

LINGUÍSTICA E LITERATURA: uma relação produtiva na aula de LE

Rosa Bizarro

A inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura tem como fundamento teórico a inscrição genética do fenómeno literário no funcionamento da língua que se repercute e concretiza, no âmbito didáctico, na larga margem de coincidência dos objectivos a atingir.

Fonseca, 2000: 44

Sendo nosso intuito reforçar a defesa da necessidade de, no âmbito do processo formal de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), fazer convergir e interagir os contributos que a Linguística e a Literatura nos têm dado, nomeadamente para o entendimento do que é uma Língua e do que é um Texto, orientaremos esta nossa reflexão pela tentativa de caracterizar uma aula de LE e definir o que nela se ensina-aprende, a fim de advogarmos a presença obrigatória do texto literário no acto de ensinar– aprender uma LE, nos nossos dias, e propormos uma metodologia de leitura, em situação pedagógica, que tenha em conta a especificidade desse mesmo texto.

1. Como caracterizar uma aula de LE?

Para caracterizarmos uma aula de LE, hoje, é necessário pensar, entre outros aspectos¹, numa concepção de **Língua**, numa concepção de **Aprendizagem** e numa concepção do **Mundo**, de que ela é, simultaneamente, produto e produtora.

¹ No currículo, na avaliação das aprendizagens, no recurso às novas tecnologias, por exemplo.

Nesta ordem de ideias e no esforço de percebermos o que se entende por Língua, há que lembrar os contributos dados pela Linguística geral, fundamentalmente a partir dos trabalhos de Saussure, no início do século XX, e também pelas demais Ciências da Linguagem, com destaque para a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Aplicada, a Pragmática e a Análise do Discurso². Em contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, entendê-la-emos como o «matériau mis à la disposition du locuteur, le système d'unités significatives (dotées d'une forme orale ou graphique et de valeurs sémantiques) qu'il exploite pour ordonner son discours» (Jeandillou, 2006 : 7), configurado no acto de comunicar.

De facto, estudar uma LE, no contexto de aprendizagem já referido, exige, necessariamente, que se proceda ao estudo da Língua não como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir outros fins (Saville-Troike, 1984). Como salienta o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, publicado em 2001, há que adoptar, no presente, uma perspectiva accional no ensino-aprendizagem de uma Língua: o aprendente é um actor social que deve realizar tarefas, nas quais actualize plenamente a Língua que está a aprender, em determinados contextos específicos (público, profissional, educativo e pessoal):

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores 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 **actividades 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 acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (Conselho da Europa, 2001: 29)

Neste sentido, a aula de LE está indelevelmente marcada por qualquer uma das dimensões destacadas pelo *Quadro*³, permitindo-nos realçar a necessidade de ensinar-aprender a competência de comunicação (que corresponde à mestria

² Vide, a título de exemplo, as definições propostas em Saussure, 1995; Adam, 1990; Mainueneau, 1987; Fonseca, 2001; Vilela, 2001.

³ Enumeradas a negrito na citação precedente.

de três componentes essenciais: linguística⁴, sócio-linguística⁵ e pragmática⁶) e a competência de aprendizagem.

Aproximemo-nos, assim, da noção de Aprendizagem que caracteriza uma aula de LE, hoje, na certeza de que a sua complexidade tem merecido da parte de numerosos autores um estudo aprofundado⁷ que em muito ultrapassa os limites desta nossa reflexão. Relembremos, apenas, neste momento, que o acto de aprender uma Língua Estrangeira, em contexto académico, passa, necessariamente, pela tentativa de fomentar a autonomia de aprendizagem do aprendente e pela configuração do papel do professor como guia ou facilitador de aprendizagens.

“Nesta perspectiva, ser autónomo como aluno de uma LE implica (entre outros aspectos) saber usá-la (com correcção, apropriação e de modo estratégico), saber lidar com textos (na dupla vertente da recepção e da produção), bem como interagir com a cultura dessa LE [...]” (Bizarro, 2006: 84), competindo ao professor partilhar o seu “poder” (Perrenoud, 1992) de gestor de aprendizagens, encorajando o aluno a desenvolver um comportamento pro-activo na construção das suas aprendizagens, a relacionar a escola e a vida, e a optar por práticas pedagógicas e por materiais que gerem aprendizagens significativas e desafiadoras, conducentes ao desenvolvimento intelectual e pessoal do aprendente.

