necessidades de comunicação política, mas a um nível consideravelmente superficial porque ainda não se tinham estabelecido cooperações substanciais a nível político, económico e cultural.

Por volta de 2006, a situação passa a ser diferente. Com o estreitamento das relações e da cooperação entre o mundo lusófono e a China, tanto no meio político como no meio económico, alarga-se o mercado de trabalho na China para indivíduos que dominam a Língua Portuguesa e assim promove-se o desenvolvimento do ensino da língua. Com o aumento de experiência de ensino de língua, uma parte dos docentes sente falta da literatura, consciente da sua importância e valor humano. Mas a verdade é que ainda não conseguimos encontrar um modelo de ensino da língua com o qual se possa levar a cabo uma pedagogia efetiva da literatura.

Com este panorama, ainda não implementámos medidas para melhorar a situação do ensino da literatura em cursos de Língua e Cultura Portuguesas. Na maioria das universidades, as disciplinas de literatura são ensinadas por leitores estrangeiros e raramente surge alguém que tenha formação académica na área da literatura, podendo mesmo muitos deles ser oriundos de outras áreas sociais. No que se refere aos alunos, têm dificuldades em assimilar os conteúdos literários transmitidos por uma interpretação principalmente estruturada com vocabulário literário e metaliterário, dado que, em estudos anteriores, na área da língua, não se destacava a parte literária. Além disso, muitos leitores nativos, mudam constantemente de emprego, sendo turistas ou intercambistas, mas não docentes profissionais.

Tendo isso em mente, vemos poucas possibilidades para o exercício de uma comunicação literária efetiva entre professores e alunos, que gere experiência literária e desenvolva nos alunos competências literárias. O nível linguístico dos alunos, em geral, é muito fraco para o estudo literário, pois eles usam uma linguagem mais coloquial, orientada para o processo comunicativo nas aulas.

De acordo com os dados obtidos no nosso questionário, uma boa parte das universidades envia alguns alunos a frequentar disciplinas em universidades estrangeiras— portuguesas ou brasileiras— quando os estudantes se encontram no terceiro ano em vez de estruturar cursos de literatura nas próprias universidades. Por um lado, a saída da China com esta finalidade académica, garante-lhes uma educação qualificada, uma experiência académica efetiva, e, por outro, mitiga a crise pedagógica trazida pela falta de recursos a nível de pessoal docente. Este funcionamento predomina entre as universidades chinesas. Assim, muitos professores dão maior atenção ao aperfeiçoamento do ensino linguístico, descuidando a dimensão literária da

língua, sem sequer assumir que têm responsabilidades em zelar pelo desenvolvimento espiritual dos alunos, com consequências positivas ao longo da vida.

Se tentarmos descrever o estado do ensino da literatura na China, no momento presente, o adjetivo a utilizar será “inicial”. Temos um total de 23 universidades “formais” que abrem cursos de licenciatura de Língua Portuguesa, entre as quais só duas com professores formados em Portugal ou no Brasil em cursos de pós-graduação em Literatura, Investigação e Ensino (Universidade de Macau e Universidade de Pequim). Oito dessas 23 universidades enviam alunos para o estrangeiro, 5 delas oferecem aulas da literatura lecionadas por leitores estrangeiros (tanto pode ser literatura portuguesa como brasileira), 6 delas ainda não têm alunos de terceiro ano, e nas restantes não se abrem disciplinas de literatura portuguesa. A contratação de professores depende muito das habilitações de indivíduos que as universidades têm interesse de acordo com as necessidades letivas.

Os leitores que ensinam literatura nas universidades são normalmente trabalhadores temporários, sem experiência relacionada com literatura e permanecem pouco tempo. Quando apliquei meu questionário, que incluo no anexo 1, não consegui contactos com muitos professores porque já não trabalhavam nas universidades. Por outro lado, os professores chineses que têm experiência em dar aulas de literatura são em número reduzido. Apesar disso, podemos concluir que os resultados obtidos são razoáveis, isto é, aqueles professores que trabalham com literatura revelam as circunstâncias atuais, cujo conhecimento é importante para a nossa análise.

O que merece a nossa especial atenção é o facto de termos professores que presentemente, estão a frequentar cursos de mestrado ou de doutoramento sobre literatura de Língua Portuguesa, fora da China. Podemos entrever, assim, um futuro promissor quanto ao ensino da língua, da literatura e da cultura de Língua Portuguesa no nosso país, ainda que a situação atual nos deixe preocupados.

2.2 O contexto escolar do ensino do Português na China

No que se refere aos professores que trabalham no ensino da literatura portuguesa na China, podemos dizer que todos reconhecem a importância do ensino da literatura portuguesa articulada com o ensino da língua. Notamos as razões pelas quais acreditam nos valores da literatura com as palavras proferidas pelos próprios professores:

“Facilita a aprendizagem da mesma língua, forma os alunos com os conhecimentos e cultura dos respetivos países, enriquecer o vocabulário e a utilização do mesmo e da gramática formal abordada nas aulas, apresenta-se linguagem de beleza e forma-se a sensibilidade de estética, etc.”

“Pode aumentar os conhecimentos literários e apresentar os aspectos sociais e culturais dos países lusófonos.”

“Conhecer a literatura numa língua estrangeira ajuda a conhecer novas maneiras de ver e interpretar o mundo; ajuda também a que os alunos vejam a língua em uso, num material

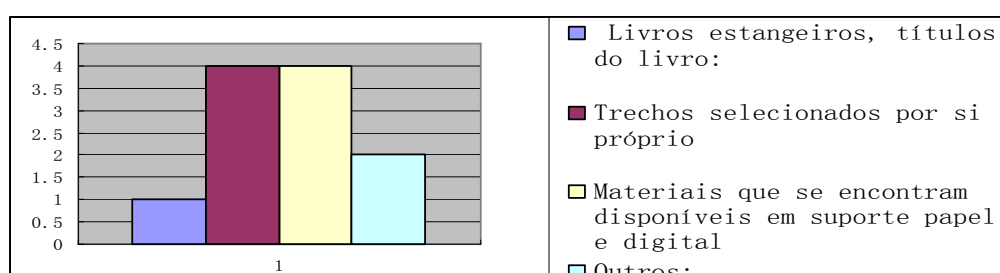
autêntico como o é um texto literário.”

Apesar destes testemunhos favoráveis, continuamos a reparar que ainda não atingimos o nível desejado de capacitação dos professores. “Há mais de 100 docentes a leccionar Português no Ensino Superior. É um corpo muito jovem, 65% dos professores são chineses e têm problemas de formação”, explica Carlos Ascenso André numa entrevista.²⁶ Este “corpo jovem”, com problemas de formação, quando ensina nas aulas, causa, ao mesmo tempo, problemas de pedagogia.

No que diz respeito aos métodos de ensino praticados pelos docentes, consideramos que ainda faz falta o estudo prolongado de orientações eficazes, que sejam estruturadas e contemplem a didatização adequada dos conhecimentos literários, como sugere José Augusto Cardoso Bernardes: “o futuro professor não deveria limitar-se ao apuramento dos elementos trazidos pela investigação, devendo desde logo perspetivar alguns dos problemas colocados no plano da transmissão desses mesmos conteúdos.” (Bernardes, 2005: 24)

Os Programas das disciplinas literárias são planeados individualmente pelos professores que trabalham nas universidades. Quer dizer, cada universidade possui um programa diferenciado dos outros, sem interlocução nesta área. Os materiais utilizados e equipamentos multimédia disponíveis no ambiente escolar variam também de universidade para universidade.

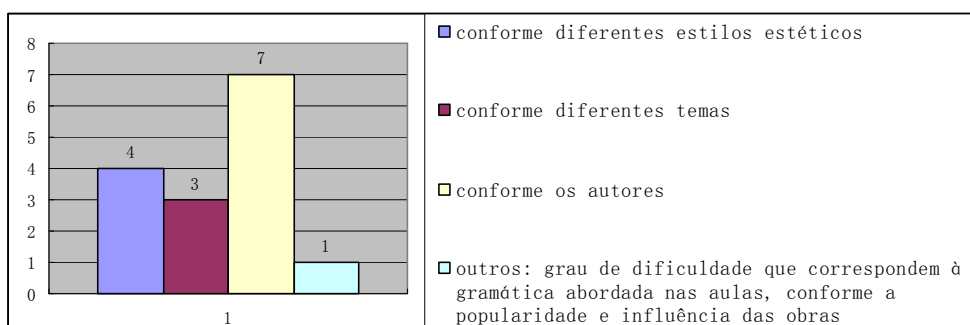
Quanto às práticas pedagógicas, começamos pela apresentação de materiais didáticos utilizados, que julgamos mal organizados. Já mencionámos que a reserva dos livros de literatura nas bibliotecas universitárias constitui um problema, pois o seu acervo é muito pobre, muito reduzido. Neste sentido, os professores dispõem de materiais didáticos, nem sequer de materiais de multimédia; e os livros são escassos. A maioria seleciona trechos encontrados na Internet, de acordo com o gosto pessoal, e também nas livrarias digitais, por exemplo, em sites literários ou pedagógicos de Portugal ou do Brasil, nos quais os docentes nativos publicam materiais e artigos que auxiliam o seu processo educativo. Esses materiais didáticos, na sua maioria, não são estruturados com rigor científico; falhas científicas, o que coloca o nosso ensino da literatura num nível sofrível.



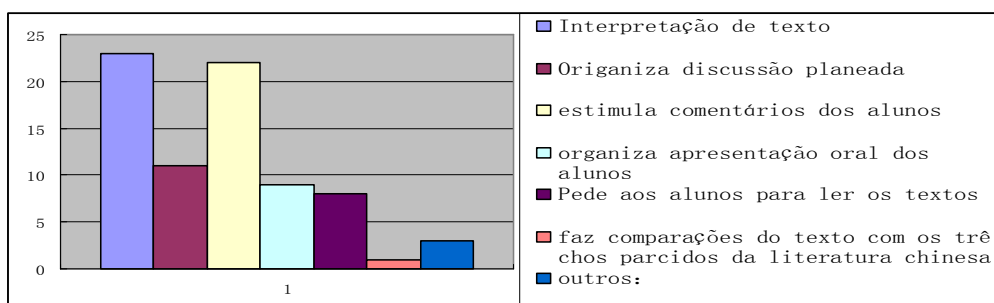
Os princípios de seleção dos textos variam conforme as diferentes opções dos professores. Vemos pouco recurso a critérios estéticos na seleção dos textos, pois os professores, em geral, preocupam-se apenas com aspectos linguísticos. A falta de conhecimento geral de literatura portuguesa faz com que os professores organizem materiais

²⁶ A entrevista está disponível em <http://expresso.sapo.pt/portugues-e-a-lingua-da-moda-e-do-emprego-na-china=f838497>. Consultado em 1-7-2014.

didáticos extraídos da Internet, de acordo com os nomes de autores importantes que fazem parte do cânone literário. Esta organização não contribui para a formação dos estudantes na dimensão estética, moral e espiritual, parte intefrante de um ensino ideal, conforme apresentado anteriormente no nosso trabalho. Conscientes da limitação do trabalho individual e isolado, não hesitamos em verificar a existência de falhas e a necessidade de comunicação entre os pares acadêmicos, a fim de garantir a melhor eficácia.



As atividades organizadas pelos professores nas aulas concentram-se na interpretação do texto, na organização de discussões planejadas e nos comentários dos alunos estimulados pelos professores.

