

PERCEPÇÕES SOBRE ENSINAR LITERATURA NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LE)

Josilene Pinheiro-Mariz*

Resumo: Este texto faz considerações a respeito do ensino da literatura no contexto do ensino de línguas estrangeiras (LE) em cursos de licenciatura, redundando em uma discussão que pondera sobre os atributos da literatura, instigando o leitor à procura dos significados subjacentes à obra. Discutimos, então, a importância de estudar literatura a partir de Barthes (1973), Eco (2003), Proust (1987) e de especialistas em ensino de literatura no contexto de LE, tentando ressaltar a problemática que envolve essas reflexões e apontando perspectivas para esse ensino.

Palavras-chave: Literatura. Línguas estrangeiras. Ensino.

INTRODUÇÃO

■ **A**s questões ligadas à pós-modernidade ou à contemporaneidade estão conectadas aos mais diversos domínios do conhecimento humano. Tal afirmativa dá suporte para discussões como uma verdade que perdurou durante muitos anos: a de demonstrar que ter conhecimentos substanciais relacionados à cultura, ou em um dizer mais eloquente, à civilização, configurava-se como condição indispensável para frequentar ambientes acadêmicos tais como a universidade. Uma evidência desse fato é, por exemplo, a forma de acesso aos cursos superiores, constatação feita diante do fato de que, durante anos, o exame vestibular constituiu-se em um caminho quase indiscutível, permitindo acesso apenas àqueles que correspondiam ao perfil de acadêmico, demonstrado através do conhecimento razoável de língua, literatura, ciências e matemáticas. Assim, durante várias décadas, o monstro do vestibulo

* Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campina Grande – PB – Brasil. E-mail: jsmariz22@hotmail.com

lar passava a ocupar outro lugar, o de vencido, quando o estudante o superava, como os grandes navegadores ao gigante Adamastor.

Entretanto, com as grandes mutações e a rápida intervenção de Chronos na sociedade, é muito provável que tal procedimento tenha sofrido influência do tempo e dado espaço às condições nas quais estamos aportados nessa dita pós-modernidade, ou contemporaneidade, ou modernidade líquida, ou ainda nessa sociedade líquida (HALL, 2014; BAUMAN, 2001). O fato é que com as tais transformações sofridas por nossa sociedade, hodiernamente, o “Monstrengo Vestibular” parece ter deixado de ser temerário, ocupando um lugar de apenas coadjuvante no processo de entrada nos cursos superiores.

Evidentemente, essa é tão somente uma das novas faces da contemporaneidade. Um exame de massas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por certo, sempre apresentará fragilidades enquanto instrumento para avaliar de modo mais adequado o candidato que visa à universidade (SILVA, 2013). Mas, para o professor de literatura, um dos aspectos menos afáveis dessa forma de exame é a ausência de uma demanda pela literatura, ou, dito de outra forma, a não exigência de leituras literárias para a submissão ao exame. Diante dessa conjuntura, parece-nos que essa forma de crivo que dispensa um conhecimento “do legado artístico-cultural construído esteticamente pela linguagem literária”¹ tem provocado um intenso desinteresse pela literatura, desencadeando um perfil de estudante universitário que, por vezes, sequer conhece o legado literário das literaturas de sua língua/cultura, resultando em uma formação frágil no que concerne ao conhecimento literário.

É importante ressaltar que, muito embora exista um certo lado negativo da institucionalização da literatura na formação de leitores, esse é um importante viés de discussão sobre o tema nos nossos dias. É bem verdade que Todorov (2010), em *A literatura em perigo*, discute intensamente esse caráter nefasto da institucionalização da literatura; contudo, essa visão não pode ser única para o Brasil e para a França, local de referência do filósofo e linguista búlgaro. Tal observação é embasada pelo fato de que, na França, a literatura faz parte do cotidiano escolar, em que se lê Molière, por exemplo, desde cedo, ao contrário do que acontece no Brasil; quando, de um modo geral e, sobretudo, em escolas públicas, apenas para o vestibular se exigia tais leituras. No referido ensaio de Todorov, fica claro o seu *locus*, posto que mora e trabalha em Paris há anos. Por conseguinte, naquele país, a literatura pode estar em perigo; mas, e aqui?