Segundo o *QECR*, a competência de aprendizagem corresponde ao como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro” (Conselho da Europa, *ibidem*: 33), entendendo-se “outro” como outra língua, outra cultura, outras pessoas, outras áreas do conhecimento.

Pensar uma aula de LE é, assim, como assinalámos anteriormente, entender o **Mundo** como um Espaço e um Tempo marcados de modo visível pela força da Diversidade (linguística, étnica, religiosa, ideológica, económica, geracional, de género...) que confere à escola, independentemente do nível de ensino em que ela se encontre inserida, e, de modo muito particular, à aula de LE, a necessidade de

⁴ Correspondente aos saberes e saber-fazer relativos às diferentes dimensões do sistema de uma língua: competência lexical; competência gramatical; competência semântica; competência fonológica; competência ortográfica; competência ortoépica (Conselho da Europa, *ibidem*).

⁵ Sensível às normas sociais que orientam e regulam a comunicação entre os indivíduos, pertencentes, nomeadamente, a culturas diferentes: marcadores das relações sociais; regras de delicadeza; expressões da sabedoria popular; diferenças de registo; dialectos e sotaques. (Conselho da Europa, *ibidem*)

⁶ Que cobre a utilização funcional dos recursos da língua, nas trocas interaccionais, contemplando, ainda, questões relativas à coerência e coesão dos discursos, aos tipos e géneros textuais, à ironia e à paródia, e desdobrando-se em competência discursiva e competência funcional. (Conselho da Europa, *ibidem*)

⁷ Vide, a título de exemplo, as obras de Piaget, Vygotsky, Le Ny e Dubé.

promover práticas pedagógico-didáticas que conduzam a uma compreensão de Si e do Outro, concretizada na base do respeito mútuo.

La démarche interculturelle, confondue souvent avec une approche culturelle voire multiculturelle, met (...) l'accent sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps, un retour sur soi. En effet, toute focalisation excessive sur les spécificités d'autrui conduit à l'exotisme ainsi qu'aux impasses du culturalisme, par sur-valorisation des différences culturelles et par accentuation, consciente ou non, des stéréotypes voir des préjugés. L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d'analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même. (Abdallah-Preteuille, 2006 : 78)

Perspectivemos, então de mais perto, o que ensinar e aprender numa aula de LE, no mundo que é o nosso.

2. O que ensinar / aprender em LE?

Tomando como referência básica os propósitos anteriormente defendidos e, de modo especial, os contributos dados pelo *QECR*, poderemos afirmar que cabe à aula de LE desenvolver nos aprendentes competências de vários tipos, que subdividiremos em competências gerais individuais (a que correspondem saberes, saber-ser, saber-estar, saber-fazer e saber-aprender que rotularemos de transversais a todas as aprendizagens realizadas em contexto institucional) e competências específicas à própria LE (com destaque para a competência de comunicação em LE e a competência de aprendizagem – por nós já referidas), que passam, decididamente, pelo ensino-aprendizagem da Língua, mas também da(s) Cultura(s), nas suas múltiplas acepções (Bizarro & Braga, 2004 e 2005).

Nesta óptica, o professor pode/ deve introduzir na sala de aula actividades quer de recepção, quer de produção, quer, ainda, de mediação e de interacção, apoiadas em materiais variados e adequados às necessidades de formação dos seus aprendentes e entre os quais o texto literário ocupará um lugar de pleno direito⁸.

⁸ Vários autores tentaram já equacionar o papel da leitura de textos literários no ensino-aprendizagem de uma LE. Entre eles, destacaremos: Peytard *et al.*, 1982, que constitui um dos estudos de referência incontornáveis sobre esta questão; Vandendorpe, 1992, para quem

Ao apresentar a Língua materializada num discurso autêntico (leia-se, tal e qual ele se manifesta na prática subjectiva de um falante autóctone, em contexto de comunicação real), o texto literário dá aos professores e aos aprendentes a certeza de ele corresponder a um lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua em que é escrito, já que, como assinala Joaquim Fonseca, pela “sua especificidade e sobretudo pela sua exemplaridade, (ele) obt(é)m um alcance fundamental na projecção e na recriação da “forma de vida” contida na língua [...]” (Fonseca, 1992: 246).

