

A LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Rosa Maria Sequeira

Universidade Aberta/Centro de Estudos das Migrações
e das Relações Interculturais

O lugar da literatura no ensino de línguas estrangeiras resulta da relação complexa entre os paradigmas teóricos ou educativos e os interesses sociais, as crenças ideológicas e as tendências culturais de cada época. A didática da literatura neste contexto tem enveredado por diferentes padrões de ação de pendor mais prático ou mais educativo, ora arrastando o texto literário para um papel residual ora procurando dar-lhe algum relevo, como noutra ocasião tive oportunidade de demonstrar¹.

Embora a literatura nunca tenha desaparecido totalmente dos cursos de língua, sobre ela têm recaído desconfianças de vária ordem que os seus detratores apontam a dedo e que vão a par da desvalorização social da literatura: ela seria elitista, paralisaria os estudantes

¹ Em obra anterior (cf. Sequeira, 2003), sintetizei as tensões e transformações ocorridas nos métodos de ensino de línguas estrangeiras e o lugar que a literatura neles tem ocupado. As finalidades educativas, estéticas e morais do Método de Gramática e Tradução, iniciado com a entrada nas universidades das línguas vivas e decalcado do modelo de ensino das línguas clássicas, foram alternando com outras finalidades de indole mais prática até às abordagens mais recentes, com enfoque mais comunicativo. Atualmente a dimensão ética, e não apenas funcional ou utilitária, é um pressuposto na denominada pedagogia intercultural (Adlallah-Preteceille, 1996) ou na hermenêutica da alteridade (Bredella, 2010).

por se apresentar como o vetor imperial da cultura, falsearia a realidade quotidiana da língua e da cultura estrangeira correspondente, enfim, poderia ser facilmente substituída por outros textos que se adequariam melhor aos objetivos de um programa de língua².

Os trabalhos de Bourdieu nos anos 1960, mostrando como o ensino da literatura perpetuava as desigualdades na escola, terão contribuído para a subsequente marginalização académica do currículo literário³. Por outro lado, a sua anexação pelos estudos culturais em tempo mais recente, se é um desafio em relação ao poder académico institucionalizado, como refere Aguiar e Silva, também não deixa de revelar certo mal estar intelectual, social e político (Aguiar e Silva, 2007: 21).

John Guillory (1993), cujos trabalhos acusam a influência de Bourdieu, lança a questão de a educação literária já não constituir um capital cultural valorizado numa sociedade tecnocrata. Se seguirmos esta linha de pensamento, o espaço das línguas estrangeiras deveria ocupar-se inteiramente com a comunicação pragmática, dirigida à interação quotidiana ou para fins específicos nas quais o texto literário dificilmente encontraria o seu lugar.

Mas Gerald Graff, que, de igual modo, faz a história da ascensão e declínio da literatura nos programas universitários, adota um ponto de vista mais produtivo quando sublinha que a razão para esse declínio reside tanto na incapacidade de professores e educadores demonstrarem a validade do seu trabalho a um público mais alargado, quanto na incoerência da educação literária em si (2007: xii). Este argumento arrasta duas questões a que importa atender: que

2 A este propósito veja-se a síntese de Bredella (2010).

3 No famoso Colóquio de Cerisy sobre o ensino da literatura, Serge Doubrovsky (1981) encara de frente este problema, político e pedagógico, por referência a *Les héritiers* de Bourdieu e Passeron (1964).

cultura ou literatura eleger e que ponto de vista metódico deve ser adotado para as tratar numa aula de Português Língua Estrangeira.

Na didática de línguas estrangeiras o debate cultural está longe de obter consenso, e as preocupações com a comunicação funcional fazem com que os manuais privilegiem textos utilitários, incidindo na cultura comportamental ligada ao quotidiano, numa perspetiva que Robert Galisson denomina minimalista (Galisson, 1991: 114). Além disso, tratam-nos de forma assistemática, através das seguintes abordagens mais comuns: 1) a abordagem Frankenstein, feita de elementos e fenómenos típicos desligados do contínuo didático (um fado daqui, um vira de acolá, uma tourada daqui, um caldo verde de acolá); 2) a abordagem dos 4 efes (*folks, festivals, foods e statistical facts*); 3) a abordagem de volta turística, incidindo na identificação de lugares e monumentos; 4) a abordagem “já agora”, consistindo em leituras esporádicas para exemplificar diferenças comportamentais⁴.