É verdade também que durante muito tempo se discutiu essa exigência de leituras de obras literárias para estudantes de áreas não conexas, argumentando-se sobre qual seria a “utilidade” desse conhecimento para um profissional engenheiro ou médico, que pertence a domínios díspares aos nossos. Mas, e para o futuro professor da área das linguagens, essa obrigatoriedade não deveria ser ainda condição *sine qua non* para entrar em um curso de formação de professores como Letras? Concomitantemente a tudo isso, os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) legislam por uma formação de professores que prevê o contato com a sala de aula o mais cedo possível, logo no início da licenciatura (BRASIL, 2006). Então, como esse futuro professor ministrará aulas de literatura, desde o início de sua formação, se ele não tem sequer uma

1 Chamo atenção aqui para a ementa da chamada da *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, para a terceira edição de 2015, sobre o ensino da Literatura que dá enfoque a essa noção.

noção da literatura, levando-se em conta que o ensino médio não tem cumprido esse papel?

Ora, como pode um profissional de Letras que, em alguns casos, não tem uma consistente formação literária, ensinar um conteúdo sobre o qual não tem autoridade? E para o qual parece não haver demanda, considerando sua não exigência nas novas formas de ingresso nas universidades? Como administrar esse abismo que se desenha entre o ideal e a realidade de um significativo percentual de professores de literatura? Todas essas ponderações apenas dão suporte para as nossas principais reflexões que estão ancoradas no contexto do ensino de uma língua estrangeira. Isso quer dizer que falamos a partir de um lugar que nos parece ser ainda mais complexo, necessitando de muitas circunspeções.

Então, se o professor de literatura de língua portuguesa carece de uma formação que dê a ele o sustentáculo indispensável para “garantir a qualidade da formação de leitores no ensino básico”, o que dizer daquele professor que vai trabalhar com uma língua/cultura estrangeira? Eis o nosso principal enfoque neste artigo: pensar a respeito do ensino de literatura em contexto de língua estrangeira.

Por esse viés, entendemos que se faz necessário destacar que existe toda uma problemática subjacente a esse ensino. Isso porque quem trabalha com a literatura maneja uma arte que precisa ser desvendada para que o leitor/aprendiz seja capaz de compreendê-la para que faça a sua opção pelo prazer do texto, no dizer de Barthes (1973), ou não; haja vista que o leitor tem o direito de calar o autor (PENNAC, 1993).

Com essas considerações, este artigo busca refletir sobre o ensinar literatura no âmbito do ensino de línguas estrangeiras (doravante, LE), sem a pretensão de discutir questões político-linguísticas, tão indispensáveis nesse campo e reforçadas por noções como línguas adicionais, dentre outras. Empregaremos o termo língua estrangeira sob a ótica de Kristeva (1988) ou de Derrida (1996), só para citar dois importantes nomes entre aqueles que discutem essa questão do outro. Embasamos as nossas reflexões em Deleuze (1993) que, ao discutir sobre a escrita, ressalta as peculiaridades da obra literária e, a partir desses ajuizamentos, articulamo-las à língua estrangeira, confluindo para uma complexidade que resulta na certa dificuldade que enfrenta o professor de LE.

Também buscamos em Eco (2003) as observações que este semiólogo italiano traz sobre o pensar a literatura enquanto estética, que pode e deve ser desvendada pelo leitor, indo para além da atualização do leitor. Em um segundo momento, nossas considerações centram-se nas noções aportadas por Naturel (1995), que dá enfoque ao ensino da literatura no domínio do ensino de francês como língua estrangeira (FLE), instigando o professor a iniciar o seu aprendiz a uma literacia literária; e, também, em Biard e Denis (1993), dentre outros que destacam o papel do ensino da literatura em uma sociedade atualmente voltada para as tecnologias, considerando-se as dificuldades apresentadas pela própria estética literária.

Assim, tencionamos trazer à baila as discussões que concernem ao professor de literatura no âmbito da graduação e formação de professores de LE. Esperamos, com essas ponderações, destacar a importância desse estudo, mesmo considerando que se trata de um “campo de investigações que ainda se configura como pouco atraente no mundo acadêmico”.