E mesmo que a sua leitura apresente algumas dificuldades, a verdade é que o texto literário pela

fonction poétique qui le caractérise de manière spécifique, procède d’une utilisation des possibilités de codage inscrites dans le fonctionnement même d’une langue et explore tous les possibles d’une langue. (Deste modo,) Même s’ils ne maîtrisent pas totalement le système langagier, les apprenants sont loin d’être insensibles aux variations linguistiques, aux écarts, aux connotations et aux modulations par rapport à une attente, une contrainte ou une convention, bref à tout ce que l’on désigne par [...] la **littériorité**. [...]. (Cuq & Gruca, 2005 : 424-425),

o que realça as potencialidades pedagógico-formativas destes textos.

Atentemos, então, brevemente, numa possível metodologia de abordagem do texto literário na aula de LE, na certeza de que:

De tous les objets culturels créés par l’homme, la littérature est encore le plus facilement accessible, le plus riche de représentations variées dans le temps et dans l’espace, le plus susceptible de jeter un pont entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l’aventure humaine. (Vanderdorpe, 1992: 3)

a leitura de textos literários permite atingir três grandes ordens de objectivos: de tipo sócio-afectivo, de tipo estético-cultural e de tipo intelectual; Guérette, 1995, que defende que a literatura infantil e juvenil desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual, afectivo, social e cultural dos jovens; Thérien, 1997, que equaciona quatro finalidades para esse acto, a saber: a procura de sentido, o sonho enciclopédico, o prazer hedonista e a aprendizagem linguística. Em termos nacionais, Bizarro (2003 e 2006) propõe o recurso ao texto literário para o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem em Francês Língua Estrangeira.

3. Como ler um texto literário na aula de LE?

A introdução da leitura do texto literário nas aulas de LE corresponderá a três tipos fundamentais de objectivos:

- i) comunicativos, permitindo o desenvolvimento progressivo da competência de compreensão e da autonomia da expressão pessoal em língua estrangeira oral e escrita e nos quais estão incluídos, obviamente, os linguísticos (ao possibilitarem uma reflexão cada vez mais afinada do funcionamento da língua e do discurso);
- ii) culturais, viabilizando o estudo de textos cada vez mais ricos e complexos, permitindo uma reflexão racional sobre o EU e o OUTRO;
- iii) formativos, ao consolidar a formação do aluno como indivíduo, em dinâmica social, possuidor de valores e de consciência crítica que o ajudem na sua própria vivência do mundo. (Puren, 1990)

Nestes pressupostos, o texto literário pode viabilizar um projecto de leitura, com finalidades claramente definidas e materializado num número alargado de tarefas, o qual poderia passar pelas três etapas seguintes: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura é a etapa que antecede a leitura propriamente dita, que facilitará a entrada no texto, podendo constituir-se no período em que o aprendente (sozinho ou em colaboração com o professor e/ou com os demais colegas) formula hipóteses (sobre as intenções comunicativas, a tipologia textual, a língua utilizada, o domínio de referência...) por exemplo, a partir da análise do título do texto ou da observação de uma imagem / ilustração exterior ao próprio texto ou, ainda, de elementos paratextuais (como a capa ou o índice), no caso de existirem. É também a etapa em que o aprendente observa “de fora” o próprio texto, percebendo a sua apresentação tipográfica (o tamanho, os subtítulos, as ilustrações que o acompanham...), começando a relacionar os conhecimentos que já possui (em LE, mas noutras Línguas também, incluindo em Língua Materna) com os novos conhecimentos que o texto a ler configura.

A leitura em LE, propriamente dita, começará por ser uma leitura silenciosa, realizada em função do projecto pré-determinado, orientada finalisticamente, e seguida sempre por outras leituras, destinadas à realização de tarefas que, no seu conjunto, viabilizam a compreensão aprofundada do texto na sua globalidade.