Se hoje já não é possível obter o consenso dos anos 1960 sobre que cultura e literatura ensinar, consenso que resultava de a maior parte da população estar então arredada do ensino, e se poderá haver alguma razão em assumir que os implícitos culturais necessários à comunicação pertencem mais à cultura de massas do que à Cultura, enfim, a tudo o resto da vida humana e não apenas ao melhor da vida humana, há que ponderar, no entanto, que pode ser insuficiente centrar todos os conteúdos culturais em aspetos do quotidiano. Essa opção pode até ter um efeito desmotivante sobre o aprendente que se vê confrontado com cenários triviais em tudo semelhantes aos que encontra na sua vida diária.

Pelo contrário, a diferença arranca o indivíduo ao seu quotidiano absoluto, como diz Galisson (1997: 147), abre a possibilidade dos possíveis, familiariza com o estranho, dilata o olhar do indivíduo às

4 Devo esta sistematização a Hardly (2001).

dimensões da espécie (Galissou, 1997: 145). Na mesma linha de pensamento vai Iser quando refere as virtualidades do contacto com a alteridade como meio de ultrapassar a fronteira do tempo e do espaço (1996: 298).

Por isso, devem ser dadas oportunidades aos jovens de transcender o contexto e o momento em que vivem pelo contacto com outras formas de vida de outros lugares e tempos, passados ou projetados para o futuro em imagens do imaginado. Se a anulação da história é a anulação do sujeito (Meschonnic, 1996), a anulação da alteridade também é porque o eu se define em relação ao Outro.

Há que atender também a que o valor do texto poderá ser desproporcionado à atenção de que é alvo numa aula de língua. Ora haverá vantagem em que o texto seja digno da atenção que lhe é dedicada.

A literatura numa aula de língua estrangeira tem inúmeras potencialidades que passo a enumerar. Em termos linguísticos, a literatura é porosa, como diz Bronckart (1997), isto é, oferece uma grande variedade de géneros textuais que incorporam estilos, registos e diferentes níveis de dificuldade e esta é uma razão que a faz digna de consideração do ponto de vista da aprendizagem da língua, nem sempre sendo necessário remetê-la para os últimos níveis de aprendizagem como era tradição. Ninguém pode negar a simplicidade linguística do poema “Serenata sintética” de Cassiano Ricardo (1947):

Lua morta
 Rua torta
 Tua porta

Ou ainda do “Madrigal tão engraçadinho” de Manuel Bandeira (1956): “Teresa, você é a coisa mais bonita que eu vi até hoje na minha vida, inclusive o porquinho-da-Índia que me deram quando eu tinha seis anos.”

Daí tanto o aprendente dos níveis iniciais como o dos níveis avançados poder encontrar na literatura material apropriado ao seu nível de conhecimentos.

Os textos literários também apresentam vantagens do ponto de vista comunicativo e metodológico: uma vez que são textos abertos a interpretações e reações múltiplas não coincidentes, essa multiplicidade poderá ser aproveitada para a interação genuína, tão difícil de conseguir no contexto fechado de uma aula. Uma didática apropriada de línguas estrangeiras cria situações de expressão e comunicação autênticas e o texto literário pode facilmente proporcionar a interação real na sala de aula quando se verbaliza a experiência e se experienciam as palavras e se fala sobre os textos e sobre a relação que estabelecemos com eles. E este ponto prende-se com o aspeto motivacional, não menos importante.