DO ENSINAR A LITERATURA NA LÍNGUA DO OUTRO

Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère. Sous chaque mot chacun de nous met son sens ou du moins son image qui est souvent un contresens. Mais dans les beaux livres, tous les contresens qu'on fait sont beaux²
(PROUST, 1987, p. 385).

Qual outra maneira de entrarmos nessa discussão, senão pelas palavras daquele que pode ser considerado o maior romancista francês do século XX? Tomo, portanto, as palavras de Marcel Proust (1871-1922) para dar alicerce a essa discussão sobre ensinar literatura no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Tomá-lo como apoio basilar às reflexões nos conduz à própria criação proustiana, posto ser ele quem nos lembra que os “bons livros guardam muitas subjacências, levando-nos a ler a obra literária como uma espécie de língua estrangeira”, como se ao lê-la estivéssemos a brigar com as palavras, buscando encontrar nelas os subentendidos ao contexto. É essa “espécie de língua estrangeira” apontada pelo criador de personagens como Albertine, Charlus, Odette e Charles Swann – dentre muitos outros – que desafia o leitor a encontrar significados, imprimindo ao texto as suas imagens particulares e provocando, por vezes, algo que parece ir muito além de um sentido aceitável. Certamente, é essa batalha de contrassensos e absurdos entre o texto e o leitor que faz com que algumas obras ocupem o lugar de obras-primas.

Então, como ensinar a lutar pela busca dos sentidos em uma linguagem que por si só se assemelha a uma LE? O próprio autor de *Em busca do tempo perdido* pouco ou quase nada traz sobre a literatura passada por uma instituição acadêmica, nos lembra Silva (2014, p. 320):

É curioso constatar que, em um livro que fala tanto da própria literatura como Em Busca do Tempo Perdido, não haja nenhuma outra cena do ambiente escolar de aprendizado. Ou seja, a formação literária não passaria pelas salas de aula. Nesse sentido, uma das cenas mais importantes do livro é a da leitura em voz alta de um romance de Georges Sand pela mãe do herói-narrador – sem nenhuma explicação prévia, apenas os sons e o sentido.

Talvez essa constatação seja fruto de uma experiência por ele vivenciada, posto que se sabe “através dos espólios do escritor, da formação impecável de um aluno não muito brilhante nem muito regular às aulas: Proust foi aluno do liceu Condorcet, onde teve aulas de latim, de grego, filosofia, retórica e alemão” (SILVA, 2014, p. 322). Muito embora não fosse assíduo à escola, os estudos com acostados na filosofia e na retórica deram-lhe, seguramente, subsídios satisfatórios para a sua intensa produção e para ensaios como o célebre *Contre Sainte-Beuve* (1987), no qual critica severamente o método de Sainte-Beuve, ilustre crítico do século XIX. Dentre algumas das apreciações, podemos destacar aquela na qual Proust não dissocia completamente o autor de sua produção literária. Para ele, a experiência de mundo é pessoal: “O instante em que vivem as coisas é determinado pelo pensamento que os reflete. Nesse momento, elas são pensadas, elas recebem a sua forma. E sua forma, imortalmente, prolonga um tempo

2 “Os bons livros são escritos em uma espécie de língua estrangeira. Sob cada palavra, cada um de nós coloca o seu significado, ou pelo menos a sua imagem que é, muitas vezes, uma contradição. Mas, nos bons livros, todas as contradições que se fazem são belas” (PROUST, 1987, p. 385). As traduções dos textos em língua francesa são de minha autoria, salvo menção contrária.

no meio dos outros³ (PROUST, 1987, p. 281). Podemos depreender daí que as inúmeras possibilidades de apreensão de mundo dependem sobremaneira das percepções de mundo de cada leitor.

Cabe-nos, entretanto, trazer à essa discussão, o pensamento de Eco (2003, p. 12), ao nos lembrar que:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida.

Partindo-se dessa ótica proustiana à assertiva do italiano, pode-nos parecer que há um vácuo entre esses dois pensamentos; todavia, ambos caminham no mesmo sentido, o de dar a liberdade de interpretação ao leitor, “obrigando-o” a um exercício de fidelidade, restando-nos apenas controlar os nossos impulsos. E, na briga ou no jogo com essas palavras, que se assemelham, às vezes, à uma língua estrangeira, inferir os sentidos e respeitar os possíveis planos de leitura que se apresentam nas ambiguidades da linguagem no ato da leitura da obra literária constitui-se como fundamental para a apreciação da estética literária.