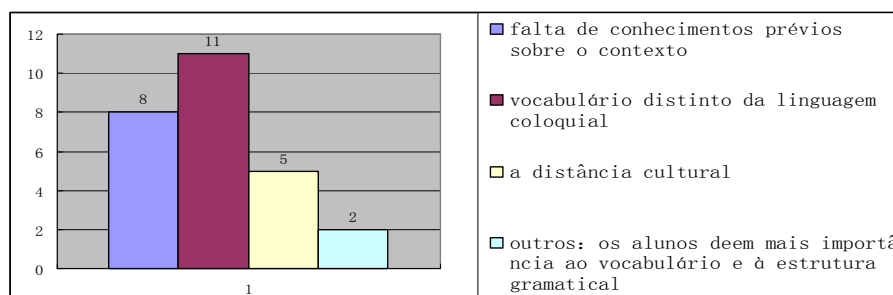


A interpretação dos professores, na verdade, limita-se com frequência à tradução. Muitos professores, quando definem os processos organizados nas suas aulas, mencionam “tradução”, “Leitura em voz alta/silêncio — Comentários pelos alunos — Resenha — Tradução — Exercícios — Conclusão” ou “Leitura em voz alta/silêncio — Tradução — Interpretação — Interação — Comentários pelos alunos — Exercícios — Conclusão — Resenha”. Ao mesmo tempo, depreendemos o reflexo da concepção reducionista no ensino da literatura na seguinte alternativa de resposta: “Leitura — Estudo de palavras novas e gramática — Tradução/interpretação — Comentários — Exercícios”. Como vemos, as práticas de ensino da literatura, consomem tanto tempo em compreensão semântica, tentando vencer as dificuldades linguísticas de vocabulário e de sintaxe, que alguns professores tratam do “estudo de palavras novas e gramaticais” como uma parte central das suas aulas. Comparado com estas opções, metade dos professores opta por não fazer traduções, preferindo motivar os alunos a interagir, comentando e discutindo, depois de uma interpretação geral do texto pelo professor.

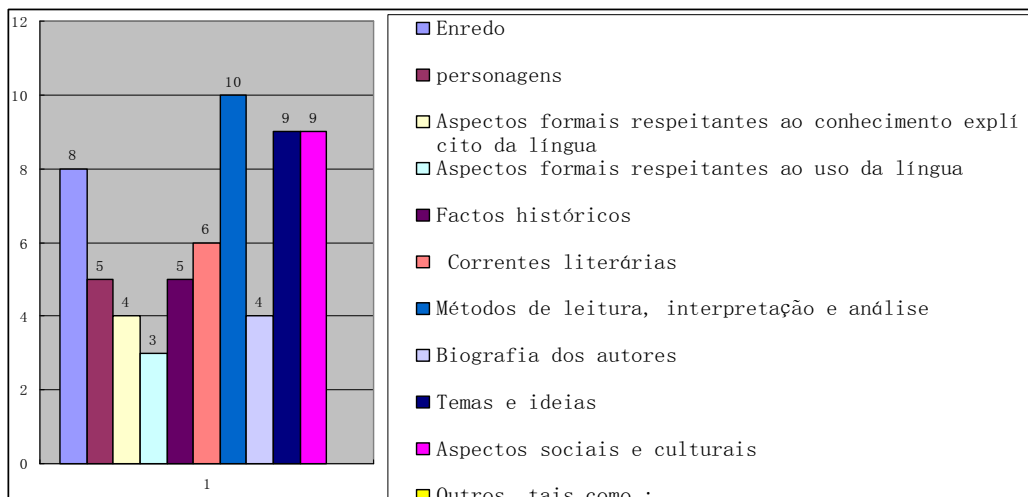
Pelo exposto, as atividades nas aulas de literatura sugerem um ciclo repetitivo que inclui

leitura – interpretação (às vezes, tradução) – interação com os alunos, com espaço para os seus comentários (de vez em quando, alguma resenha) e conclusão. Devido à falta de conhecimentos, os alunos fazem traduções literais sem compreender o plano global do texto, com o que a sua participação fica prejudicada na comunicação literária. Finalmente, os conhecimentos literários adquiridos pelos alunos limitam-se frequentemente a elementos sobre as biografias dos autores, como já exposto.

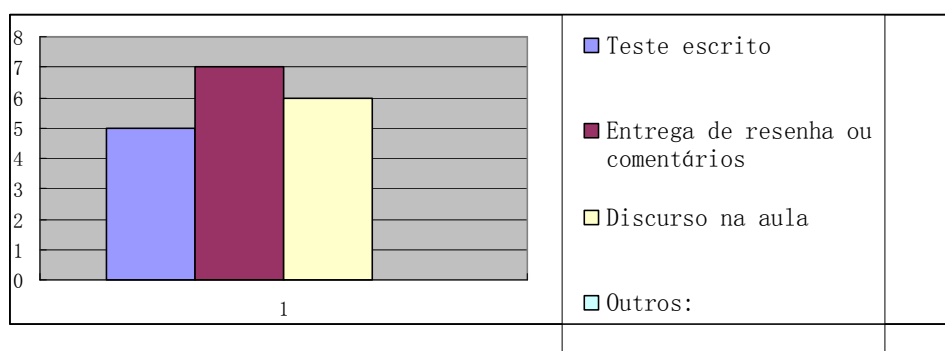
Concordamos com a importância da tradução dos textos de português para chinês, reconhecendo que a compreensão semântica constitui a base da apreciação; mas é preciso que se passe para outros planos de compreensão e reflexão literárias, numa vertente simbólica. Sugiro que esta tradução seja cumprida pelos próprios alunos próprios, com apoio dos professores, privilegiando o contato dos alunos com os textos. Quando nos lembramos dos resultados pedagógicos insatisfatórios, vemos que as suas origens residem no deficiente estabelecimento das bases, isto é, no recurso à tradução literal, pura e simplesmente. Salientamos aqui a prática da tradução, porque estamos conscientes das dificuldades dos alunos no estudo da literatura, entre as quais se destaca o uso de um vocabulário distinto do coloquial:



Quanto aos aspetos da obra literária que os professores consideram que devem ser analisados, destacamos os referidos pela maior parte, a saber: métodos de leitura, interpretação e análise, enredo das obras, temas e ideias, aspetos sociais e culturais. Verifica-se que, quanto aos conteúdos estéticos, os professores conferem maior atenção às abordagens de estudo da literatura, isto é aos métodos de leitura, interpretação e análise. Para os conteúdos literários que dependem de conhecimentos académicos específicos na área literária, os professores, que ainda não levam em consideração o estudo literário por múltiplas razões, evitam abrangê-los na interpretação, nomeadamente, no caso de fatos históricos e da biografia dos autores, etc.



Para a avaliação da receção literária das obras pelos alunos, os professores selecionam diferentes formas. Alguns assinalaram apenas uma das modalidades referidas no questionário, enquanto outros recorrem a duas ou três práticas de avaliação. Considerando vários objetivos que envolvem múltiplas dimensões do ensino da literatura portuguesa como literatura estrangeira, julgamos que os conhecimentos que devemos transmitir nas aulas, abrangem, inevitavelmente, dimensões mais técnicas e outras mais abertas e substanciais. Quer dizer, diferentes modalidades de avaliação funcionam melhor para dar conta de diversos aspetos ensinados. A combinação de métodos de avaliação de conhecimentos é uma boa opção para os docentes e para os alunos. Assim, o teste escrito presta-se à avaliação dos conhecimentos a memorizar, a resenha e o comentário escritos permitem que os alunos reflitam no processo de escrita, o discurso nas aulas desenvolve a competência da expressão oral do pensamento, bem como a expressão da sensibilidade numa circunstância de ensino presencial.

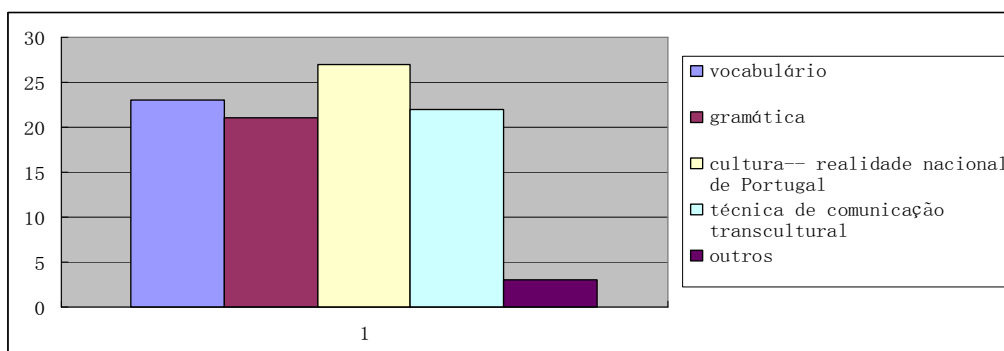


2.3 Representações dos estudantes chineses sobre a literatura portuguesa

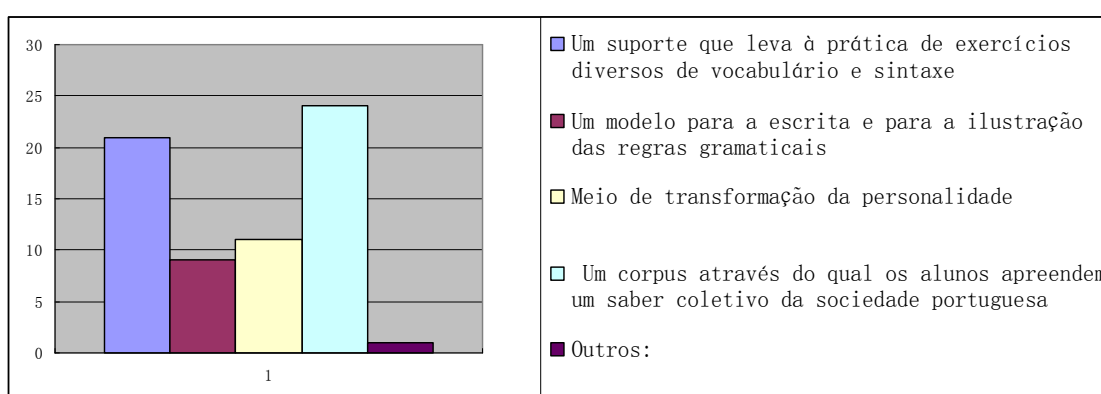
A atitude dos alunos perante as aulas de Literatura Portuguesa mostra-nos obviamente as influências negativas do descrédito das humanidades entre os jovens. A maioria dos alunos reconhece a importância da literatura portuguesa no curso de licenciatura de Português, ainda que com uma visão parcial.

Entre os 30 alunos, ainda existem 4 que não acham necessário que se abram disciplinas literárias porque as julgam sem valor e sem interesse. Interrogados sobre os assuntos que devem

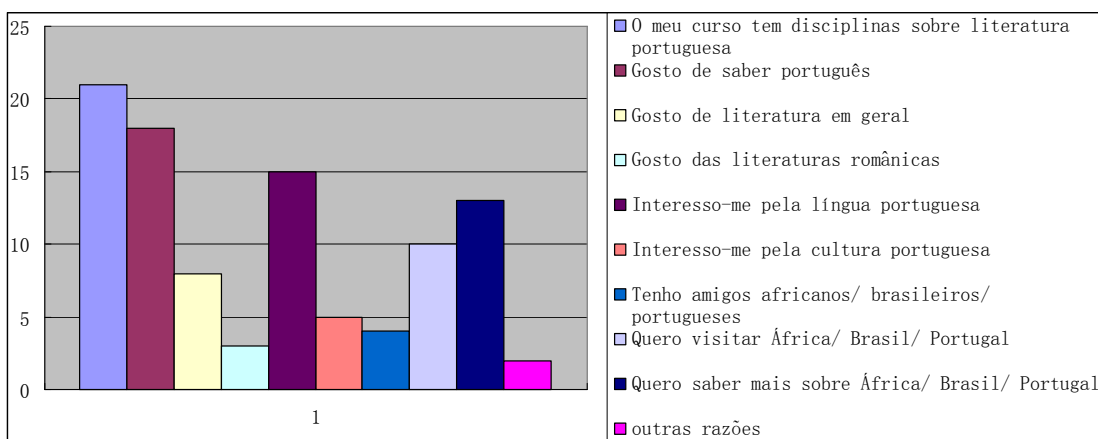
ser ensinados no curso de Língua Portuguesa, os alunos dão importância às múltiplas facetas da língua (o vocabulário, a gramática e a técnica de comunicação transcultural, entre as quais se destaca a cultura). Alguns alunos apontam também uma componente de política, de notícia e de construção civil do país a que muitos se dedicam. Porém, ninguém recorda a dimensão humanista, com o que podemos concluir os aspectos envolvidos nas dimensões linguística e sociocultural do ensino da língua.