Sob esta ótica, há a considerar que os textos literários afetam quem lê porque não são triviais. Se forem objeto de uma seleção cuidada, oferecem temas comuns para a interação entre pessoas provenientes de diferentes culturas e servem de estímulo a um pensamento reflexivo por meio de uma experiência estética do domínio do sentir. Isto mesmo acentua Doubrovsky na sequência dos trabalhos de Bourdieu, quando afirma que o professor não deve ter má consciência por ensinar a refletir, pois a literatura contesta mesmo no momento em que é mais contestada (Doubrovsky, 1981) e que ao ato cognitivo se junta a participação afetiva. A literatura ajuda a equilibrar a aquisição da fluência e da competência linguística mas, sobretudo, com a sua recuperação na aula, recupera-se também a dimensão estética e afetiva da língua ou o que Susan Sontag chama a “erótica da arte” (1990: 7).

O perigo de a interpretação se tornar um mero rito e não ter qualquer sentido para os alunos é maior quando se aplicam princípios teóricos e apenas se identificam traços objetivos dos textos. Este

tecnicismo ou aplicação gratuita de instrumentos teóricos muitas vezes impossibilita a verdadeira comunicação com a obra. A literatura importa só na medida em que pode importar aos leitores e envolvê-los.

Em termos de educação intercultural e para a cidadania, os textos literários apresentam ainda a vantagem de serem antidogmáticos e não sentenciosos, e neste ponto se distinguem das versões mais empenhadas dos discursos culturais⁵.

Na experiência do plurilinguismo e pluriculturalismo que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (2001) do Conselho da Europa pressupõe, as dimensões do “aprender a ser” e “aprender a viver juntos” constituem uma preocupação.

Assim, a competência plurilingue e pluricultural, definida no *Quadro* quer como a capacidade para utilizar, em diferentes níveis, várias línguas para comunicar, quer como a experiência diversificada de várias culturas, inclui uma dimensão educativa ao ter em mente todo o ser humano e que por vezes surge designada como competência intercultural ou “consciência crítica intercultural” (Byram, 2009)⁶:

5 Como mostram os filósofos da Desconstrução, e particularmente Geoffrey Hartman, a própria noção de indeterminação, característica da obra literária, é em si antidogmática. É nessa medida que ele afirma a superioridade da literatura sobre o discurso cultural que pensa a cultura de um modo instrumental, isto é, como meio de educação social. Em contrapartida, o texto literário não é tendencioso, não apresenta soluções unívocas, moralistas ou a instrumentalização da palavra para determinados fins (Hartman, 1997: 63).

6 A finalidade de ensino das línguas já não é o modelo do falante nativo ideal e sim o desenvolvimento de um repertório linguístico variado. “As consequências desta mudança de paradigma não foram ainda totalmente regulamentadas e passadas à prática”. É este objetivo geral de promoção do plurilinguismo, de diversidade linguística e de “experiências interculturais dos mais diversos tipos” (Byram, 2009: 24) que está na base de toda a discussão acerca das várias opções curriculares em que a competência plurilingue e pluricultural não diz respeito apenas a uma dada língua mas desempenha um papel transversal e transferível entre línguas.

Pode defender-se, para além disso, que enquanto o conhecimento de uma língua e de uma cultura estrangeira nem sempre permite ultrapassar o que a língua e a cultura ‘maternas’ têm de etnocêntrico, e pode até ter o efeito contrário (não é raro que a aprendizagem de uma língua e o contacto com uma cultura estrangeiras reforcem, mais do que reduzam, os estereótipos e os preconceitos), o conhecimento de várias línguas conduz seguramente a essa ultrapassagem, ao mesmo tempo que enriquece o potencial da aprendizagem. (Conselho da Europa, 2001: 189)

O enfoque intercultural justifica-se por este desejado alargamento de horizontes em relação à própria realidade com objetivos que se prendem com a procura da tolerância para com o diferente e da aproximação às razões de agir e de atuar do Outro.

Não irei deter-me agora na questão de o *Quadro Europeu* conseguir ou não conciliar a abordagem pragmática, de treino de competências comunicativas, que se encontra basicamente descrita no capítulo 2 do documento, e que pressupõe a realização de tarefas comunicativas resultantes das situações que ocorrem nos vários domínios da vida social, enfim, a comunicação meramente funcional, com a dimensão educativa e cultural que, logo no início do capítulo 1, começa por afirmar⁷:

Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. (Conselho da Europa, 2001: 19).