E, então, o que fazer quando todo esse jogo já está em uma língua estrangeira? Como um professor que atua em cursos de graduação/formação de professores pode ou deve ensinar a literatura a seus aprendizes quando todo o contexto já é da língua estrangeira? Como provocar prazer ou mesmo curiosidade por grandes obras, como as da literatura francesa, a exemplo das de Molière, Racine, Victor Hugo ou de Proust? Portanto, como instigar o estudante, que será professor da língua em um futuro próximo, quando se tem duas línguas estrangeiras: a língua e a literatura?

Ora, a leitura do texto literário em uma LE poderia ser considerada um trabalho à parte, já que o texto escrito, devido às suas propriedades particulares, pode resultar em construções e desconstruções de sentidos. Tal assertiva é amplamente desenvolvida por Barthes (1970), ao trabalhar o conto *Sarrasine*, de Balzac, sugerindo que o leitor seja o responsável pela elaboração dessa construção e/ou desconstrução. Por entendermos que se trata de uma atividade tão particular do ser humano, entendemos que essa asseveração seja ainda mais intensa no âmbito da LE. Depreendemos também, a partir disso, que por ser uma atividade peculiarmente humana e reveladora, instigante e ao mesmo tempo provocadora é que interessa repensá-la como fundamental instrumento de comunicação; logo, determinante no ensino. Como também anuncia Barthes (1970), o texto literário parece ser um céu infinito, aparentemente plano/raso talvez, mas pleno de profundidade. Isso é o que pode dar vazão às múltiplas leituras e interpretações. O leitor está sempre diante de uma constante construção e/ou de sua desconstrução; seria, no dizer de Roland Barthes (1970), a migração dos sentidos.

3 No original: “L’instant où vivent les choses est fixé par la pensée qui les reflète. À ce moment-là, elles sont pensées, elles reçoivent leur forme. Et leur forme, immortellement, fait durer un temps au milieu des autres” (PROUST, 1987, p. 281).

Outra noção que cabe neste espaço é a do prazer do texto, no dizer de Barthes (1973), e na sua perspectiva de *jouissance*, nos lembrando de que nem sempre é simplesmente o prazer por si, mas de dor, às vezes. Para ele, o texto que produz prazer é escrito/inscrito no prazer; nele, o leitor deve se sentir desejado por tal texto. Por essa razão, afirma ainda que a prova disso é a escrita como a ciência dos prazeres/gozos da linguagem. Para provocar o leitor, o texto deve incitar à desconstrução “das leis da língua, seu léxico, sua métrica, sua prosódia” (BARTHES, 1973, p. 17) e, por conseguinte, as formações ideológicas das solidariedades intelectuais.

Então, considerando a obra literária por esse viés, é certo que nenhum outro texto provocaria maior influxo no leitor, promovendo desconstruções ou a briga com as palavras, ou ainda o exercício de fidelidade. É por isso também que entendemos que o texto que produz o prazer, que promove perdas, desconstrói, que põe em cheque certezas diante da linguagem (BARTHES, 1973, p. 25), constiu-se em um dos principais desafios para motivar o ensino indo além nos estudos da literatura em LE.

É nessa linha que seguimos o caminho do ensino da literatura em francês como língua estrangeira (FLE), pois existem motivos oriundos de naturezas diversas, como: estimular a reflexão a esse respeito, não apenas favorecendo a aquisição de línguas e culturas estrangeiras, mas também no intuito de conciliar aula de língua com o ensino da literatura, ou ainda como fazer com que aprendizes encontrem na literatura o prazer do texto, uma vez que não teriam pleno domínio da língua. Contudo, o elemento que nos parece mais proeminente é que, nesse lugar, trabalha-se com o outro; na língua do outro, aquela língua discutida pelo filósofo Derrida (1996), aquele outro, estrangeiro no dizer de Kristeva (1988). Daí a necessidade de maiores e mais frutuozos debates sobre essa temática, tendo em vista que quando se percebe a dimensão da problemática a discussão toma uma maior proporção na qual se identifica o valor incondicional do ensino da literatura no âmbito do ensino de LE.