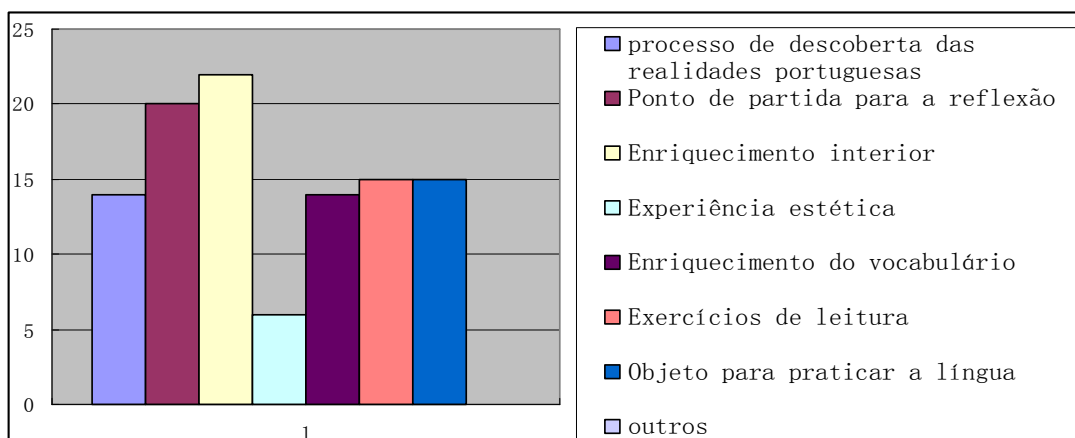
Os dados do nosso questionário revelam que os alunos ainda não estão conscientes do contributo da literatura para a formação da própria personalidade com que vão participar na circulação social depois dos estudos universitários. Sem esta consciência, não poderão preparar-se suficientemente para participar na sociedade como indivíduos autónomos. Com esta conceção em mente, os alunos não vão prestar atenção à dimensão humanista da literatura portuguesa. O mesmo acontece se observarmos as respostas dos alunos à pergunta sobre as funções do texto literário. Na sua aprendizagem, levam os textos literários mais para as práticas de exercício de vocabulário e de sintaxe e para a aquisição de um saber coletivo da sociedade do que para a transformação da personalidade. Finalmente, nenhum aluno aponta o uso estético dos textos literários no ensino da literatura como formação exemplar e modelar para a criação artística.



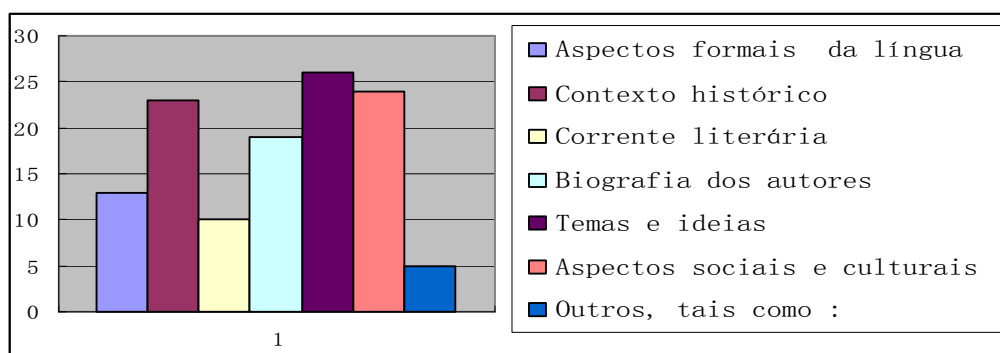
As motivações dos alunos para estudar Literatura Portuguesa concentram-se em interesses de natureza linguística e cultural. O gosto pela literatura desempenha um papel que funciona ligeira e brandamente. Esta tendência resulta em tratar a literatura, de certo modo, como um conjunto de signos linguísticos para analisar e apreciar sem reconhecer o valor da literariedade. Nesta base, é difícil formar o gosto estético dos alunos, o que faz parte dos objetivos educativos no nosso modelo ideal de ensino da literatura.



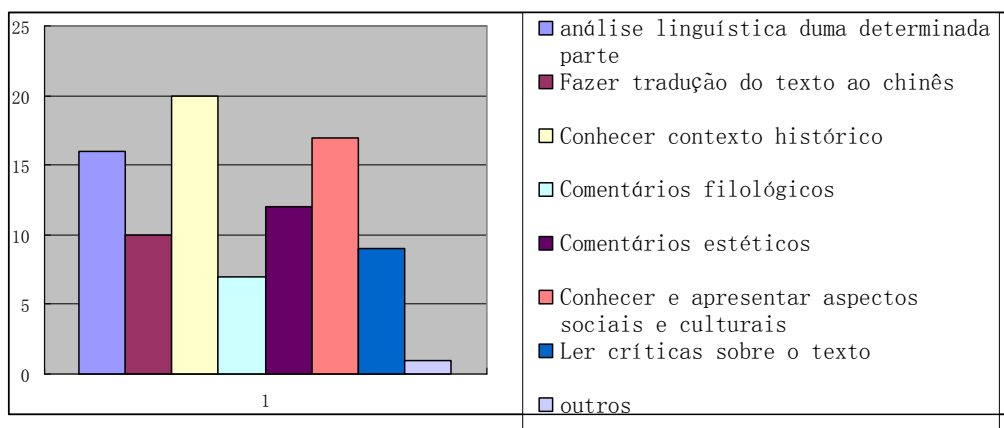
Para a dimensão filosófica do ensino da literatura - que estimula os alunos a refletir sobre os temas envolvidos - os sujeitos-aprendizes revelam o seu interesse por esta dimensão quando pensam nos conhecimentos que pretendem adquirir nos textos literários, além do uso linguístico, literário e cultural.



Para os conteúdos a ser ensinados em cada texto, os alunos valorizam o contexto histórico, os temas e as ideias e os aspectos sociais e culturais. Muito poucos alunos assinalaram a alternativa “Outros”, que contempla uma análise de “caraterísticas das personagens, as relações entre as personagens”. Podemos ver que os alunos reconhecem a importância da HL, em geral, estando conscientes do seu valor auxiliar e indispensável na receção literária, mas negligenciam a importância do conhecimento da natureza artística da literatura.



Os conteúdos que os alunos julgam importantes no estudo de um texto corresponde aos que necessitam de ser ensinados. Porém, a tradução de textos em Português para chinês como recurso fundamental da compreensão e da receção literária não desperta uma atenção suficiente nos alunos. Isso ocorre com representações dos estudantes chineses sobre a literatura portuguesa, no que diz respeito a comentários filológicos e estéticos e críticas literárias, relacionadas com a construção do conhecimento teórico e artístico. Isto é, os alunos não mostram vontade de mergulhar no estudo literário no qual poderiam usufruir de uma educação humanista.



Os alunos indicam o vocabulário distinto do coloquial e as frases complicadas e literárias como as duas maiores dificuldades no estudo da literatura; e consideram o contexto histórico como o fator que influencia muito a compreensão dos textos. Considerando que as disciplinas literárias são normalmente ensinadas por leitores portugueses e brasileiros, conversámos com os alunos sobre a receção das interpretações, a fim de verificar o grau de compreensão do discurso dos professores. Finalmente, descobrimos que os obstáculos não residem na compreensão semântica, mas, sobretudo, na falta de ressonância íntima com o que é interpretado sem o conhecimento geral da cultura portuguesa. Quer dizer, para um ensino qualificado da literatura, torna-se necessário que os alunos compreendam as emoções, as visões, o imaginário, enfim, a identidade cultural dos portugueses através da literatura.

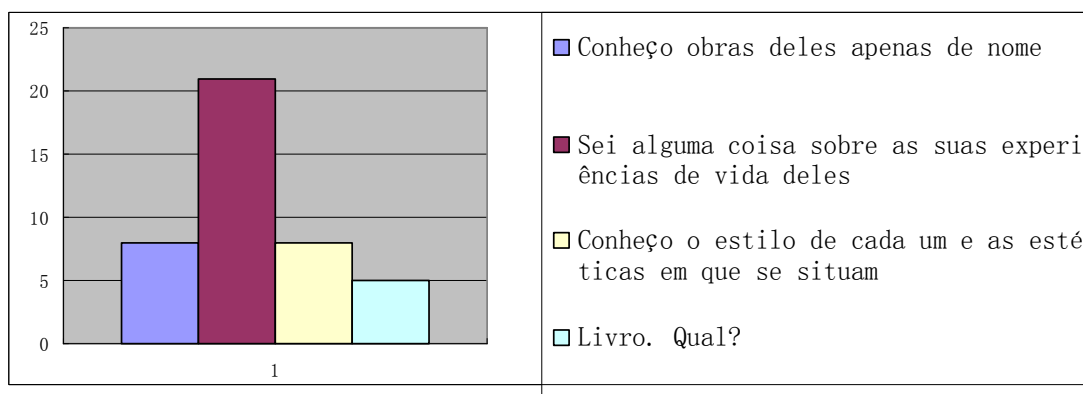
Quanto às atividades desenvolvidas nas aulas de literatura (leitura em voz alta, comentário escrito, declamação, uso de “mass media”, conversa informal, discussão planeada, apresentação oral, entre outras), uma boa parte dos alunos em nada contribui, limitando-se a ouvir a interpretação dos professores. Para os que usufruem com prazer das atividades organizadas por alguns professores não fazem, de um modo geral, comentários escritos. Nas conversas informais e discussões planificadas que alguns professores organizam nas aulas, mesmo que os alunos verbalizem as suas compreensões, considerando, simultaneamente, a dificuldade de compreensão e de construção textual, é muito possível que a sua reflexão se limite a um plano superficial.

Em conclusão, podemos dizer que, neste momento, os alunos chineses que frequentam disciplinas literárias são motivados principalmente por objetivos linguísticos e socioculturais, mostrando falta de interesse pelo estudo da literatura na sua dimensão artística. Com esta conceção parcial, insuficiente da aprendizagem literária, os alunos estudam os textos, conferindo atenção à compreensão semântica com o auxílio do contexto histórico. Por esta via, poderão

adquirir o saber coletivo do povo português, utilizando-o nas suas reflexões e comentários. Raramente os alunos analisam as técnicas artísticas de criação de personagens, de descrição textual, de desenvolvimento do enredo de uma narrativa, etc., nem sequer as apreciam. Há, com efeito, falta de esforço para os estimular a produzir comentários escritos nestes domínios. Parece-nos que eles possuem pouquíssimos conhecimentos literários, e mesmo assim, não conseguem explicá-los. Quer dizer, finalmente, que os conhecimentos literários dos alunos correspondem aos discursos dos professores, não conseguindo, pois, formular mentalmente uma representação verbal com uma visão própria.

Esta pedagogia da transmissão é “incapaz de formar o pensamento criativo”. Os alunos, por sua vez, limitando as suas atividades intelectuais à repetição dos discursos dos professores, não conseguirão fazer exercício do “pensamento reflexivo, única forma de os jovens desenvolverem valores, capacidades e competências e, assim, se afirmarem como indivíduos esclarecidos intelectualmente” (Mello, 1999: 222).

Por conseguinte, não é difícil compreender o resultado dos alunos no estudo literário: adquirem algumas noções limitadas sobre as experiências de vida dos autores, mas não chegam a atingir conhecimentos literários num plano mais abrangente. Conversei com alunos que declararam conhecer o estilo de determinados autores e as suas características estéticas e pude verificar que não conseguem explicar pormenores. Como exemplo, refira-se que interrogados sobre Eça de Queirós, conseguem indicar alguns títulos de obras, porém, nada mais. Isto é, não indicam o enredo, as personagens, etc., o que não quer dizer que não tenham lido. Vendo isso, concluímos que o ensino da literatura portuguesa neste momento na China é assim bastante deficiente.



De acordo com o exposto, podemos concluir de forma sintética sobre as principais lacunas no processo de ensino-aprendizagem da literatura portuguesa na Escola, a fim de sugerirmos medidas de melhoramento:

1) Práticas insuficientes no processo de ensino-aprendizagem de que tanto os professores como os alunos estão conscientes. Os aspetos que prejudicam são, entre outros, recursos educativos limitados, falta de investigação e estudo profundo, falta de motivação e estímulo, que promovam uma aprendizagem mergulhada e esforçada intelectualmente, etc.;

2) Concepções funcionais dos professores e dos alunos sobre a literatura e o seu ensino.