Como lembra Maria da Graça Pinto, “A leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, i. e., o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita.” (Pinto, 1998: 99) e, como tal, ler, em LE, é, pois, sem-

pre, compreender. Esse esforço cognitivo passa pelo recurso a estratégias de “top down” e “bottom up” (Gaonac’h, 1990 e 1993), num vaivém explícito entre os níveis micro, macro e super-estrutural do texto, destinado a confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas na pré-leitura e/ou reconhecer a forma global de organização do discurso e as suas manifestações linguísticas, ao serviço da respectiva coesão e coerência (Fonseca, 1992 e 1993; Fávero, 1991). Para Gaonac’h, a actividade da leitura apresenta-se :

comme l’ensemble des processus de déconstruction/ reconstruction à travers lesquels le texte va progressivement s’intégrer au discours propre du lecteur. (...) Le texte agit en profondeur sur le rapport du sujet au langage: dans le texte, le langage est à la fois une trace matérielle inscrite sur un support (un objet parmi d’autres objets, une image parmi d’autres images), et un discours qui s’adresse à un sujet, qui lui parle pour entrer en résonance avec son propre discours. (Gaonac’h, 2000: 17).

Obviamente, para que o texto literário seja passível de pleno entendimento, as práticas de leitura, no contexto por nós aqui equacionado, devem contemplar o questionamento da sua compreensão feito com base nas teorias (nomeadamente linguísticas e literárias) existentes e na procura dos fenómenos de Língua que lhe conferem literariedade e que o distinguem do texto da imprensa escrita, do texto científico ou do texto funcional, por exemplo.⁹

Não esqueçamos, contudo, que a aula de LE não tem como objectivo formar, por si só, especialistas em Literatura ou em Linguística, embora não possa deixar de beneficiar dos contributos dados por essas duas áreas científicas.

De sublinhar, igualmente, que “Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c’est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c’est aussi leur fournir des instruments d’analyse qu’ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes.” (Cuq & Gruca, *ibidem*: 172), - e o texto literário, com a diversidade tipológica que o caracteriza, bem deve contribuir para esse efeito.

Ler em LE é também estabelecer comparações: com o que já se sabia, com o que se aprende de novo, com o que se é e com o que se pensa que os outros são.

Ler é, por conseguinte, um convite à reflexão, ao olhar crítico sobre o Texto, mas também sobre Si e sobre o Mundo, e daí que, na etapa de pós-leitura, seja importante levar o leitor a reagir ao próprio texto lido, às diversas informações que ele lhe trouxe, discutindo, comentando, contrapondo (oralmente, por escrito ou

⁹ Vide, a título de exemplo, Beacco, J-C. & Darot, M., 1977; Moirand, S., 1990; Cicurel, F., 1991.

com o recurso a outras formas de comunicar), de molde a alargar o conjunto dos seus conhecimentos e a consolidar os já possuídos, e tendo em conta que

l'ajoutant et l'intégrant aux «mécanismes» des langues étrangères (tels que vocabulaire, grammaire, prononciation et aspects fonctionnels), l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères englobe le développement des dispositions de l'apprenant à s'ouvrir à la différence et à sa négociation (Willems, 2002: 10).

4. Conclusão

Foi nossa intenção, como dissemos já, insistir na necessidade de a aula de LE se abrir à leitura do texto literário, entendido como espaço emergente de um uso da Língua com sentido(s) e de um Mundo culturalmente diversificado, em que todos têm um lugar inclusivo.

Nesse desiderato, o diálogo Linguística – Literatura apoiam, de modo significativo, o trabalho da Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras, no sentido de promover, nos que se encontram a aprender uma LE, o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes de vária ordem, com particular destaque para o conhecimento do funcionamento da Língua (em todas as suas potencialidades), mas também do Mundo, de Si e do Outro, num diálogo intercultural consentâneo com os desafios educacionais de hoje (Delors, 1996; Conselho da Europa, *ibidem*).