ENTRE LÍNGUA E LITERATURA NO ENSINO DE LE

Dante, portanto, não inventou, jogando com uma matéria resistente à poesia, a sua poética luz. [...] Como dizia Getto, “Dante encontrava-se, portanto, diante de uma linguagem, melhor, de uma língua já construída para exprimir a realidade da vida do espírito, a misteriosa experiência da alma em sua catarse, a vida da graça com alegria estupenda, prelúdio de uma estação jubilosa e sacra” (ECO, 2003, p. 26).

Primeiramente, cabe considerar a relação dialógica, intrínseca e coexistente entre as duas grandes áreas de atuação do professor com formação em Letras, pois a língua está presente no domínio epistemológico da literatura e vice-versa. Essa afirmação é oriunda de uma antiga discussão que entende que a língua pode reduzir a literatura, assim como a literatura pode ampliar demais a língua (PAVEAU; VAUDREY-LUIGI, 2011, p. 3). Mas, como ensinar literatura dissociada da língua? Dante Alighieri nos responde com a sua *A divina comédia*, haja vista que essa obra tem sido desde a Idade Média um verdadeiro bastião a consolidar a língua e, conseqüentemente, a cultura italiana, levando a Itália a ser berço da “civilização ocidental” no início do Renascimento. Não fosse pela obra,

a língua não teria alcançado tanta amplitude, tocando as “almas” com essa poética, sobretudo, da claridade do *Paraíso* dantesco.

Por esse caminho, é indispensável situar o professor de literatura em uma língua estrangeira⁴, considerando-se que, nesse espaço de ensino, a literatura pode aproximar universos distintos, além de promover aprendizados considerados “úteis”, como aprendizagem de léxico ou da gramática, mas o texto literário pode e deve ser visto como um elemento e, por isso, sempre moderno, capaz de produzir leitores.

Atuando na licenciatura – ou na formação –, o professor é aquele que trabalha também para desenvolver as competências linguísticas do aprendiz, e, nesse espaço, a literatura pode ser uma aliada no que diz respeito à aprendizagem da língua, em especial, na atividade de leitura, pois amplia horizontes, dada a sua polissemia. Mas, afinal, tratamos do ensino da língua ou da literatura? A essa altura de nossas discussões já podemos constatar ser essa a questão-chave que nos interessa ressaltar, uma vez que o professor que atua nos cursos de graduação em Letras/Francês, Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão, citando apenas os mais recorrentes no nosso país, deve ensinar a literatura, enquanto na maioria dos casos, os estudantes dessas graduações ainda não têm uma formação sólida da língua em processo de aprendizagem. Acrescenta-se a isso que não são raros os casos em que os estudantes adentram os cursos de licenciaturas em Letras (estrangeiras) sem terem nem mesmo noção da língua que intentam aprender.

Assim, portanto, são constituídos os cursos de Letras em nosso país. Trata-se, por certo, de um duro fato, mas que não está vinculado a uma realidade específica de universidade “X” ou de região “Y”. No entanto, face à realidade, o que se pode fazer para minimizar e, consequentemente, melhorar o ensino da literatura francesa, por exemplo, quando o jovem aprendiz entra no curso superior para aprender a língua, tornar-se professor dela, e recebe no pacote uma literatura com mais de mil anos de História? Como estudar a poesia francesa da Idade Média, como os poemas do grande Charles d’Orléans (1394-1465) ou de Rutebeuf (±1230-1285) ou ainda, provavelmente, o mais popular poeta dessa época, François Villon (±1431-±1463), ou os malditos do fim do século XIX, quando a leitura de poesia não é um hábito? Essa conjuntura é o principal liame do nosso fazer docente enquanto professores de literatura na formação em Letras Estrangeiras. Questões como: quais obras selecionar para leitura? Qual aspecto da literatura abordar? Priorizar a história literária ou a crítica? Ou como instigar o aprendiz da LE a ler uma obra na língua que estuda sem que ele seja compelido a executar a atividade por mera obrigatoriedade das circunstâncias? Essas seriam, provavelmente, as questões mais centrais do nosso fazer docente: dar suporte ao aprendiz para que ele tenha condições de avançar, fazendo suas próprias escolhas, e instigar o nosso estudante a descobrir o mundo por trás das palavras, mesmo dentro de um contexto que parece tão negativo.