7 Esta questão foi colocada por ocasião da minha comunicação ao X Congresso Internacional de Lusitanistas em 2011 (Sequeira 2012) e é tratada também em relação à formação de professores no mesmo ano no estudo de Afonso (2011), significativamente com uma interrogação no título: “*Intercultural Competence: A Major Issue in Foreign Language Teacher Training?*”.

Se pensarmos nas várias culturas que há numa cultura, por exemplo, ligadas a grupos etários e profissionais, podemos afirmar que toda a comunicação é comunicação intercultural. E se aceitarmos a lição de Bakhtin, sobretudo nos últimos trabalhos, de que o texto literário estabelece múltiplas articulações dialógicas com outros textos, literários ou não, de outros tempos e latitudes e outras formas de dizer o mundo nas suas tensões ou conflitos sociais, então temos de aceitar que o texto literário é o texto intercultural por excelência.

Assumindo o que já foi dito como ponto de partida para afirmar a importância da literatura na aula de Português Língua Estrangeira quer para desenvolver a competência de comunicação quer para a formação pessoal, resta indagar sobre a forma mais adequada de atingir estes dois objetivos.

Ensinar a comunicar bem com a obra literária é uma das tarefas do professor que nem sempre se afigura simples. Menciono apenas duas dificuldades que observei em estudo empírico anterior (Sequeira, 2003).

A primeira dificuldade consiste em que a própria situação de aula transforma a comunicação literária comum, que é livre e isenta de consequências (normalmente a iniciativa de ler um poema ou um romance cabe ao leitor que não tem de fazer nada após a leitura), num ato social regulado por convenções, em que o aluno tem de se fazer valer academicamente e em que a sinceridade nem sempre é fácil.

Assim, os nossos alunos aplicam os conhecimentos contextuais que possuem (sobretudo sobre autores, correntes, traços estilísticos e instrumentos teóricos) sem se envolverem, sem fazerem qualquer avaliação pessoal ou se relacionarem com a obra de algum modo. Por outras palavras, sem comunicarem com ela verdadeiramente. Mas é possível ajudá-los no empreendimento de atribuir um valor pessoal ao texto, conforme já sugeri noutra passo (Sequeira, 2010: 78-79).

A segunda dificuldade consiste na irritabilidade perante a alteridade da obra, o que impede uma boa comunicação. A literatura é linguagem verbal que implica, na sua descodificação, o conhecimento da língua em que está expressa, mas a falta desse conhecimento não será muitas vezes o principal obstáculo. A irritabilidade sentida tanto por estudantes estrangeiros como por estudantes nativos pode conduzir a sentimentos de recusa.

A leitura do texto como diferença de que fala Carlos Reis (1997: 116), se pode ser uma dificuldade a superar perante um certo tipo de leitor muito literal e avesso a simbolizações, também não deixa de ser um bom ponto de partida. Com efeito, estou convicta de que o contacto repetido com a diferença, alteridade ou a relação estabelecida com o Outro (outras palavras, outras expressões ou outros mundos) tem muitas virtualidades pedagógicas.

Na expressão de Geoffrey Hartman (expressão que vai buscar à teoria comunicacional alemã, área na qual se inscreve a oposição entre Habermas e Lyotard sobre a importância do consenso), a literatura é uma provocação não comunicativa (1997: 131) e a indeterminação, a abertura à incerteza e a aceitação da ambiguidade, exigidas na leitura da obra literária, se têm valor pedagógico inegável no contacto entre culturas e na mediação de conflitos a que atualmente se dá tanta importância na didática de línguas estrangeiras, nem sempre se aceitam bem quando os estudantes pretendem certezas, indicações precisas e chaves interpretativas⁸. A literatura tem um papel pedagó-

8 Pontualmente o *Quadro Europeu* contempla a mediação no contacto entre culturas (Conselho da Europa, 2001: 23, 73, 87) e até a mediação de conflitos (Conselho da Europa, 2001: 104-105), mas esta dimensão adquire ainda uma maior importância nos textos de especialidade. Em Byram (2009) e Zarate e Lévy (2003) o “falante intercultural” e a “cidadania intercultural” pressupõem a ação na esfera civil, introduzindo no ensino de línguas estrangeiras a educação política de modo ainda mais afirmativo do que as noções de competência intercultural e “*savoir s’engager*”.

gico inegável pois obriga o leitor não só a lidar com a indeterminação, mas a exercer uma faculdade de julgamento livre de diretivas e uma consciencialização que poderão ser usadas noutros contextos.