Normalmente, concentram-se nas dimensões linguística e cultural dos textos, com prejuízo dos valores estéticos e filosóficos e também das questões psicológicas, resultando numa simplificação dos conteúdos e significados;

3) Falta de docentes qualificados para fazer estudos e investigações na área literária e pedagógica que possam suportar teoricamente uma pedagogia efetiva e embasada;

4) Recursos limitados no ensino da literatura portuguesa, com destaque para a carga horária reduzida, para os livros didáticos mal organizados, enfim, para a ausência de materiais multimédia;

5) Ausência de práticas de organização de seminários entre os professores, bem como de conceção dos Programas, no intuito de encontrar consensos, enfim, inexistência de publicações académicas.

Com boa vontade de ensinar e orientar os alunos a serem futuros cidadãos na sociedade, interagindo com a sua personalidade bem formada, em harmonia com os outros, e considerando a situação atual do ensino da literatura portuguesa nas universidades chinesas, chegamos a uma consciência de que temos ainda um longo caminho a percorrer.

Parte II

Contributo para uma sistematização do ensino da Literatura Portuguesa na China

Capítulo 3: Discussão de metodologia prática

Nós, seres humanos, confessamos sempre a existência dos defeitos de qualquer coisa criada entre o céu e a terra. A análise apresentada anteriormente sobre a realidade do ambiente escolar da China mostra-nos vantagens e desvantagens. E assim, com a teoria sistematicamente desenvolvida como critério para avaliar o sistema de ensino da literatura, somos inspirados a sugerir medidas que possam suprir as falhas neste momento.

É desejo humano, em geral, melhorar as coisas que queremos levar à prática com eficácia. Isso requer medidas que atendam aos problemas existentes. E o executar de medidas garante-nos o progresso tendente ao desenvolvimento. O ensino da literatura portuguesa aos alunos chineses não escapa a essa reflexão filosófica. Neste capítulo, tendo em mente a teoria desenvolvida no primeiro capítulo e os problemas apresentados no segundo, esboçaremos uma metodologia que possa ser aplicada, bem como medidas e estratégias efetivas.

3.1 Princípios de seleção dos textos

Conscientes do papel dos textos como fundamento do ensino da literatura, a sua seleção determina diretamente os efeitos a alcançar. Por esta razão, temos de os escolher, considerando os nossos objetivos pedagógicos e estratégias mais adequadas ao trabalho educativo.

Os textos utilizados no Ensino da Literatura Portuguesa aos alunos chineses, enquanto o objeto com que se provocam os comportamentos e atitudes intelectuais esperados e se formam as competências de leitura desejadas, devem ser escolhidos e organizados de acordo com o nível de aprendizagem em que se encontram os alunos para promover gradualmente o processo educativo. Considerando a carga horária limitada atribuída ao ensino da literatura no curso de licenciatura de Língua Portuguesa nas universidades chinesas, temos de aproveitar o cânone literário para fundamentar a escolha dos textos, reconhecendo aqui o cânone literário como seleta das obras representativas em todas as dimensões da literatura (linguística, estética, cultural, etc.). Normalmente, são oferecidas apenas disciplinas de “Leitura Literária” ou, simplesmente, “Literatura”, num semestre do terceiro ou quarto anos, com 2 ou 3 horas por

semana, de acordo com o Plano Pedagógico das universidades.

Assim, se consideramos a qualidade estética como o princípio vertical da seleção dos textos, as dimensões da literatura abrangidas na nossa consideração constituem necessariamente a base horizontal. Como referiu Vítor Aguiar e Silva, o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético constituem as vertentes que sustentam as nossas escolhas, por corresponderem aos objetivos do ensino da literatura, definidos anteriormente, no capítulo 1.

Os textos literários lidos e estudados na disciplina de Português do ensino básico e do ensino secundário devem ser escolhidos tendo em consideração os estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de grande qualidade literária, isto é, no sentido mais lídimo da expressão, textos canónicos: textos modelares pela utilização da Língua Portuguesa, pela beleza das formas. Pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados. (Silva, 2010: 209)

Os textos escolhidos devem favorecer gradualmente o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, respeitando uma certa progressão na aprendizagem. Alguns textos podem apresentar um vocabulário mais acessível e uma linguagem mais simples no que diz respeito à estrutura sintática e gramatical. Desse modo, os alunos, expostos a esses textos, podem compreendê-los semanticamente e analisá-los gramaticalmente. Textos mais simples, numa fase inicial da aprendizagem, contribuem para os alunos adquirirem modelos de escrita, podendo imitá-los, transformá-los e recriá-los. Numa fase posterior, os alunos devem ser expostos a textos mais difíceis e complexos. O grau de dificuldade deve aumentar pouco a pouco e, assim, se promove o desenvolvimento dos saberes linguísticos dos alunos.²⁷ Em suma, a capacidade de combinar as palavras com os seus significados denotativos, conotativos e simbólicos desenvolve-se passo a passo. Nesta base, os alunos, com a leitura de diversos textos, distintos em vários aspectos, desenvolvem as suas capacidades cognitivas de leitura e adquirem conhecimentos e processos para interpretar o texto literário.

Os textos seleccionados devem contemplar a importante dimensão axiológica, a fim de permitir aos alunos o seu desenvolvimento psicológico e moral. Tal dimensão axiológica torna-se presente através da análise crítica dos textos, considerando, por exemplo, os temas, as personagens, as ações, etc. Desde modo, podemos analisar com os alunos a textualidade e a literariedade dos textos para usufruir da sua beleza estética e compreender a sua fortuna literária, impressionando o seu espírito e desenvolvendo o seu gosto literário. Partindo desta

²⁷ Quando mencionamos os níveis linguísticos que correspondem a diferentes categorias, lembramo-nos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Este quadro, constituindo um dispositivo orientador para o ensino de línguas, auxilia os professores chineses a definir os diferentes níveis de competência de ouvir, falar, ler e escrever que os alunos devem adquirir e desenvolver durante os 4 anos de licenciatura. Porém, porque o ensino do Português na China Continental ainda se encontra numa fase inicial de implementação, os professores de cada universidade planificam independentemente os seus objetivos pedagógicos, tendo em mente as circunstâncias do ambiente escolar e da capacidade dos docentes. Ainda não é possível organizar o ensino da Língua Portuguesa tendo em conta esse quadro comum de referência.

preocupação, temos de escolher um *corpus* textual que abranja os mais diversos universos imaginários, de modo a permitir que os alunos se coloquem face a situações e acontecimentos vivenciados pelas personagens e, assim, possam pensar em regime de alteridade, vivenciando experiências imaginárias diferentes da vida real. Observando os comportamentos e as atividades mentais de personagens envolvidas em conflitos dramáticos (na narrativa ou no teatro) que “imitam” dos reais, os alunos facilmente refletem sobre os seus próprios pensamentos e condutas na medida em que, de algum modo, experimentam cognitivamente e esteticamente essa outra forma de vida que é a literatura. Por esta via, tanto podem experimentar coincidências, aproximações, como afastamento e distanciamento das suas experiências reais. Com efeito, estimulamos os alunos a cuidarem da sua saúde mental e do seu amadurecimento intelectual e moral, no que lembramos Otávio Paz, num texto sobre a poesia com as seguintes palavras:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. (Paz, 1982: 15)

Os textos utilizados no ensino da literatura portuguesa que assumem a tarefa de alargar o conhecimento cultural dos alunos envolvem, inevitavelmente, uma apresentação geral da cultura portuguesa, nos seus diversos âmbitos: desde os costumes, atitudes, gestos, até às ideologias e práticas do quotidiano, como por exemplo, os hábitos alimentares, as rotinas da vida diária, etc.

Quanto à função de promover o desenvolvimeneto estético dos alunos, os textos devem ser selecionados com base também na HL, que constitui, por assim dizer, uma orientação diacrónica. Isto é, seleccionámos os textos dos autores representativos de cada corrente literária, seguindo a periodização literária, com o objetivo de abranger os diferentes estilos. Assim, poderão os alunos situar os textos nos respectivos períodos literários e consolidar conceitos fundamentais sobre a literatura portuguesa.

A seleta final dos textos a facultar aos alunos, de acordo com os critérios referidos, deve constituir um conjunto de obras representativas da literatura portuguesa. Os textos canónicos sempre encerram, ao mesmo tempo, vários aspectos de que cuidamos aqui. Entendemos a seleta como uma re-selecção dos textos, depois de serem legitimados como canónicos. Devemos, primeiramente, assinalar os textos canónicos com o auxílio de critérios de representatividade e escolher aqueles que correspondem mais a esses mesmos critérios e são, por assim dizer, modelares. No caso do Realismo, uma obra mais representativa será *Os Maias*; no caso do Romantismo, as *Viagens na Minha Terra* seria uma boa escolha. Partindo disso, o trabalho de selecionar os textos para constituir os materiais didáticos não será

problemático. Podemos, pois, filtrar os textos canônicos à medida que avaliamos os efeitos pedagógicos de cada um nas nossas práticas de ensino. Tal tarefa de avaliar os resultados é muito importante porque o tempo de que dispomos para o ensino da literatura é muito limitado. Temos sempre de escolher o que se nos afigura mais adequado.

Seguidamente, apresentamos algumas hipóteses de leitura a realizar em cursos de Português na China, para sensibilizar os alunos. Vejamos trechos de obras de autores canônicos.

1- Possíveis aproximações entre poesia trovadoresca e poemas de *Shijing*, a primeira antologia de poesia da China.

Para dar um exemplo de comparação entre literatura portuguesa e chinesa, referimos aqui uma breve comparação entre as cantigas de Portugal e *Shijing* – a primeira seleta dos poemas da China: os cancioneiros galego-português documentam as cantigas líricas de amor, de amigo, e de escárnio e maldizer Além dos três géneros maiores, também recebemos as informações sobre os géneros menores apresentados na Arte de Trovar do Cancioneiro da Biblioteca Nacional como prantos, pastorelas, sirventeses, tenções, descordos, cantigas de seguir, cantigas de vilão, risabelha e joguete arteiro, etc. Com as influências francesas, os cancioneiros recebem as características da poesia da fin' amors que realiza uma ação pedagógica aos cavaleiros por impor regras de conduta na Courtoisie e na Mesura; Shi Jing, por seu turno, também podemos classificar os poemas em três estilos: Costume, Elegância e Ode. A parte de Elegância inclui poemas judiciais e contos lendários elogiando os fundadores da dinastia Zhou. A parte de Ode compõe-se pelos hinos usados em rituais de sacrifício e pelas canções usadas pela aristocracia nas suas cerimónias de sacrifício ou em banquetes. E a de Costume, que ocupa mais de metade dos poemas incluídos, relata problemas básicos humanos, como amor, casamento, trabalho e guerra. Enquanto os poemas de Elegância e Ode ensinam as pessoas de cada época a serem homens de boa conduta, pela descrição e louvor da vida dos fidalgos, os poemas de Costume cantam o amor puro e criticam a realidade social, através da narração da vida de pessoas humildes. Podemos, pois, deduzir semelhanças e concluir que existem algumas coincidências semânticas nos poemas. São esses aspetos que os alunos podem apreciar, concluindo, com o apoio do professor sobre algumas semelhanças, apesar da distância no espaço e no tempo (cf. DIAS, 1998: 99-123).

2- *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett

Acompanhando a viagem do narrador de Lisboa a Santarém, podemos, primeiramente, apresentar o ambiente geográfico de Portugal para os alunos chineses. Prosseguindo, justifica-se mostrar o ambiente social e político de Portugal, durante o conflito entre liberais e miguelistas, explicando este período importante na História de Portugal.

Narrando uma história que envolve, entre outras, quatro personagens (os primos Carlos e Joanhina, Frei Dinis, pai de Carlos e a avó Francisca), a novela talvez lance um aviso sobre a importância das virtudes espirituais. Carlos perdeu as coisas mais valiosas do ser humano, apesar de ter conquistado posições sociais importantes. Como nos lembramos, ele foi

nomeado barão.

O narrador onisciente (próximo do autor) deixa uma profunda reflexão, quer no plano político quer no filosófico e no literário. Ao longo da interpretação, podemos integrar os alunos numa “explosão” de pensamentos, ideias, valores e sentimentos.

Vejamos dois pequenos trechos:

“Formou Deus o homem, e o pôs num paraíso de delícias; tornou a formá-lo a sociedade, e o pôs num inferno de tolices.” (Garrett: 1963, 107)

Sentimos um claro elogio do narrador ao mundo selvagem (natural), lendo esta frase de contraste entre o “paraíso de delícias” divino e o “inferno de tolices” da sociedade.