Até aqui, tem-se a impressão de esse professor estar completamente *déplacé* em relação ao ensino da literatura e da necessidade de promover o interesse pela obra e sua estética; contudo, retornamos à *A divina comédia*, de Dante,

4 Evidentemente, por uma questão empírica, enfocaremos o ensino da literatura francesa; mas, cabe ressaltar que tais reflexões se encaixam no ensino da literatura em qualquer outra língua estrangeira.

para lembrar que assim como muitas outras obras-primas da literatura, como o lusitano *Os Lusíadas* ou o hispano *Don Quixote*, tal clássico também se confirma com baluarte para as línguas e suas culturas. Isso sem adentrarmos em questões intrínsecas às obras citadas por seu valor literário que está para além de ser bastião linguístico-cultural. Deve-se ressaltar que o professor de literatura em LE é, antes de tudo, um professor de língua; além disso, tem a necessidade de associar a essa atividade (de ensinar a língua) aquela de promover o enlevo estético abrigado na obra, escondido por trás das palavras que não apenas parecem estrangeiras, a partir do que subjaz na obra literária. Posto que a literatura é, por si só, um tipo de língua estrangeira, conforme nos rememora o filósofo Deleuze (1993, p. 14, grifo nosso):

*O que faz literatura na língua parece melhor: como Proust diz, ela vai rastrear precisamente uma espécie de língua estrangeira, que não é outra língua nem um patois redescoberto mas um devir-outro da língua, uma minoração desta língua maior, delírio que transporta uma linha de feiticeira que se escapa do sistema dominante*⁵.

Pesquisas anteriores têm discutido a importância de trabalhar o texto literário em aulas de línguas (PINHEIRO-MARIZ, 2008, 2011), e, no turbilhão de questionamentos provocados por essa problemática, identificamos perspectivas, que podem ser utilizadas por professores de língua e literatura francesa, tais como a leitura de gêneros literários diversos a partir de uma ancoragem histórica. Essa poderia ser uma metodologia que daria início à sensibilização. Isso porque quem está em um curso de graduação em Letras Estrangeiras e precisa aprender a literatura daquela língua deve começar a ler desde o início da aprendizagem, daí a importância capital de um trabalho coletivo entre os professores daquele curso, daí também ser imperativo que o professor da língua tenha conhecimentos da literatura para que o seu aprendiz tenha acesso às obras desde cedo⁶. Esse procedimento, aparentemente banal, dá suporte ao leitor/aprendiz para porvindouras leituras de clássicos ao longo do curso.

Por esse prisma, entendemos como primordial o papel do professor que atua nas graduações de Letras Estrangeiras e, assim sendo, continuamos a discorrer sobre a temática, repousando o nosso foco no ensino da literatura de língua francesa, sem distinguirmos, porém, a literatura escrita em francês produzida fora da França europeia da literatura de língua francesa no ambiente conhecido como francófono posto não ser esse o nosso foco de reflexão.

5 No original: "Ce que fait la littérature dans la langue apparaît mieux: comme dit Proust, elle y trace précisément une sorte de langue étrangère, qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir-autre de la langue, une minoration de cette langue majeure, un délire qui l'emporte, une ligne de sorcière qui s'échappe du système dominant" (DELEUZE, 1993, p. 14). Na tradução, grifo nosso, pois o termo *patois* é utilizado para denominar língua(s) minoritária(s).

6 Sobre essa questão, encontramos discussões sobre as noções ligadas à tradução e à adaptação de obras literárias como um importante recurso na formação de leitores literários logo no início da aprendizagem (PINHEIRO-MARIZ, 2013). As discussões buscam convergir para um caminho que valorize a iniciação ou sensibilização à leitura literária, iniciando-se por adaptações, sem se deixar de lado, evidentemente, a própria obra.

