

O ENSINO DA LITERATURA FRANCESA NA UNIVERSIDADE: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS

ELIANA SCOTTI MUZZI
Universidade Federal de Minas Gerais

Vivemos, já há algum tempo, uma grave crise no ensino das línguas modernas estrangeiras, em especial do francês que, do século XVIII a meados do XX, exerceu no Brasil a função de "língua de cultura", veículo do saber humanista que serviu de fundamento erudito à nossa cultura. O francês era a língua dominante em grande parte das bibliotecas letradas do Brasil colonial, como a dos intelectuais da Inconfidência Mineira que, através dessa língua, tiveram acesso às idéias libertárias do Iluminismo francês. Ao lado do latim, o francês foi, além disso, língua de tradução e de citação, por meio da qual nos chegaram textos provenientes de outras línguas e culturas como, por exemplo, o *Paraíso Perdido* de Milton.

Esse lugar privilegiado, onde se formou parte substancial de nossas insígnias de reconhecimento, é hoje um espaço esvaziado, buraco negro em torno do qual circulavam vagas referências e embaçadas imagens de uma cultura reduzida a estereótipos. O problema do esvaziamento cultural da língua francesa não se manifesta naturalmente apenas no Brasil, é antes de ordem geral, incidindo sobre outras sociedades ocidentais, inclusive sobre a própria França, obrigada a promulgar leis para conter o ímpeto conquistador do inglês e da cultura tecnológica veiculada por essa língua. Diante dessa constatação, um longo e interminável debate se levanta, incessantemente alimentado por todos os que mantemos com o francês - ou com outra língua estrangeira - relações de reconhecimento, identificação e simpatia, debate esse

que gira em torno das mesmas questões: como assegurar ao francês - ou a outra língua - uma fatia deste vasto domínio lingüístico/cultural em que se elaboram as regras determinantes da supremacia de uma cultura sobre outras? E por que fazê-lo?

O argumento geralmente utilizado para justificar o ensino do francês, ou de outra língua estrangeira que não o inglês, é o do risco que apresenta a adesão unívoca a um universo lingüístico/cultural dominante. Beber em fontes diversas representaria um duplo benefício: abrir-se a outros horizontes significa escapar à dominação de um único. No caso da língua francesa, essa abertura representaria além disso o resgate de uma memória cultural, de toda uma tradição que determinou, no Brasil, a persistência de certas recorrências e transplantes entre as duas culturas.

Não é lamentavelmente essa a posição dos organismos que determinam a política cultural dos dois países: se, para o Brasil, o ensino do francês é algo fora de moda e de foco, para a França não há interesse em investir culturalmente¹ fora da Comunidade Européia, exceção feita para países do primeiro mundo.

Se o ensino da língua francesa no Brasil encontra-se em posição marcada pelo desprestígio e pela marginalização, o que dizer da literatura francesa? O ensino de literatura já é em si elemento de questionamento na era da tecnologia, da eficácia imediata e da competitividade. No caso da literatura francesa, o questionamento é duplo.

Não é meu propósito, entretanto, fazer dessa avaliação um campo de argumentação determinado pelos clichês clássicos produzidos pelo lugar terceiro-mundista, nem pelas acusações/lamentações que os informam. Ao contrário, façamos um esforço para tentar examinar a questão sob uma ótica de relativa objetividade e isenção. Para isso, acredito ser necessário colocá-la sob uma perspectiva mais ampla, recuá-la a uma distância que permita uma melhor compreensão do papel do ensino das línguas e literaturas modernas nas sociedades ocidentais. Recuo que permite situar a origem dos objetivos, métodos e técnicas desse ensino no modelo jesuítico de cunho medieval, calcado na doutrina das sete artes liberais - o "Septenium", dividido no "Trivium", de que faziam parte a Gramática, a Dialética e a Retórica, e o "Quadrivium", que abrangia a Música, a Aritmética, a Geometria e a Astronomia. Esse mapeamento que circunscreve o universo do conhecimento e da linguagem, dividindo-o e hierarquizando-o, separa as artes da linguagem e do pensamento das do número, e exclui de suas fronteiras as artes mecânicas, tais como a pintura e a escultura - o que se

¹ Citado por Joaquim Brasil Fontes em "As Obrigatórias Metáforas. Notas sobre literatura e ensino". UNICAMP, 1992 (texto datilografado).

reflete ainda na atual repartição dos saberes. Por exemplo, na oposição entre ciências exatas e humanas.