Para se atingir este objetivo formativo e para, cumulativamente, se conseguir uma melhor competência comunicativa, é necessário que, do ponto de vista metodológico, sejam criadas situações que não só propiciem uma resposta pessoal do aluno, mas sejam elas próprias comunicação genuína e não meros exercícios escolares.

Numa aula de Português Língua Não Materna ou numa aula multicultural, é adequado o tratamento didático do literário a partir da língua que o constitui, que não deve confundir-se com o exercício da explicação de texto, baseado na história da literatura e nas teorias do texto literário. Este exercício tradicional deve ser substituído pela atividade de leitura.

A lírica poderá ser um lugar de aprendizagem da língua em que se exploram marcas gráficas, como a disposição espacial e pontuação, aspetos acústicos, morfossintáticos, semânticos e conotações. O texto lírico, ao cristalizar formas que por vezes se vulgarizam na linguagem comum e assim permanecem no imaginário de um país, é também um lugar de aprendizagem cultural.

As expressões emblemáticas, as conotações e o património tradicional, constituído por provérbios, máximas e adágios, proporcionam também um trabalho interessante⁹.

9 Um trabalho com histórias tradicionais e provérbios em turmas multiculturais numa Escola Básica do Seixal encontra-se em Oliveira e Sequeira (2012) (no prelo). Equivalências do senso comum e princípios de conduta nas várias línguas e culturas em presença deram azo a exercícios de reescrita e análise crítica sobre a adequação aos dias de hoje ou sobre perspetivas sexistas: entre os provérbios elencados pelos alunos, sobretudo de origem portuguesa, brasileira, angolana e cabo-verdiana, encontrava-se o seguinte: “A sombra de um homem vale mais do que cem mulheres”.

A narrativa proporciona outras oportunidades de estimular a interação e a reflexão. As opções das personagens podem ser discutidas (por exemplo, a decisão que vai contra a lei da época de Huck Finn, em *As aventuras de Huckleberry Finn*, de ajudar um escravo a fugir) e as próprias lacunas das obras preenchidas. Escrever cartas a que apenas se faz alusão e que não são reproduzidas, ou preparar a defesa de crimes cometidos (por exemplo, o assassinato de Piggy em *O deus das moscas* de William Golding) ajuda os jovens a colocarem-se na perspectiva do outro. Determinadas obras propiciam o debate, como *As aventuras de Huckleberry Finn* (1884), de Mark Twain, que lida com formas de racismo, ou *1984*, de George Orwell (1999), que se aplica à sociedade contemporânea no que respeita a formas de invasão de privacidade.

Para melhor implicar o aluno e conseguir uma comunicação genuína, será adequado trilhar um caminho que explore a sua criatividade e coloque os textos em socialização alargada, fora do espaço da aula.

O que há de novo nas investigações da Psicologia no domínio da criatividade é que o potencial criativo (que todos têm, independentemente de sexo, etnia ou idade) pode ser desenvolvido pela ação de uma pedagogia apropriada.

Para Morais (2001: 74) a personalidade criativa caracteriza-se pela autonomia, autoconfiança, resiliência, gosto pela complexidade, curiosidade, sentido de humor, sensibilidade estética e investimento afetivo no trabalho.