“E quando as memórias da primeira existência lhe fazem nascer o desejo de sair desta outra, lhe influem alguma aspiração de voltar a natureza e a Deus, a sociedade, armada de suas barras de ferro, vem sobre ele, e o prende, e o esmaga, e o contorce de novo, e o aperta no ecúleo doloroso de suas formas, ou há de morrer ou ficar monstruoso e aleijão.” (Garrett: 1963, 108)

Esta frase faz os alunos pensarem na realidade, no ambiente social em que vivemos ainda hoje, e refletirem nos valores primários e virtuosos dos homens, sem prejuízo da civilização material. É este tipo de liberdade que Garrett sonhou para o seu país, quando se dedicou à revolução liberal.

Com um ritmo “aparentemente espontâneo, caprichoso” (Saraiva e Lopes, 2010: 694) que interessa à leitura, os alunos estrangeiros usufruem, ainda, para além de outro, de um vocabulário corrente e familiar que Garrett utilizou na sua escrita, inovando a prosa de ficção. Nosso grande autor ainda esforçou-se por “libertar a língua literária dos padrões da prosa clerical e cortês” (Saraiva e Lopes, 2010: 693), o que significa que podemos compreender os textos com facilidade também na dimensão linguística.

O contexto histórico é muito significativo na História de Portugal e o ideal revolucionário, associado ao desejo de regenerar o país, se reflecte fortemente nas páginas de *Viagens na Minha Terra*. Sendo uma obra que se destaca no movimento romântico na História Literária de Portugal, podemos concluir com os alunos certas características do romantismo português.

3- *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco.

Como obra literária que representa o amor, tema compartilhado pelos homens, em todas as partes e em todos os tempos, podemos prever muitas ressonâncias nos estudantes chineses.

Sugerimos fazer comparações entre o enredo desta novela com textos chineses. Simão, jovem nobre com temperamento explosivo, torna-se numa pessoa estudiosa e delicada porque apaixonou-se por Teresa. Mas como procedem de duas famílias rivais, os dois são forçados a se separarem. Simão fica doente depois de receber a notícia da morte da Teresa e acaba por morrer. Esta doença nasce do coração que sente a dor de amor. Na pequena novela *Mudanting*, a personagem Du Liniang fica doente porque não se encontra com o amante por quem se apaixonou num sonho e morre. Três anos depois da sua morte, o amante, Liu, passa uns dias em sua casa. O fantasma de Du, neste caso, com grande vontade de conviver com Liu, pede-lhe para abrir o seu túmulo e, assim, pelo amor ela ressuscita.

Esta vontade de ficar juntos para sempre, nas obras literárias de estilo romântico, tem a força que ultrapassa a distância entre a morte e a vida.

Teresa, fiel ao seu amor, rejeita o casamento planejado por seu pai. Esta coragem de ser rebelde aos regimes sociais, que é apoiada pela força de amor, surge, muitas vezes, em contos de amor na literatura chinesa. Na história de Liang e Zhu, esta última (uma jovem) mostra-se rebelde perante as decisões dos seus pais e acaba por fugir da cerimónia de casamento, dirigindo-se ao túmulo do amante.

Mariana, a personagem camiliana, ama Simão, sabendo que não será correspondida. No entanto ajuda os dois pobres apaixonados a trocarem correspondências, e sente felicidade em guardar o amor de ambos. Finalmente, decide suicidar-se, atirando-se ao mar, junto ao cadáver de Simão. A sua lealdade ao amor, o seu apoio abnegado e a quase ausência de ciúme mostram a sua gentileza e bondade numa situação que lhe é totalmente desfavorável.

Com a análise intertextual desses enredos, conseguimos mostrar as paixões compartilhadas nas duas literaturas, assim, aproximando os alunos chineses da cultura portuguesa. Por esta via, colocamos sementes de lealdade, fidelidade, bondade e resistência às coisas injustas dentro do coração dos alunos e também apresentamos uma imagem dos nobres portugueses para os alunos chineses.

4- “Chuva Oblíqua”, de Fernando Pessoa.

Com textos sobre civilização moderna, Fernando Pessoa destaca-se entre os grandes escritores envolvidos no movimento modernista em Portugal. Com o poema “Chuva Oblíqua”, representativo do ortónimo, podemos mostrar aos alunos um conjunto de intersecções de planos objectivos e subjectivos. Por exemplo, a combinação da paisagem da terra com o porto moderno sonhado, a fusão do presente e do passado, da realidade e do sonho e muitas outras intersecções, como entre claro e escuro (“soterrado sob as pirâmides a escrever versos à luz clara deste candeeiro”).

Será importante reflectir sobre o modernismo como uma estética que encerra uma particular beleza quanto à forma.

Atravessa esta paisagem o meu sonho dum porto infinito

E a cor das flores é transparente de as velas de grandes navios
Que largam do cais arrastando nas águas por sombra
Os vultos ao sol daquelas árvores antigas...

Nesta estrofe, sentimos um cruzamento da beleza natural (a cor das flores) com a beleza moderna (as velas). O elogio de um porto moderno, feito pelas intersecções, impressionará os alunos chineses pelo conteúdo fantástico e pela técnica interseccionista.

Em conclusão, esta atividade de seleção exigirá uma grande atenção na escolha dos textos, quando os comparamos, quando avaliamos os resultados da sua receção, através de questionários especificamente elaborados, e quando discutimos os seus valores. O que fica exposto implica diversas questões práticas. É necessária uma cultura de cooperação entre os professores, atendendo aos diversos objetivos de ensino de literatura, à opção de metodologias adequadas para garantir os resultados e atendendo, enfim, à organização da avaliação efetiva, visando o aperfeiçoamento. Para efetuar-lo, necessitamos de muita paciência, esforço, boa vontade e experimentações empíricas.

3.2 Sugestões para superar lacunas

Num plano geral, o mais urgente a fazer, hoje, é criarmos condições para conceptualizar o ensino da literatura entre os professores de Português na China, reconfigurando-o. Em muitas universidades chinesas, mesmo que se declare a necessidade de ensinar literatura portuguesa no curso de licenciatura de Língua Portuguesa, não se leva a questão a sério. As disciplinas são lecionadas por leitores portugueses ou brasileiros sem experiência académica na área literária. É preciso investir na formação especializada de professores de língua, cultura e literatura portuguesas para estrangeiros. Só com uma conceptualização adequada do ensino da literatura, podemos começar a planejar cursos com bom nível académico, a elaborar materiais didáticos, a refletir sobre as melhores metodologias, enfim, a produzir instrumentos com que possamos alcançar melhoramentos. Esta conceptualização, na verdade, poderá iniciar-se com professores e investigadores reunidos em seminários internacionais de ensino do Português que, nestes últimos anos, começaram a ter lugar na China. Passo a passo, conseguiremos um dia alcançar consensos sobre o lugar da literatura e do seu ensino no curso de língua, pois, literatura e língua são realmente inseparáveis.

A seleção dos textos para estruturar uma seleta literária para uso pedagógico surge como o primeiro passo de uma reforma do ensino da literatura portuguesa na China, considerando que os professores hoje em dia recorrem a textos não sistematicamente selecionados por si próprios. Esta seleção diferente demanda o trabalho cooperativo dos docentes. Podemos, primeiramente, solicitar aos docentes comentários de textos canónicos, de acordo com os cinco pressupostos apresentados no primeiro capítulo, avaliando também os seus graus de dificuldade. Assim, recolhendo ideias diferentes num âmbito alargado, podemos decidir sobre os textos para uso didático.

Ensinar literatura portuguesa num país oriental, que raramente interagia culturalmente

com Portugal, traz-nos problemas. Parece-nos que o uso de materiais multimédia é muito limitado; as bibliotecas universitárias possuem poucas obras de literatura portuguesa e também poucos ensaios críticos. Revela-se, assim, que o ensino da literatura portuguesa ainda não constitui uma questão que as instituições e os docentes encarem seriamente. O enriquecimento dos acervos, com obras literárias, auxiliares didáticos e pedagógicos constitui um grande apoio para a investigação e o ensino da literatura. Porém, este enriquecimento depende, necessariamente, do bom conhecimento dos textos, que está intrinsecamente ligado à investigação. Por outro lado, a interlocução com docentes portugueses, por via de intercâmbios, seminários, etc., ajudará a recolher materiais adequados, também em multimédia.

A interpretação dos professores que, até ao momento, se concentra principalmente na dimensão linguística e cultural, chama a nossa atenção quando pensamos numa educação humana. Esta contém explicações gramaticais e semânticas e esclarecimento do contexto histórico e da biografia do autor. Porém, normalmente, o primeiro termo ocupa uma posição destacável. Às vezes, mesmo que os professores tentem conduzir os alunos a pensar mais literariamente, estes dão mais atenção à análise gramatical das frases do que a refletir sobre a sua construção estética na globalidade textual. Sugerimos que, em primeiro lugar, seja dada maior atenção às dimensões filosófica e psicológica com que possamos inspirar os alunos a pensar no desenvolvimento da personalidade e suas características de cidadania, e, em segundo lugar, com a nossa interpretação, nas aulas, formamos nos alunos uma visão geral das obras literárias com o que compreenderão e valorizarão a natureza complexa dos textos literários. Não podemos deixar, ainda, de lembrar a importância de múltiplas leituras dos professores para uma fundamentação adequada das suas interpretações.

Noutra perspetiva, considerando a liberdade de interpretação que mencionámos acima, é melhor para o professor, na abordagem de um texto, incluir interpretações alheias que se diferenciam da sua. Assim, deixamos aos alunos espaço para formar a sua compreensão, reconhecendo a existência de diversas possibilidades de leitura. Esta interação, na verdade, contribui também para o pressuposto metafilosófico que conduz os alunos a refletir dialeticamente.

Quanto às atividades realizadas nas aulas de literatura, neste momento, os docentes, além de interpretar os textos, dinamizam principalmente discussões livres ou planificadas, comentários e apresentações orais dos alunos. Enfatizamos que a centralidade de duas atividades básicas no ensino da literatura portuguesa como literatura estrangeira: tradução do português para chinês e comparação entre literatura portuguesa e chinesa. Na verdade, a tradução afigura-se como o primeiro alicerce da compreensão ativa dos alunos, ajudando-os a formar as suas respostas. Podemos organizar o trabalho em grupo e dividir o texto a traduzir em várias partes, para que cada aluno não fique com um trecho grande, e pedir-lhes para comentar entre si as hipóteses de tradução alheia, enquanto sugerem as próprias. O segundo alicerce será a comparação entre as duas literaturas envolvidas, o que não constitui um trabalho tão académico como aquele que é configurado em teses de mestrado em literatura comparada, mas que nos parece muito válido. A comparação implica, por exemplo, analisar diferentes usos de uma mesma imagem literária; semelhantes maneiras de expressão

emocional ou experiências de vida compartilhadas por autores chineses e portugueses, etc. Esta comparação facilitará a compreensão porque o confronto cultural ajuda à memorização, impressionando os leitores.

Quanto à avaliação da recepção dos alunos, valorizamos, sobretudo, os comentários escritos por representarem tanto o conhecimento que os alunos possuem dos textos, como o nível de competência linguística e discursiva. Porém, verifica-se que esta atividade não está a ocupar a posição necessária, isto é, ocorre apenas de vez em quando. E, mesmo quando se faz a entrega de comentários escritos ou resenhas, não se atinge o nível suficiente para atingir os objetivos desejados. Podemos confirmar que o resultado da aprendizagem dos alunos se afigura pobre e, mais uma vez, muitos deles apenas conhecem elementos da experiência de vida dos autores.

O que expusemos nesta parte do nosso trabalho reflete uma visão pessoal voltada para a realidade do ensino da literatura portuguesa em universidades chinesas, tendo em mente o papel mediador de uma teoria humanista sobre educação e ensino. No entanto, o ensino da literatura como processo de “produção de conhecimento” depende muito da recepção empírica. Quer dizer, a sua atualização deve ser aprovada e comprovada pelas recepções efetivas dos alunos.