ENSINAR LITERATURA FRANCESA EM CONTEXTO EXOLINGUE

La littérature a aussi ce pouvoir de dévoilement du caché, d'interrogation des évidences, de déstabilisation des croyances. Le sens du texte ne se donne pas, il se cherche, il s'élabore dans l'hésitation, la variation, l'incertitude, les relectures successives, les nôtres et celles de autres. Il n'est pas prédictible mais problématique...⁷
(BLONDEAU, 2003, p. 17-18).

Ao refletirmos a respeito dessas palavras que iniciam esta seção, ponderamos sobre a motivação de Blondeau (2003) ao analisar a literatura enquanto “metáfora do acolhimento”, tendo-se em conta o fato de que trabalhar em contexto de ensino de LE, em especial, representa, para o professor, um constante conduzir o aprendiz pelos caminhos do desvendamento dos implícitos próprios da literatura. Essa constante peleja com os sentidos que se escondem por detrás das palavras pode ou aproximar o leitor-aprendiz da literatura ou afastá-lo da obra literária, impedindo-o de avançar pelos caminhos do desconhecido, das incertezas e das variações, da desestabilização de antigas convicções.

Por razões como essa é tão importante que estejamos sempre arrazoando sobre o ensinar literatura francesa em contexto do ensino de FLE, considerando a sutil diferença entre a abordagem da literatura em ambiente de aprendizagem da LE e o ensino dessa literatura em ambiente *exolingue*. Enquanto na primeira busca-se a literacia literária para que o leitor/aprendiz, independentemente de sua área de formação (médica, tecnológica ou humanitária), seja levado a ler a literatura na língua que estuda, uma vez que lá ele encontrará elementos estéticos, linguísticos e culturais, na segunda acepção, tratamos da formação de professores da língua estrangeira e da sua literatura. Portanto, há que se considerar que, nesse segundo caso, é necessário que o professor tenha conhecimentos mais aprofundados do assunto para, assim, gerir a formação.

Isso porque é sabido também que, ao se trabalhar um texto literário em aula de língua estrangeira para iniciantes, não se tem o objetivo de fazer deles *experts* em literatura, mas sim levá-los a se apropriarem dos sentidos contidos no texto, como construtores de uma ampla visão de mundo. Nesse âmbito, considere-se, todavia, que “[...] essa abordagem que favorece a exploração dessa *terra incógnita* que é o texto literário é insuficiente para autorizar a construção do sentido: ela apenas inicia a compreensão” (CUQ; GRUCA, 2009, p. 382)⁸. Tal afirmação nos remete à não simples atividade que é trabalhar a literatura desde a iniciação dos estudantes na formação superior. A atividade deve ser, em princípio, conduzir o aprendiz aos primeiros contatos com a obra, em uma espécie de iniciação aos sentidos do texto. Nesse estágio da leitura, o professor carece de conhecimentos que o auxiliem a dar suporte aos aprendizes, portanto, deve-se observar as etapas da leitura, sendo a global, a primeira etapa, mas não a única, uma vez que esse princípio seria o momento de sensibilização.

7 “A literatura tem também esse poder de revelação oculto, de questionar evidências, de desestabilizar crenças. O sentido do texto não é se dar, ele é procurado, ele se elabora na hesitação, a variação, a incerteza, as releituras sucessivas, nossa e dos outros. Não é previsível, mas problemática...” (BLONDEAU, 2003, p. 17-18).

8 No original: “[...] cette approche, qui favorise l'exploration de cette *terra incógnita* qu'est le texte littéraire, est insuffisante pour autoriser la construction du sens: elle ne peut qu'initier la compréhension” (CUQ; GRUCA, 2009, p. 382).

Trata-se, conseqüentemente, do momento ao qual se refere Barthes (1973), ao fazer analogia ao céu plano e profundo, pois no ato de ler é necessário que sejam ativados conhecimentos anteriores do leitor, com o propósito de aprofundar a leitura. Tanto na literatura de sua própria língua, quanto na da LE, há aspectos que precisam ser devidamente considerados para que não se instituem em limitações para o leitor-aprendiz. Nesse caso, chamamos a atenção para o estudo da literatura pelo viés das relações interculturais, da intertextualidade e até mesmo de elementos linguísticos como possibilidades de desvendar os subentendidos; então, é necessário obter subsídios que permitam a apreensão dos sentidos implícitos na literatura.