Um texto do século VI, do pagão Martianus Capella¹ apresenta o "Septenium" sob a forma de uma alegoria denominada "Núpcias de Mercúrio com a Filologia", sustentada por duas figuras exemplares que passarão a dominar o ensino da língua e da literatura até os nossos dias: a *Gramática*, apresentada como uma velha senhora usando sóbrias vestes romanas, que guarda num cofre de marfim a lima e a faca com que corrige os erros de linguagem; e a *Retórica*, bela mulher de roupas ornadas com figuras, que detém as armas lingüísticas capazes de atingir o adversário. Alegoria que, transposta para a atualidade, toma a forma da velha e conhecida oposição entre língua e literatura, subjacente ao nosso ensino de Letras Modernas. Na verdade, esse ensino é uma introdução relativamente recente nos programas pedagógicos oficiais. Durante toda a Idade Média, toda referência às línguas vulgares era condenada como barbarismo, vício de linguagem que perturbava a ordem imutável do latim, a língua por excelência, ainda que língua morta, ensinada unicamente através da literatura. A partir do Renascimento, a vontade de valorização e aperfeiçoamento dos idiomas nacionais (expressa em movimentos como a "Défense et Illustration de la Langue Française") vai estabelecer um modelo para o seu ensino, calcado no das línguas clássicas - ou seja, na aprendizagem de língua através da literatura. Esse modelo informou toda a tradição do ensino de línguas modernas. O "rayonnement" do Classicismo francês alça finalmente a língua francesa à posição de "língua de cultura", transferindo para ela a hegemonia anteriormente exercida pelo latim. O seu ensino é determinado pela Gramática e pela Retórica, entendida não mais como uma técnica dinâmica de produção do discurso persuasivo, mas sob a forma degradada com que aparece no fim da Idade Média, enquanto elenco estático de figuras cuja função é de servir de ornamento ao discurso.

Este é o ponto de partida das duas grandes linhas sobre as quais se construiu a tradição do ensino de literaturas modernas. A primeira toma o texto como base para exercícios de gramática, vocabulário ou fonologia. A segunda vê no texto um objeto estético a ser abordado através de comentários, dissertações, explicações. O texto é dado aqui por aquilo que representa: uma certa imagem da literatura, produto cultural sacralizado por excelência. Considerado como um lugar discursivo específico, o texto literário tem então por função uma formação em história literária, em civilização ou em técnicas de crítica literária, e pressupõe um alto nível de conhecimento da língua.

Como procedimentos básicos desse ensino têm primazia:

- a) A *tradução*, escrita ou oral, banida dos programas de ensino modernos. Vale a pena adotar uma estratégia inversa à desses últimos e tentar arrolar alguns dos

pontos positivos desses procedimentos, como sugere Daniel Coste², tais como a conquista de uma destreza lingüística da equivalência, o fato de trabalhar tanto no nível da palavra quanto do segmento, do encadeamento das frases e dos parágrafos - no nível do discurso, portanto; a aptidão para instituir uma exploração simultânea do eixo paradigmático (inventário das acepções de uma palavra, busca de sinônimos) e do sintagmático (verificação de uma acepção em contexto, respeito às coerções sintáticas). Esses procedimentos, observa-se, ligam-se a uma aprendizagem ativa da língua, propiciando iniciativas, elaboração de hipóteses, hesitações, verificações.

- b) A *memorização* que, como na aprendizagem de língua materna, determina a assimilação de placas de discurso ("morceaux choisis") num "patchwork" de texturas e estilos diferentes que, ao contrário dos diálogos fabricados dos métodos modernos, promovem a capacidade de identificar fios condutores, redes lexicais e conceituais, assim como desvelam a coerência dos modos de composição do discurso.
- c) Os exercícios de *imitação*, pastiche, "à la manière de". Artificiais e discutíveis, esses exercícios têm como positivo o fato de promoverem, através da distribuição de papéis, uma dramatização da língua, uma encenação da literatura.

A contra-corrente desse exame superficial dos métodos tradicionais, lancemos um olhar crítico sobre as metodologias modernas de ensino de línguas, tentando discutir princípios por elas apresentados de forma axiomática, tais como o do exílio do texto literário, considerado como um coroamento final do curso universitário e abolido dos primeiros anos da aprendizagem, a não ser de modo esporádico e periférico. Esse exílio liga-se paradoxalmente à atitude sacralizante de literatura: sob a interdição, delineia-se o pressuposto de que utilizar o texto literário no ensino da língua é rebaixá-lo a um uso subalterno.