Conclusão

A presente dissertação, incidindo sobre a situação do ensino da literatura portuguesa na China como uma área disciplinar em construção, tenta buscar soluções para melhorar. Procuramos definir e analisar as deficiências e lacunas existentes no sistema pedagógico, no presente momento, nas universidades chinesas. Desenvolvemos o nosso estudo de acordo com teorias literárias e didáticas apresentadas por estudiosos portugueses e não só, a fim de encontrar caminhos e medidas eficazes que possam melhorar as condições do ensino da Literatura Portuguesa na China. Por esta via, valorizamos no nosso trabalho tanto um plano teórico com um plano prático. Tudo o que discutimos aqui pode ser levado a cabo com uma firme vontade de promover uma educação humanista com que, durante o percurso escolar, possamos transformar os alunos em indivíduos independentes no futuro. Estes indivíduos, conhecendo as suas características de caráter e a sua identidade espiritual e social, formando a sua cosmovisão, saberão cuidar do seu desenvolvimento pessoal na sociedade, convivendo com os outros habitantes e mantendo atenção solidária ao resto do mundo.

Partindo desse horizonte, discutimos, no primeiro capítulo, o ensino da literatura, beneficiando do apoio de bibliografia teórica e crítica da autoria de docentes e investigadores portugueses. Acreditamos ter esboçado, neste primeiro capítulo, um modelo possível (idealizado) de ensino da literatura portuguesa nas universidades chinesas. No segundo capítulo, analisamos e criticamos concepções e práticas de ensino. Na primeira parte, com o entendimento racional dos discursos académicos portugueses, cujas teorias já têm sido aprovadas na realidade educativa, procuramos aplicá-los de uma forma dialética à realidade das universidades chinesas. Ficaram assim apresentados princípios básicos para uma teorização sobre o ensino da literatura portuguesa em contexto universitário chinês, considerando o *objeto específico*, *objetivos* e *métodos*. Na nossa reflexão respeitamos a natureza da língua e da literatura, bem como a relação entre ambas em contexto educativo de ensino de literatura estrangeira.

A língua toma uma dimensão semiótica quando pensamos na sua forma de existência e no seu uso, de acordo com determinadas regras gramaticais; uma dimensão sociocultural quando pensamos na sua função de representar a realidade e os contextos; e outra humanista quando pensamos na sua utilização para expressar pensamentos, sentimentos e discursos pessoais de seres humanos.

A literatura, por sua vez, toma uma dimensão linguística, sendo as frases modelos de uso e de códigos linguísticos; uma dimensão sociocultural, representando a realidade; e outra humanista, veiculando as intenções humanas dos autores através da manipulação estética de signos linguísticos e, assim, gerando ressonâncias. Claro que não podemos ignorar a sua natureza artística que inspira os alunos a desenvolver o seu próprio gosto pessoal, estético ou não, quer pela literatura, quer pelas outras artes. Isso contribui para a “construção do espírito pessoal” com que o indivíduo existe, convive e interage com outros seres humanos na sociedade, com os objetos; enfim, com todas as produções simbólicas e materiais, sem esquecer os seres vivos que habitam a natureza. Não deixamos de confirmar que a dimensão

filosófica favorece a promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos por levá-los a sentir e a refletir densamente. É nisso que residem os nossos objetivos num plano geral de todo o processo de educação.

Tendo tantas dimensões que se correspondem, fica evidente a inseparabilidade entre o ensino da literatura e o ensino da língua. Considerando a educação humanista que pretendemos levar à prática, concluímos que não devemos excluir o ensino da literatura portuguesa do curso de licenciatura de Língua Portuguesa ou ignorar as suas dimensões estética, filosófica e psicológica, enquanto abordamos os textos literários como modelo de uso linguístico e veículo de conhecimentos sócio-culturais.

Tratamos dos aspetos estéticos dos textos literários no seu ensino porque os mesmos inspiram os alunos na construção do seu próprio gosto literário e no desenvolvimento da capacidade de apreciação, o que abre a porta para os alunos sentirem as virtudes das artes, o que desempenha igualmente um papel indispensável na vida humana.

Conferimos atenção à dimensão filosófica porque os textos literários, envolvendo diversos temas universais sobre o ser humano e reflexões dos autores, levam os alunos a pensar com base na compreensão de vários conceitos veiculados nas obras de diferentes escritores. Isso favorece o crescimento espiritual dos alunos como indivíduos que possuem atitudes e pensamentos próprios. Além disso, vemos as influências da literatura no desenvolvimento da capacidade de refletir dialeticamente sobre o mundo, mostrando maneiras diferenciadas de interpretar o mesmo texto, considerando os três tipos de intenção (de autor, de texto e de leitor), que não convergem numa mesma compreensão. Enfrentando a diversidade do mundo e a coexistência pacífica dos confrontos, os alunos, quando estudam a literatura, estão no caminho de buscar o equilíbrio filosófico e espiritual, com o qual possam pensar no seu próprio jeito de ser.

No que diz respeito à dimensão psicológica dos textos, acreditamos que os alunos, por um lado, beneficiam diretamente das análises acerca das ações e reações das personagens literárias e seus mundos mentais (psicológicos), interpretando as suas escolhas, os seus procedimentos e os efeitos e consequências na narrativa. Por outro lado, à medida que se produz o amadurecimento espiritual e a formação de mundividência racional através da aprendizagem literária, as condições psicológicas dos alunos alteram-se positivamente, podendo mesmo beneficiar o controlo das suas emoções e o encontro da paz interior.

Tudo isso que desejamos realizar no ensino da literatura pressupõe um estudo alargado dos textos literários, isto é, abrangendo todos os aspectos da literatura, considerando as suas características, os seus elementos universais e a sua realização histórica. Assim, pretendemos efetuar uma pedagogia dos textos literários, em sala de aula, para que os alunos gozem ao máximo a fortuna estética da literatura.

O ensino da literatura, de acordo com José Augusto Cardoso Bernardes, “deve construir uma iniciação a uma prática que se deseja duradoura e continuada. Isto é, através do contacto com os textos e os escritores, o aluno deve essencialmente colher estímulos para continuar a ler livros, idealmente até para fazer do livro uma metáfora do mundo que se oferece

permanentemente como desafio de decifração. Não é bom estudar um livro sem dele reter uma ideia concreta; mas é igualmente negativo estudá-lo para dele elaborar depois um conjunto de ideias irreversíveis e configuradas em circuito fechado, desde o plano formal ao plano dos conteúdos. Seja em que nível for (a Universidade não constitui, a este propósito, nenhuma excepção), deve prevalecer a ideia de que ficam muitas coisas por descobrir e por dizer, variando as novas explorações a empreender já não em função de perspectivas propriamente analíticas mas daquelas que resultam do gosto e do interesse” (Bernardes, 2005: 41).

Tendo em mente este reconhecimento num plano conceptual sobre a língua e a literatura, podemos definir o objeto a ensinar nas disciplinas de literatura portuguesa aos alunos do curso de licenciatura em Língua Portuguesa. Partindo disso, desenvolvemos os cinco pressupostos teóricos que orientam o ensino da literatura: metalinguístico, metaestético, metacultural, metafilosófico e metapsicológico. Estes funcionam como orientações gerais para cumprir os objetivos educativos do ensino da literatura portuguesa, de acordo com os quais todos os procedimentos pedagógicos devem ser organizados.

Discutimos também sobre o ensino-aprendizagem da literatura para além da sua natureza estética, considerando o processo de produção de conhecimento (que extraímos dos textos literários, de acordo com as cinco orientações), através da comunicação literária efetiva e eficaz entre professor e aluno. Em tal processo de comunicação, pretendemos que os alunos vivenciem empiricamente a experiência literária, com a qual produzem conhecimentos. De acordo com Rosa Maria Sequeira:

A necessidade de experimentação empírica torna-se mais premente quando se pensa num campo específico como o da didáctica da literatura em que o aluno-leitor surge como um elemento essencial da comunicação literária e do trabalho didáctico. (Sequeira, 2003:22)

Valorizamos a compreensão semântica como base da receção literária dos alunos, tratamos a interpretação dos professores como o elemento inspirador para as respostas dos alunos, considerando a receção literária como o resultado desejado em múltiplas direções do ensino da literatura

Daí deduzimos a importância da atividade de tradução adequada, que se funda em análises gramaticais e no conhecimento do vocabulário. Quer dizer, os conhecimentos linguísticos são indispensáveis logo no início do contacto com os textos; eles constituem o fundamento que suporta os passos seguintes.

A interpretação dos docentes funciona como um guia-orientador para os alunos, isto é, os professores transmitem conhecimentos literários, apresentam sugestões de interpretação que servem de apoio à compreensão dos alunos e de estímulo para a reflexão ativa destes. Assim, os alunos ficam preparados para formular as suas respostas. Sendo ainda a interpretação um discurso intelectual que domina e guia todo o processo educativo, a sua organização, pelo professor, abrange simultaneamente conteúdos literários, metatextuais e didáticos.

Julgamos, com efeito, que a interpretação é uma transmissão de leitura pessoal dos professores feita com base na reflexão de críticas, de conhecimentos de HL e de leituras de estudiosos anteriores. É precisamente esta interpretação que abre caminhos para os alunos descodificarem os códigos textuais. A leitura pessoal dos professores, por veicular pensamentos individuais com características humanas, apela a ressonâncias humanas na receção literária pelos alunos. Para completar a interpretação baseada em saberes que o professor vai buscar na HL, na CL, temos de considerar também outras possibilidades de leitura, a fim de oferecer aos alunos uma visão geral sobre os textos para que eles também desenvolvam a sua compreensão pessoal e não sigam à risca a leitura dos professores sem criatividade humana. Com este tipo de experiência literária, inspiramos os alunos a seguir o caminho pelo qual podem fortalecer a sua personalidade, com uma atitude dialética orientada para observar as coisas seguindo diversas direções. Deste modo didático, acreditamos que funcionarão melhor os instrumentos referidos, isto é, artigos de crítica literária de estudiosos portugueses e o estudo da história literária no ELP.

A fim de ultrapassar a distância entre a cultura-alvo e a cultura nacional quando organizamos didaticamente o trabalho de interpretação, sugerimos a comparação entre a literatura chinesa e a literatura portuguesa, o que facilitará a compreensão dos alunos, impressionados pelas diferenças e semelhanças, motivo de encantamento.

Para definir a interpretação, temos de considerar a sua dimensão didática e pedagógica, de forma a inspirar os alunos a pensarem nas intenções dos autores, nas suas possibilidades de compreensão, nos temas envolvidos, nos estilos estéticos que mais apreciam, até mesmo no que sentem quanto ao enriquecimento e ao amadurecimento intelectual através dos exercícios de interpretação, enfim, através das suas experimentações e experiências literárias. Afinal, as nossas atividades apenas atingem bons resultados quando os alunos produzem conhecimentos por si próprios e são capazes de refletir. Por esta razão, uma interpretação ideal deve ser construída com recurso a um vocabulário atentamente escolhido; deve ser estruturada com paciência e ciência, e ser capaz de estimular e iniciar a reflexão dos alunos..

Quanto aos materiais de ensino da literatura portuguesa como literatura estrangeira, no curso de licenciatura de Língua Portuguesa, considerando o tempo académico limitado, a seleta de obras a serem estudadas compreende um conjunto de textos relativamente escasso. Por esta razão, para formar uma visão abrangente dos estilos dos diversos autores portugueses, os textos devem ser os mais representativos entre os canónicos.

Para as pessoas envolvidas no ensino da literatura portuguesa, uma análise conceptual sobre os seus papeis e relações contribui, sem dúvida, para agirem melhor nos seus ambientes profissionais. Os professores que ensinam disciplinas literárias, quando organizam as suas interpretações, assumem, conscientemente ou não, papéis pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Quanto melhor for o seu desempenho pedagógico, mais madura e completa se torna a conceção dos professores sobre a educação e o curso que leccionam,. Um outro aspecto que os docentes devem considerar é a relação entre professor-aluno nas aulas, o que influencia diretamente a operacionalização das atividades educativas e os seus resultados. Neste trabalho, discutimos teoricamente nesta perspetiva. Qualquer que seja o papel

desempenhado pelos professores, o sucesso profissional advém, por um lado, de conhecimentos substanciais adquiridos da investigação e, por outro lado, das práticas de operacionalização dos saberes, tendo em conta o ambiente pedagógico em que se situa. Quer dizer que os professores devem considerar, em primeiro lugar, a sua humanidade, se quiserem que os alunos se realizem também enquanto seres humanos. Claro que a humanidade, que julgamos indispensável no ensino da literatura, deve ser acompanhada da profissionalidade literária. Com ambas, cumprimos a difícil e complexa tarefa pedagógica do ensino da literatura.