Conhecer outras línguas e outras culturas exige que esta relação dialógica se mantenha, num esforço renovado de dotar de (mais) sentido tudo o que acontece no âmbito do ensino-aprendizagem de uma LE e que passa, de modo decisivo, pela compreensão plena e multidisciplinar do fascínio que a linguagem e as línguas exercem nas nossas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, Martine, 2006, “L’interculturel comme paradigme pour penser le divers » in Bizarro, Rosa (org.) *A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, Porto, Areal Editores, pp. 77 – 87.
- Adam, Jean Michel, 1990, *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l’analyse textuelle*, Liège, Mardaga.
- Beacco, Jean-Claude & Mireille Darot, 1977, *Analyse de discours et lecture de textes de spécialité*, Paris, BELC.

- Bizarro, Rosa, 2003, *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a educação no século XXI*. Tese de Doutoramento em Letras (área de especialidade: Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras). (ed. policopiada), Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bizarro, Rosa, 2006, *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a educação no século XXI*, Porto, Edições UFP.
- Bizarro, Rosa. & Fátima Braga, 2004, “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras” in *Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 57 – 69.
- Bizarro, Rosa & Fátima Braga, 2005, “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira”, in *Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 823 – 835.
- Cicurel, Francine, 1991, *Lectures interactives*, Paris, Hachette.
- Conselho da Europa, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Edições ASA.
- Cuq, Jean- Pierre & Isabelle Gruca, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Delors, Jacques (coord.), 1996, *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, Porto, Edições ASA.
- Fávero, Leonor, 1991, *Coesão e coerência textuais*, São Paulo, Ática.
- 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.
- Fonseca, Joaquim, 1992, *Linguística e Texto/ Discurso: teoria, descrição, aplicação*, Lisboa, ICALP.
- Fonseca, Joaquim, 1993, “A coerência do texto” in Fonseca, Joaquim, *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português*, Porto, Porto Editora, pp. 181 – 193.
- Fonseca, Joaquim, 2001, *Língua e Discurso*, Porto, Porto Editora
- Gaonac’h, Daniel, 1987, *Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier.
- Gaonac’h, Daniel (org.), 1990, *Acquisition et utilisation d’une langue étrangère: approche cognitive*, Paris, Hachette.
- Gaonac’h, Daniel, 1993, « Les composantes cognitives de la lecture » *Le Français dans le monde* n° 255, pp. 87-92.
- Gaonac’h, Daniel, 2000, « La lecture en langue étrangère: un tour d’horizon d’une problématique de psychologie cognitive » *Aile - Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 13, pp. 5 –14.

- Guérette, Charlotte, 1995, « Des livres et des jeunes aux États généraux » *Des livres et des jeunes*, 49 - 50, pp. 26-27.
- Jeandillou, Jean-François, 2006, *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin.
- Maingueneau, Dominique, 1987, *Nouvelles Tendances en Analyse du Discours*, Paris, Hachette.
- Moirand, Sophie, 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- Peltier, Michel, 1995, *Apprendre à aimer lire*, Paris, Hachette.
- Peytard, Jean *et al.*, 1982, *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.
- Perrenoud, Philippe, 1992, « Regards sociologiques sur la communication en classe ». [Em linha] Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_11.html> Consultado em Março de 2007.
- Pinto, Maria da Graça, 1998, *Saber Viver a Linguagem – Um Desafio aos Problemas de Literacia*, Porto, Porto Editora.
- Puren, Christian, 1990, « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historiques » *Les Langues Modernes*, 3, pp. 31-46.
- Saville-Troike, Muriel, 1984, « What really matters in second language learning for academic achievement? » *TESOL Quarterly.*, 18, 2, pp.199-220.
- Saussure, Ferdinand de, 1995, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Thérien, Michel, 1997, “Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire” *Québec français*, 104, pp. 26-28.
- Vilela, Mário, 2001, *Gramática da Língua Portuguesa. Gramática da Palavra. Gramática da Frase. Gramática do Texto/Discurso*, Coimbra, Almedina.
- Willems, Gerard, 2002, *Politique de Formation des Professeurs de Langues en Faveur de la Diversité Linguistique et de la Communication Interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.