Para se chegar aqui, deve ser encorajada a participação no risco, limitando as consequências de atos falhados; estimular a reflexão sobre o que se gostaria de conhecer melhor; permitir o jogo e a brincadeira com novas ideias (a ironia e o humor, ainda quando não explícitos, estão presentes frequentemente nas obras literárias e são recursos que devem ser explorados); estimular a experimentação; e

promover a avaliação dos próprios trabalhos. No meu entender, são muito proveitosas atividades que possam desenvolver a capacidade de pensar em termos de possibilidade e aperfeiçoamento, explorando consequências para acontecimentos improváveis, incomuns, visionários ou pensando em desenvolvimentos reais de hipóteses irreais ou vice-versa¹⁰;

Morais (2001) e Craft (2000) sugerem algumas estratégias para estimular a criatividade, das quais seleciono as seguintes:

- 1) Propor novas maneiras de fazer ou apresentar as coisas (há outro modo de encontrar a resposta a este problema? esta história poderia terminar de outra forma? o que poderia ter acontecido se o outro lado tivesse ganho?);
- 2) Ajudar os jovens a encontrar as suas paixões e interesses, proporcionando o contacto com muitas formas de expressão e encorajando a exploração de questões por resolver: questões abertas como “porquê?” e “como?” promovem a investigação e a flexibilidade de pensamento;
- 3) Colocar o aluno noutra perspetiva ou obrigá-lo a assumir outra realidade. Isto poderá ser concretizado através de exercícios de reescrita de histórias a partir de outro ponto de vista ou através da narração de possíveis acontecimentos numa

10 Muitas obras literárias exploram este processo, por exemplo, o filme de Alfred Hitchcock *Os Pássaros* (no original: *The Birds*), baseado num conto do mesmo nome de Daphne du Maurier, parte da hipótese improvável de todos os pássaros da terra terem começado a atacar a população. Também o conto de Kafka, *Metamorfose*, se inicia deste modo: “Quando Gregor Samsa despertou, certa manhã, de um sonho agitado viu que se transformara, durante o sono, numa espécie monstruosa de inseto.” O resto do conto lida com as consequências práticas desta transformação na vida familiar do protagonista. Um dos contos de *O sonhador* de Ian McEwan recorre a um creme de fazer desaparecer para narrar o que sucede a partir daí. Pode propor-se ao aluno que imagine o que ele gostaria mais de ver desaparecer e elabore uma história em consequência.

identidade nova, encarnando uma personagem mais fora do comum, por exemplo, alguém cego, paralítico ou autista como é o caso do protagonista de *O estranho caso do cão morto* de Mark Haddon (2003).

As novas tecnologias proporcionam práticas interativas nas quais o aluno é produtor, sendo assim mais fácil estimular o desejo de arriscar, a capacidade de manipular e de experimentar, aplicando os princípios de geração de ideias, adaptando, modificando, substituindo, rearranjando e combinando. Se se encorajar a produção em vários suportes, os alunos poderão desenvolver melhor os seus interesses em aprendizagens colaborativas pela socialização alargada dos textos nos *social media*.

Portugal está aquém do que se passa no resto da Europa no que diz respeito a trabalhos letivos colocados na *Internet*. É possível promover a participação dos jovens em clubes de leitura, diretórios na rede, blogues e usar aplicações tecnológicas como a *WebQuest* e o *Podcast* no ensino da literatura¹¹. O arranjo, elaboração e dramatização de textos para colocar na rede é outra possibilidade. Vídeos do *Youtube* que retomam as obras clássicas podem ser discutidos e propostas novas versões. A famosa parábola de Kafka “Diante da lei” tem algumas versões no *Youtube* das quais apresento dois exemplos, “Before the Law” (2007), e “Diante da lei” (2009), esta em “estilão cinema mudo com o João e o Marquinhos”.

Deste modo se poderá redescobrir o valor da imaginação literária por meio de uma apropriação pessoal da literatura e não da interação escolar convencional e aplicação objetivada de técnicas de análise.

11 Um exemplo de boas práticas de aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação na *Web 2.0* ao ensino da literatura na escola básica é concretizado por Ana Lúcia Águas (2010).