Os alunos devem ser vistos como recetores do conhecimento e como construtores de uma nova enciclopédia. Através da ação reflexiva tornam-se agentes ativos numa posição importante no processo comunicativo das aulas de literatura. Por esta razão, o professor, quando interpreta nas aulas, deve ter sempre em mente alcançar resultados pragmáticos que constituam incentivo, estímulo e fonte de conhecimento para o aluno receber, pensar e refletir.

De acordo com o exposto sobre a receção literária, as respostas dos alunos constituem os objetos que avaliamos, isto é, os testes de avaliação. Consideramos dois tipos de questões divididas em duas partes: uma parte com questões para respostas esperadas e outra parte com questões para respostas abertas. Assim, a avaliação deve ser dividida em dois grupos, um voltado para os conhecimentos declarativos e memorizados (títulos de obras, características estéticas dos autores ou das correntes literárias, etc.) e outro para os conhecimentos humanos livremente expostos, tais como sentimentos, reflexões ideológicas ou filosóficas, comentários, entre outros.

Além do que fica exposto, salientamos no nosso trabalho a importância da comparação entre a literatura chinesa e a portuguesa, o que, quanto a nós, favorece a aprendizagem dos alunos. Não podemos ignorá-lo porque o comparativismo constitui um instrumento importante para o problema pedagógico que estamos a tratar, na medida em que a sua aplicação atrai os alunos, motivando-os a compreender as origens das diferenças e das semelhanças entre as duas literaturas, tão distintas. Por esta via, estimula-os naturalmente a refletirem com fundamento, a agir ativamente no processo educativo, usufruindo da experiência da leitura de textos literários tão distantes quanto ao seu cronótopo. Os confrontos chamam interesses.

Tentamos formular conceptualmente um modelo de todo o processo de ensino-aprendizagem da literatura portuguesa na China, levando em consideração práticas adequadas. Nesse modelo transcultural, os professores ideais desempenham muitos papéis para que cumpram criativamente as direções associadas aos cinco pressupostos do objetivo educativo. Acreditamos que os alunos modelares são os que no estudo dos textos literários adquirem uma visão integral, com orientação dos professores.

É pena que, de acordo com os dados do nosso questionário, mesmo estando conscientes da importância do ensino de literatura no curso de licenciatura de Língua Portuguesa, a maior parte dos professores da China, normalmente, não se preocupa com uma conceção integral da literatura e do seu ensino, mas visa, sobretudo, o aproveitamento da literatura para que o ensino da língua beneficie no plano pragmático. Se tentamos buscar a origem deste problema,

vamos descobrir que os professores, normalmente, se identificam apenas como docentes de língua e não como docentes de língua e de literatura, excluindo, portanto, as potencialidades formativas do ensino da literatura.

Considerando as concepções de ensino da língua, de base essencialmente funcionalista, podemos deduzir que as práticas também são “deficientes”, pois norteiam-se por concepções funcionais. Fizemos questionários e entrevistas com os professores e estudantes da literatura portuguesa na China, para conhecer concepções e práticas, e pudemos verificar, com a análise dos dados, as lacunas que prevíamos inicialmente.

Concluimos este trabalho sugerindo medidas que consideramos fundamentais e urgentes para o ensino da literatura portuguesa inserido no curso de licenciatura de Língua Portuguesa. Sugerimos, em primeiro lugar, um investimento acadêmico, especificamente um investimento na formação de professores. Além disso, atividades como seminários, conferências, palestras, workshops, abrangendo o ensino da língua e da literatura poderão beneficiar os professores, levando-os a alterar as suas concepções que, quanto a nós, são ainda simplificadas. Com tal auto-identificação, por via da formação e da investigação, os docentes poderão formular outras concepções sobre o ensino de literatura, deixando de pensar, como ainda ocorre hoje, no aproveitamento da literatura no ensino de língua.

Partindo de concepções já discutidas nesta dissertação, acreditamos poder contribuir para aperfeiçoar o nosso sistema educativo. A nosso ver, é necessário organizar uma série de atividades acadêmicas que possam atender às necessidades de transformação de condutas dos docentes. Assim, as necessidades prioritárias a considerar nas atividades acadêmicas são: repensar e reconfigurar concepções sobre a literatura e o seu ensino; repensar o objeto, os objetivos e os métodos com que os professores organizam curricularmente o ensino; discutir o conceito de comunicação literária, atendendo a práticas efetivas de leitura literária. Ainda no plano curricular, é necessário organizar em cada instituição um Projeto Escolar de âmbito geral, incluindo uma referência sobre o ensino da cultura portuguesa, que, neste momento, está ausente na China. No plano das ações didáticas, consideramos primeiramente a urgência de seleccionar textos adequados (eventualmente a publicar em antologias e seletas). Com efeito, no que diz respeito a materiais, observa-se a ausência de trocas entre os professores. Tais trocas alargam-se ao diálogo sobre experiências educativas, tais como, modos apropriados de avaliação, sugestões para o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências dos alunos tanto linguísticas, como literárias, debates nas aulas, organização de clubes de leitura, ateliers de escrita.

Neste percurso de estudo, tentamos contribuir para que seja possível sistematizar o ensino da literatura portuguesa aos alunos chineses, tornando esse ensino numa atividade mais organizada e arquitetada científica e institucionalmente.

Considerando finalmente as dificuldades interpretativas e os obstáculos com que se deparam os professores no âmbito da investigação literária que constitui fundamento para a prática pedagógica efetiva, sugerimos um modelo de ensino da literatura portuguesa organizado em dois níveis de aprendizagem: um nível básico e um nível complementar. No nível básico, acreditamos que os professores chineses podem lecionar aulas em chinês e em

português para que os alunos adquiram vocabulário, estruturas sintáticas básicas, algumas referências culturais sobre Portugal, desenvolvam capacidades ao nível da oralidade da leitura e da escrita. No nível complementar, acreditamos que seria eficaz que os leitores nativos se ocupassem das aulas de língua, contemplando o ensino da literatura, no mesmo espaço curricular. Por serem nativos, esses leitores teoricamente estão mais capacitados para levar os alunos a vivenciarem a experiência do contato com a literatura e com a sua cultura. No estudo da Língua Portuguesa neste nível (complementar), acreditamos que os alunos passam a compreender no plano cognitivo e ideológico, bem como passam a sentir as ressonâncias humanas da literatura por via das interpretações estrangeiras. Esta divisão do trabalho educativo no âmbito da literatura portuguesa em dois níveis, por destacar diferentes focos e conteúdos para a formação dos alunos, não reduz a importância e o alcance dos objetivos gerais do ensino da literatura, numa perspetiva humanista, e seguindo os cinco pressupostos anteriormente apresentados.

De acordo com a orientação teórica e metodológica que esboçamos como um contributo para o ensino da literatura portuguesa a alunos chineses, consideramos a importância da abordagem multidimensional dos textos em diferentes aspetos e também de acordo com as dificuldades de compreensão dos alunos. O trabalho de seleção dos textos deve observar os níveis hierárquicos em que se encontram os alunos quanto ao grau de conhecimento do Português. A nosso ver, tal seleção deve ser fundamentada em critérios de qualidade estética. Assim, os professores devem escolher textos que façam parte do cânone da literatura portuguesa, comentando-os e criticando-os de acordo com os cinco pressupostos que anunciamos no Capítulo 1.

Quanto às áreas de saber a que podemos recorrer para executar o ensino da literatura estrangeira, consideramos antes de mais, um conhecimento fundamentalmente literário, no qual valorizamos a CL e a HL. No que diz respeito a operacionalização didático-pedagógica desse ensino, acreditamos indispensáveis os conhecimentos da Comunicação Transcultural, de uma didática da língua e da literatura. Por outro lado, a Psicologia da Educação e a teoria curricular afiguram-se necessárias; a primeira é importante para tratar da relação entre professor e aluno, isto é, a relação em ambiente pedagógico, a segunda é importante por sustentar as bases do funcionamento da disciplina em conjugação com as demais áreas do curso de Língua Portuguesa para estrangeiros. Esperamos, um dia, poder desenvolver uma teoria pedagógica apropriada que atenda às necessidades educativas dos alunos chineses, considerando as características específicas da nação chinesa na sua mente, isto é, a comunidade por eles imaginada.

Devemos ainda ter o espírito aberto para experimentar diferentes metodologias e alternativas pedagógicas, avaliando continuamente os seus efeitos conjuntamente com outros professores, a fim de que cada um possa encontrar um caminho mais apropriado para si.

Por fim, pretendemos com este trabalho, contribuir para a reflexão sobre o ensino da literatura portuguesa, procurando definir os primeiros passos para organizar e sistematizar as nossas práticas pedagógicas que, neste momento, se afiguram um pouco caóticas. Pretendemos iniciar investimentos académicos sobre uma educação humanista no ensino da

Língua Portuguesa, um ensino que não separa a língua da literatura. Esperamos que os alunos, quando concluírem os seus cursos de língua, possam beneficiar da literatura e com ela melhor viver na sua comunidade, com uma capacidade muito especial de autoconhecimento.

Além disso, num plano metafísico e espiritual, a questão de ensinar literatura portuguesa aos alunos chineses, constitui, quanto a nós, uma profissão que exige uma atitude responsável para com a educação integral, isto é, através do ensino da literatura, podemos contribuir para transformar os sujeitos-aprendizes em indivíduos humanos e cidadãos profissionais.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON**, Benedict (1989). *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática.
- ANDRADE**, Ana Isabel e Maria Helena ARAÚJO e SÁ (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa.
- BAUMGRATZ-GANGL**, Gisela (1993). *Compétence Transculturelle et Échanges Éducatifs*, tradução do alemão para o francês de Daniel Malbert. Paris: Hachette.
- BAKHTIN**, Mikhail (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BELO**, José Manuel Cardoso (2000). “Protocolo em Didática das Línguas e Literaturas: uma Formação de Professores para o Século XXI” in Reis, Carlos et al. (org.), *Didáctica da Língua e da Literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura - Vol. 2*, Coimbra, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas – FLUC – Livraria Almedina, pp. 797-809.
- BERNARDES**, José Augusto Cardoso (2005). *Como abordar... A Literatura no Ensino Secundário: outros caminhos*. Porto: Areal.
- BUESCU**, Helena Carvalhão (2011). “Literatura, cânone e ensino”, *Revista de Estudos Literários*, nº 1, pp. 59-83.
- CEIA**, Carlos (2002). *O que é ser professor de literatura?*. Lisboa: Edições Colibri.
- COELHO**, Eduardo Prado (1982). *Os universos da crítica*. Lisboa: Edições 70.
- COELHO**, Jacinto do Prado (1975). “Ensino da literatura e crítica literária” (separata de palestra proferida no dia 25 de Março de 1973 no Rotary Clube). Figueira da Foz: Mar Alto.
- COUTINHO**, Afrânio (1978). *Notas de teoria literária*. 2ªed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 9-10.
- DIAS**, Aida Fernanda (1998). *História crítica da literatura portuguesa*, vol. 1. Lisboa, Editorial Verbo.
- ECO**, Umberto (2004). *Os limites da interpretação*, 2ª ed., Lisboa: Difel.
- FIORIN**, José Luís (2009). “Leitura e dialogismo” in *Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Editora Global, pp. 40-59.
- FONSECA**, Fernanda Irene (2000). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura” in Reis, Carlos et al. (org.), *Didáctica da Língua e da Literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura - Vol. 1*, Coimbra, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas – FLUC – Livraria Almedina, pp. 37– 45.
- FRYE**, Northrop (1973). *Anatomia da crítica*. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix.