Daniel Coste³ faz a interessante observação de que os procedimentos de constituição dos diálogos fabricados para uso pedagógico são bastante próximos de certas técnicas de produção literária. O diálogo fabricado, na verdade, nada mais é que um texto de ficção simulando a comunicação. O que os opõe irremediavelmente é uma certa concepção da língua como domínio da ordem, da organização e estrutura, que se realiza no nível da frase; e da literatura enquanto lugar

² Daniel Coste, "Apprendre la langue par la littérature?" in *Littérature et classe de langue*, org. par Jean Peytard, Hatier / CRÉDIF, 1982.

³ Op. cit.

da "parole", individual e desviante da norma, de profusão anárquica e rebelde a qualquer controle. Por essa razão, a encenação do conteúdo lingüístico ensinado elimina os textos literários, não controláveis, que não apenas solicitam e colocam à prova o funcionamento da língua, mas chegam a perturbá-lo, a subvertê-lo.

Por outro lado, ao enfatizar o aspecto da comunicação, manifestado à exaustão nos diálogos que constituem a base dos métodos modernos, apaga-se uma tradicional função da língua: a de instrumento de *representação*, de *denominação* e de *classificação* do real. Contrariamente às metodologias clássicas que partem da hipótese de que o ensino da língua estrangeira se faz através de um incessante vai e vem entre o texto e instrumentos metalingüísticos, as modernas condenam o recurso a esses instrumentos de referência metalingüística, e se distanciam do texto.

Abandonemos agora a estratégia saneadora adotada até aqui com fins puramente metodológicos: o de tentar, por um lado, resgatar procedimentos operacionais da velha tradição humanista, que temos tendência a recusar em bloco, e o de questionar, por outro lado, certos aspectos das modernas concepções metodológicas desenvolvidas a partir do audiovisual. Dessa revisão sumária, surgem algumas sugestões que apontam para um ensino da literatura mais integrado ao da língua, já que constitui um dos seus usos. Nessa perspectiva, não faria sentido falar de língua literária, ou de domínio da literatura, mas de *objetos literários* apresentados como organizações textuais elaboradas num código duplamente desviante: enquanto língua estrangeira, a ser situada em relação à língua materna, e enquanto estrutura específica, mini-língua cujo código e coerência devam ser decifrados.

Através da recorrência a elementos comuns, como a *função poética* da linguagem e a *conotação*, o texto literário entra em relação com textos não literários, não legitimados como tal, como o discurso publicitário, o slogan, o cartaz. A identificação de estruturas análogas entre o texto pedagógico fabricado e o texto literário coloca em evidência semelhanças - utilização de estratégias comparáveis - e diferenças - estratégias essas utilizadas com fins diversos: produção da *monossemia* no texto pedagógico e da *polissemia* no literário.

A pergunta subjacente ao desenvolvimento dessas considerações incide sobre a questão da *história da literatura*, fundamento e procedimento básico do ensino da literatura desde a tradição clássica. As posições ideológico-pedagógicas das metodologias modernas sugerem implicitamente sua eliminação, o que teria por conseqüência um apagamento da perspectiva histórica. A perda desse eixo referencial terá evidentemente efeitos negativos sobre a produção de totalizações, sínteses, redes de

relações. A proposta seria a de integrar o estudo histórico da instituição literária ao âmbito de uma História social, cultural, das mentalidades, etc.

Resta ainda enfrentar um questão que, desde o início dessa indagação, pulsou incessantemente ao longo de seu desenvolvimento: o que justificaria o ensino da literatura, mais especificamente da literatura produzida em língua estrangeira, numa sociedade que desvaloriza essas práticas em função de valores mais imediatos, produzidos pelo mito do progresso tecnológico, econômico, científico?

O cientista e filósofo, físico e crítico de arte Michel Serres, duplamente legitimado por sua inserção tanto no universo epistemológico das ciências quanto no das artes, avança uma resposta: "Tout apprentissage consiste en un métissage".² Para ele, a mestiçagem cultural é o objetivo da educação: em vez de reproduzir e confirmar indefinidamente os saberes constituídos, sejam eles sustentados por ideologias conservadoras ou progressistas, a praxis pedagógica tem por função cruzá-los, interrogá-los, coloca-los à prova. Pois, a educação "consiste et demande à épouser l'altérité la plus étrangère, à renaître donc métis".³

²M. Serres, *Le Tiers-Instruit*. Paris, Éd. François Bourin, 1991.

³Op. cit.