O ensino da literatura, qualquer literatura em qualquer língua, traduzida ou não, terá de remeter, na expressão de Eduardo Lourenço, para a realidade humana e a palavra que a configura (Lourenço, 1994: 35). E não deverá ser a celebração de um património passado, mas o lugar de encontro, sempre intercultural, do homem com outros homens no qual o futuro se constrói através de uma consciência crítica (intercultural). Desejavelmente, como alerta Aguiar e Silva, “um futuro em que o homem não seja *pós-humano...*” (2010: 7).

REFERÊNCIAS

- AA.VV. (2009), “Diante da lei”, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=n5uz_PuTyUY&feature=related (consultado em 08/04/2012)
- AA.VV. (2007), “Before the Law”, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=V96JFsvTom4&feature=related> (consultado em 08/04/2012).
- ABDALLAH-PRETECEILLE, Martine (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Antropos.
- ÁGUA, Ana Lúcia Freilão (2010). *A comunicação com textos literários e as tecnologias de informação e comunicação na web 2.0*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de mestrado, disponível em <http://repositorio-aberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1984/1/Ana%20Agua.pdf>
- AFONSO, Clarisse (2011). “Intercultural competence: A major issue in foreign language teacher training?”, in A. Witte e T. Harden (eds.), *Intercultural Competence – Concepts, Challenges, Evaluations*. Oxford/Bern/Berlin/Bruxelles, Frankfurt am Main/New York/Wien: Peter Lang, 127-140.
- BANDEIRA, Manuel (1956). *Obras poéticas*. Lisboa: Editorial Minerva.
- BERNARDES, José (2005), *Como abordar ... A literatura no ensino secundário: outros caminhos*. Porto: Areal Editores.

- BYRAM, Michael (2009). “Intercultural competence in Foreign Languages”, in Darla Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage Publications. 321-332.
- BOURDIEU, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964). *Les héritiers*. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit.
- BREDELLA, Lothar (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.
- BRONCKART, Jean Pierre (1997). “Le texte comme lieu d’articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature”, in José Cantero *et al.* (orgs.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Atas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.. Barcelona: Universidade de Barcelona. 13-23.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Asa.
- CRAFT, Anna (2000). *Creativity across the primary curriculum – framing and developing practice*. London: Routledge.
- DOUBROVSKY, Serge (1981). “Le point de vue du professeur”, in Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (dir.), *L’enseignement de la littérature*. Paris: Duculot. 7-19 [1971].
- GALISSON, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert (1997). “Problématique de l’ éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen”. *ÉLA-Études de Linguistique Appliquée*. 106. Avril-juin:141-160.
- GOLDING, William (2008). *O Deus das moscas*. Trad. Manuel Marques. Lisboa: Dom Quixote [1954].
- GRAFF, Gerald (2007). *Professing Literature. An institutional History*. Chicago: University of Chicago Press [1987].

- GUILLORY, John (1993). *Cultural Capital: the Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: University of Chicago Press.
- HADDON, Mark (2003). *O estranho caso do cão morto*. Trad. Sílvia Serrano Santos. Lisboa: Presença.
- HARDLY, Alice (2001). *Teaching Language in Context*. 3.^a ed., Boston: Heinle e Heinle [1986].
- HARTMAN, Geoffrey (1997). *The fateful question of culture*. New York: Columbia University Press.
- ISER, Wolfgang (1996). “The emergence of a cross-cultural discourse”, in Sanford Budick e Wolfgang Iser (eds.), *The Translatability of Cultures*. Stanford/California: Stanford Univ. Press. 245-264.
- KAFKA, Franz (2007). *Die Verwandlung*. Leipzig: Kurt Wolff Verlag [1915], disponível em <http://www.gutenberg.org/files/22367/22367-h/22367-h.htm> (consultado em 09/04/2012).
- LOURENÇO, Eduardo (1994). *O canto do signo. Existência e literatura*. Lisboa: Presença.
- MCEWAN, Ian (1995). *O sonhador*. Trad. Maria do Carmo Figueira. Lisboa: Gradiva [1994].
- MESCHONNIC, Henri (1996). “Pour une poétique négative”. *Le Français dans le Monde*. 114: 34-40.
- MORAIS, M. Fátima (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- OLIVEIRA, Dulce e Rosa Maria Sequeira (2012). *A interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*. Lisboa: Difel (no prelo).
- ORWELL, George (1999). *1984*. Trad. Ana Luísa Faria. Lisboa: Antígona [1949].
- REIS, Carlos (1997). “Lectura literaria y didáctica de la literatura”, in José Cantero *et al.* (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Atas del IV Congreso Internacional de la

- Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Universidade de Barcelona. 113-118.
- RICARDO, Cassiano (1947). *Um dia depois do outro*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- SEQUEIRA, Rosa Maria (2003). *O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SEQUEIRA, Rosa Maria (2010). *Comunicar bem. Práticas e estruturas comunicativas*. Lisboa: Fonte da palavra.
- SEQUEIRA, Rosa Maria (2012). “A comunicação intercultural é uma utopia?” in Peter Petrov, Pedro Quintino de Sousa, Roberto López-Iglesias Samartim e Elias Torres Feijó (eds.). *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX, vol. 3*. Santiago de Compostela / Faro: Associação Internacional de Lusitanistas e Através Editora. 303-316, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2164/1/AlgarveLusitanistasFinal.pdf>
- SILVA, Vítor Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- SILVA, Vítor Aguiar e (2008). “Horizontes de uma nova interdisciplinaridade entre os Estudos Literários e os Estudos Linguísticos”, in Carlos Reis (coord.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Desenvolvimento Curricular. 19-32.
- SONTAG, Susan (1990). *Against Interpretation*. New York/London/Toronto/Sydney/Auckland: Anchor Books [1966].
- TWAIN, Mark (1884). *The adventures of Huckleberry Finn*, disponível em <http://www.americanliterature.com/Twain/TheAdventuresofHuckleberryFinn/TheAdventuresofHuckleberryFinn.html> (consultado em 09/04/2012).
- ZARATE, Geneviève e Danielle Lévy (2003). *La médiation et la didactique des langues et des cultures*. Paris: Clé International.

ABSTRACT

This paper demonstrates the relevance of literary texts for intercultural education in foreign language learning. Intercultural Competence (or multilingual and multicultural competence in the Common European Framework of Reference for Language) is an organizing principle in foreign language teacher training. Although literary education is sometimes regarded as irrelevant, literary reading implies openness, dialogical strategies, and tolerance towards indeterminacy and difference – all of which are desirable signs of intercultural competence. Intercultural critical awareness, defined by Byram as the main trait of an intercultural speaker, is more than just knowledge and skills, and presupposes certain attitudes and psychosocial resources, as well as the ability to deal with complex demands. Literature is a vital ground for training critical thinking, putting into play a sympathetic imagination for knowing the other. The intercultural context of literature also facilitates pedagogical approaches that take into account the possibilities of online communication and perspectives that reinforce the link between creativity and pedagogy.

Keywords: foreign language learning, literature, intercultural competence.

RESUMO

Este ensaio pretende demonstrar as virtualidades do texto literário para a promoção da Competência Intercultural. Enquanto na atualidade a educação literária é considerada muitas vezes irrelevante, já a Competência Intercultural (ou a competência plurilíngue e pluricultural no *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas do Conselho da Europa*) é o princípio organizador dos *curricula* de línguas. Mas a leitura literária pressupõe o mesmo tipo de competências que estão envolvidas na Competência Intercultural, a mesma estratégia dialógica, a mesma abertura à alteridade, a mesma tolerância face à indeterminação. A consciência crítica intercul-

tural, o traço essencial do falante intercultural na formulação de Byram, é mais do que a simples abordagem orientada para ação que é visível no *Quadro Europeu Comum de Referência*, e pressupõe a capacidade de lidar com exigências mais complexas ao mesmo tempo que tem um vigor imaginativo que pode reconfigurar a condição humana. A literatura, o texto intercultural por excelência, é um recurso metodológico útil para a Competência Intercultural e adequa-se a estratégias pedagógicas que envolvem a comunicação em linha e as novas tecnologias da informação e comunicação, assumindo a ligação entre pedagogia e criatividade.

Palavras-chave: didática de línguas estrangeiras, educação literária, competência intercultural.