- GARRETT**, Almeida (1963). *Obras de Almeida Garrett*, Vol. 1. Porto: Lello & Irmão.
- LOURENÇO**, António Apolinário (2009). *Fernando Pessoa*. Lisboa: Edições 70.
- LUCAS**, Fábio (1984). *A obra e a crítica numa cultura dependente*. Letras de Hoje (PUCRS), Porto Alegre, n. 57, pp. 155-161.
- MELLO**, Cristina (2000). “A institucionalização da didática da literatura”, in Reis, Carlos et al. (org.), *Didáctica da Língua e da Literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura - Vol. 1*, Coimbra, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas – FLUC – Livraria Almedina, pp. 119– 130.
- MELLO**, Cristina (1999). “Leitura e memória literária” in *I jornadas científico-pedagógicas de portugueses*, Coimbra: Almedina, pp. 219-228.
- MELLO**, Cristina (2004). “Educação literária e educação para a cidadania”, texto da conferência apresentado ao 1º Congresso Bienal da Língua Portuguesa da CPLP, Viseu, Instituto Piaget (19, 20 e 21 de Abril, texto não publicado).
- PAZ**, Octavio (1982). *O Arco e a Lira*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Col. Logos. Tradução de Olga Savary, p.15.
- PERNAMBUCO**, Juscelino (2006). “Crítica literária e ensino de literatura”, Centro Universitário Claretiano, palestra em Semana do Livro-2006, disponível em <<http://www.professorjuscelino.com.br/servlet/br.com.jusper.ferramentas.Download?caminho=arquivos/38.doc&arquivo=Palestra%20CR%C3%8DTICA%20LITER%C3%81RIA%20E%20ENSINO%20DE%20LITERATURA.doc>>.
- PEYTARD**, Jean et al. (1982). *Littérature et Classe de Langue, Français Langue Étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF.
- PUREN**, Christian (1990). “Litterature et objectifs dans l’enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historiques”, APLV, 3.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto, ASA, 2001.
- RABAÇA**, Carlos Alberto & BARBOSA (1997), Gustavo. *Dicionário de Comunicação*. São Paulo.
- RABENHORST**, Eduardo Ramalho. “Sobre os limites da interpretação: O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida”, disponível em <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/primafacie/article/download/4205/3172>>.
- RAN**, Mai (2006), *Aprender Português na China—o curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: estudo de caso*. Tese de mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- RASSARA**, Priscila Streapco/Pegasus, “Musicoterapia na Equoterapia Habilidades Comunicativas: o universo sonoro/musical como linguagem atuane no processo de

comunicação”, disponível em <
<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/05-musicoterapia-na-equoterapia.pdf>>, p.7.

REIS, Carlos (2005). “A construção de memória: a literatura como dualidade e conflito” in separata *História(s) da Literatura - Actas do 1º Congresso Internacional de Teoria da Literatura e Literaturas Lusófonas-Coimbra*: Livraria Almedina, pp. 169– 182.

RODRIGUES, Isadora Almeida. “Literatura e Memória: Lima Barreto e a Construção do Imaginário Nacional”, disponível em <
http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie06/RevLitAut_art06.pdf>. Consultado em 1-7-2014.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (2005). *Que Educação? Tomo I*, 1ª Edição, Lisboa, Santos-Edu.

SARAIVA, António José, e **LOPES**, Óscar (2010). *História da Literatura Portuguesa*, 17ª Edição. Porto: Porto Editora.

SAUSSURE, Ferdinand (1973). *Curso de Linguística Geral*. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riediliger. 5ª ed. São Paulo: Cultrix.

SEQUEIRA, Rosa Maria (2013). “A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural”, in Machado, Ana Maria e Mello, Cristina (orgs.), *Revista de Estudos Literários*, Nº 3, pp. 211-229.

SEQUEIRA, Rosa Maria (2003). *O poder e o desejo. O ensino da literatura a estrangeiros na universidade*, Lisboa: Ministério da Educação.

SERÔDIO, Cristina (2000). “O ensino da literatura: concepções e práticas”, in *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1, Coimbra, Livraria Almedina, pp. 467-473.

SILVA, Vítor Aguiar e, “Variações sobre o cânone literário”, in *Ave Azul. Revista de arte e crítica*. Viseu, Verão 2002/2005.

SILVA, Vítor Aguiar e (1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português”, in *Diacrítica*. Coimbra: Almedina, pp. 23-31.

SILVA, Vítor Aguiar e (2010). “Pequena apologia das humanidades: contra os cépticos e contra os dogmáticos”, in *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*, Coimbra: Almedina, pp. 8-52.

ZHENG, Shanpei (2010). *O ensino da língua portuguesa na China: caracterização da situação actual e propostas para o futuro*. Tese de mestrado. Braga, Universidade de Minho.

吴丈蜀(2010). *读古诗入门*, 上海: 上海古籍出版社, pp.1-35. WU, Zhangshu, *Conhecimentos básicos para ler os poemas antigos*, Xangai.

王宏斌, 孙克强(2006). *诗说中国五千年: 先秦、南北朝*, 河南: 河南大学出版社, pp. 1-57. WANG, Hongbin, SUN Keqiang, *Cinco mil anos da China em poesia: dinastia de Qin e De Sul e Norte*, Henan.

Anexo 1: Questionário para Professores

Questionário para Professores

Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Nacionalidade: _____ Universidade: _____

Desde _____(ano) começa trabalhar como professor/a de português

1. Indique o seu percurso académico:

Licenciatura em _____ da universidade _____

Mestrado em _____ da universidade _____

Doutoramento em _____ da universidade _____

Outras: _____

2. O/A professor/a tem experiência de ensinar com o recurso a áreas que se relacionam com literatura?

História Literária

Leitura Literária

Tradução Literária

Outras: _____

3. Para o/a professor/a, ensinar uma língua estrangeira destina-se a:

capacitar os alunos para aprender a língua estrangeira

transmitir a memória nacional da língua

desenvolvimento espiritual dos alunos através de comparação entre a cultura estrangeira e a nacional

outros: _____

4. Na aquisição e utilização da língua, o que privilegia?

- O ensino explícito da gramática
- Repetição de exercícios modelares
- O ensino de áreas da língua tendo em conta o contexto (situações de uso)
- Outros: _____

5. O/A professor/a considera importante haver disciplinas da literatura portuguesa na Licenciatura da Língua Portuguesa?

- sim não

6. Que papel o/a professor/a considera que os textos literários desempenham numa Licenciatura da Língua Portuguesa??

- Um suporte que leva à prática de exercícios diversos de vocabulário e sintaxe
- Um modelo para a escrita e para a ilustração das regras gramaticais
- Meio de transformação da personalidade
- Um *corpus* através do qual os alunos apreendem um saber coletivo da sociedade

portuguesa

Outros: _____

7. Que tipo de material didático o/a professor/a utiliza nas aulas da literatura?

- Livros estrangeiros, títulos do livro: _____

- Trechos selecionados por si próprio
- Materiais que se encontram disponíveis em suporte papel e digital
- Outros: _____

8. Caso use trechos escolhidos, como os seleciona?

- conforme diferentes estilos estéticos
- conforme diferentes temas
- conforme os autores
- outros: _____

9. Os textos utilizados na aula são acompanhados de introdução e exercícios?

- | | |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Frequentemente |
| <input type="checkbox"/> Raramente | <input type="checkbox"/> Nunca |

10. Como o/a professor/a avalia a leitura e os estudo dos alunos?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Teste escrito | <input type="checkbox"/> Entrega de resenha ou comentários |
| <input type="checkbox"/> Discurso na aula | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

11. Como o/a professor/a organiza o processo de ensino-aprendizagem dum texto? Coloque numa ordem correta. Caso organize outros passos que não estão incluídos, adicione. E caso não faça uns aqui alistados, elimine-os.

<i>Leitura em voz alta/silêncio</i>	<i>Interpretação</i>	<i>Exercícios</i>	<i>Interação</i>
<i>Comentários pelos alunos</i>	<i>Conclusão</i>	<i>Resenha</i>	<i>Tradução</i>
_____	---	_____	---
_____	---	_____	---
_____	---	_____	---

12. Quais são as dificuldades que o/a professor/a considera que os alunos têm na receção dos textos literários?

- falta de conhecimentos prévios sobre o contexto
- vocabulário distinto da linguagem coloquial
- a distância cultural
- outros: _____

13. A interpretação do/a professor/a concentra-se em: (Indique de 1—5, sendo 1 o valor menos e 5 o valor maior)

	1	2	3	4	5
Tradução Literária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biografia de autor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso das palavras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análise Gramatical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentário Estético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
História Literária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros: _____					

14. Indique de 1 a 5 a importância que é dada às finalidades da literatura na Licenciatura de Língua Portuguesa às seguintes áreas:

	1	2	3	4	5
Formação Estética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação mundividência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Fatos históricos
- Correntes literárias
- Métodos de leitura, interpretação e análise
- Biografia dos autores
- Temas e ideias
- Aspectos sociais e culturais
- Outros, tais como : _____

19. Que conhecimento considera que o Ensino da Literatura Portuguesa transmite para os alunos chineses?

- a formação estética
- memória e saber coletivo
- vocabulário funcional
- conhecimento da gramática da língua
- outros: _____

20. O/A professor/a considera positivo o ensino da literatura portuguesa na sua faculdade?

- Sim, vantagens:

- Não, sugestões:

21. O/A professor/a considera importante a comparação literária entre a literatura chinesa e a portuguesa na aulas do posterior?

- Sim, porque _____
- Não, porque _____

Anexo 2: Questionário para Alunos

Questionário para Alunos

Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Nacionalidade: _____ Universidade: _____

Disciplinas curriculares: _____

N.B. Em todas as perguntas, excepto na 15), pode assinalar mais do que um item de resposta.

1. O que condera se deve ensinar no curso de Língua Portuguesa?

- Vocabulário
 - Gramática
 - Cultura— realidade nacional de Portugal
 - Técnica de comunicação transcultural
 - Outros: _____
-

2. Por que estuda Literatura Portuguesa?

- O meu curso tem disciplinas sobre literatura portuguesa
- Gosto de saber português
- Gosto de literatura em geral
- Gosto das literaturas românicas

- Interesse-me pela Língua Portuguesa
- Interesse-me pela cultura portuguesa
- Tenho amigos africanos/ brasileiros/ portugueses
- Quero visitar África/ Brasil/ Portugal
- Quero saber mais sobre África/ Brasil/ Portugal
- Outras razões: _____

3. Que papel pensa que texto literário ocupa no seu curso de língua?

- É suporte que levou à prática de exercícios diversos de vocabulário e sintaxe
- É modelo a escrita e para a ilustração das regras gramaticais
- É meio que realiza a transformação da própria personalidade
- É *corpus* pelo qual os alunos adquirem conhecimentos sobre a sociedade portuguesa
- Outros: _____

4. Neste momento, como tem acesso aos materiais literários?

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pela biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pela Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pela televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
por livrarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros modos: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Quais obras em português lê além das que são indicadas pelos professores:

- | | |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Nada mais | <input type="checkbox"/> Romances |
| <input type="checkbox"/> Poema | <input type="checkbox"/> Ensaio |
| <input type="checkbox"/> Contos | <input type="checkbox"/> Artigo de jornal |
| <input type="checkbox"/> Crítica | <input type="checkbox"/> Outros, por exemplo: _____ |

6. Indique-nos três autores que conheça, por favor.

7. Sob que forma os conhece?

- Conheço obras deles apenas de nome
- Sei alguma coisa sobre as suas experiências de vida deles
- Conheço o estilo de cada um e as estéticas em que se situam
- Livro. Qual? _____

8. O que espera de texto literário?

- Processo de descoberta das realidades portuguesas
- Ponto de partida para a reflexão
- Enriquecimento interior
- Experiência estética
- Enriquecimento do vocabulário
- Exercícios de leitura
- Objeto para praticar a língua

Outros: _____

9. Quem ensina literatura na sua faculdade?

Leitores nativos Professores chineses Não há

10. O que seu professor/a faz nas aulas de literatura portuguesa?

- Interpretação de texto
- Organiza discussão planeada
- estimula comentários dos alunos
- organiza apresentação oral dos alunos
- Pede aos alunos para ler os textos
- faz comparações do texto com os trechos parecidos da literatura chinesa
- outros: _____

11. Sempre usa materiais audiovisuais nas aulas da Literatura Portuguesa?

	Nenhuma	Poucas vezes	Muitas vezes
Filmes da obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeos de conhecimento contextual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Assinale a atenção que é dada nas aulas de Literatura às seguintes atividades:

	Nenhuma	Pouca	Muita
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentário escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recitação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mass Media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversa informal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussão planeada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. O que espera que seu professor analise num texto?

- Aspectos formais da língua
 - Contexto histórico
 - Corrente literária
 - Biografia dos autores
 - Temas e ideias
 - Aspectos sociais e culturais
 - outros: _____
-
-

14. O que acha que os alunos devem trabalhar num texto?

- análise linguística duma determinada parte