No que concerne à didática da literatura, infere-se que o professor precise provocar no aprendiz questionamentos para levá-lo ao alcance dos significados, bem como a distinguir etapas correspondentes aos excertos até então compreendidos e construir o nível de leitura que seria o mesmo que favorecer uma leitura mais completa de todos os significados contidos no texto, desde o mais simples até o mais complexo. Por isso, fala-se em níveis de leitura:

Um nível de leitura é, então, a leitura do conjunto de um texto, portando sobre o conjunto de seus significados, mas uma leitura que se tem a certo grau de complexidade. O nível de leitura permite ao professor transformar o texto em objeto de estudo, tradusível em objetivos. Ele se atualiza, para o aluno, sob a forma de um percurso do texto (BIARD; DENIS, 1993, p. 31, grifo nosso)⁹.

É o nível de leitura que deve nortear o professor a estabelecer os objetivos da atividade e orientar o aprendiz em busca do conjunto de sentidos da mensagem escrita. É ainda em um nível mais aprofundado da leitura que se deve levar em conta a literariedade e a polissemia, convergindo para a ocasião de fazer correspondências entre textos anteriormente lidos, observando-se as relações que fazem da obra literária uma escritura multifacetada e de interpretações que se completam. Esse é um momento de levar o aprendiz às descobertas – da terra incógnita – e a identificar a mensagem e, sobretudo, de conduzi-lo à ampliação e construção de sentidos, identificando o céu, segundo a noção proposta por Barthes (1973).

Percurso natural na aprendizagem de LE, a leitura é, por certo, um dos primeiros caminhos para a construção dos sentidos de um texto; no âmbito do FLE, fazem-se, de um modo geral, leituras mais globais, uma vez que para o aprendiz há um combate – em busca dos sentidos – que é duplo: com as palavras estrangeiras e com a linguagem literária. Por isso, é importante que sejam seguidas etapas que busquem, pelo menos, três operações fundamentais no ato da leitura, correspondendo à pré-leitura (antecipação), leitura propriamente dita (identificação) e pós-leitura (verificação).

Conforme já sinalizado anteriormente, o professor de literatura, nesse ambiente, é também professor da LE; por essa razão, ele estaria mais próximo de ser aquele profissional sobre o qual Jakobson (2001) se refere ao afirmar existir certa intolerância entre linguistas e literatos. Logo, se o professor de literatura em LE é também professor daquela língua, ele consegue (ou pelo menos, deveria) trabalhar a não dicotomia de modo mais “natural”.

⁹ No original: “*Un niveau de lecture est donc la lecture de l'ensemble d'un texte, portant sur l'ensemble de ses significations, mais une lecture qui s'en tient à un certain degré de complexité. Le niveau de lecture permet au professeur de transformer le texte en objet d'étude, traduisible en objectifs. Il s'actualise, pour l'élève, sous la forme d'un parcours du texte*” (BIARD; DENIS, 1993, p. 31, grifo nosso).

Nessa perspectiva, Naturel (1995) apresenta caminhos metodológicos que permitem ao professor abordar questões de literatura, sem deixar de lado o seu valor estético; fazendo sobressair vários gêneros literários, lembrando que uma peça teatral precisa ser estudada de uma forma diferente de um poema ou de um romance, pois enquanto gêneros distintos precisam ser entendidos como tais. Também Fiévet (2013) ratifica o quanto é imprescindível, sobretudo no âmbito do FLE, analisar questões relativas à cultura inerente à obra literária.

Ensinar a literatura em FLE é considerar uma importante abertura de mundo, como a metáfora do acolhimento ou, como colocam Defays et al. (2014), destacando a literatura, também, como um espaço para múltiplas experiências, não apenas um saber a ser ensinado. Portanto, podemos crer que para voltar a provocar interesse, em um mundo no qual o visual tem muito mais espaço que qualquer livro na sua forma tradicional, é preciso que a literatura seja vista como esse lugar: o de promotora de experiências, assim como nos lembra Derrida (1997 apud BLONDEAU, 2003, p. 21): “Um ato de hospitalidade só pode ser poético”¹⁰. Por essa ótica, é imprescindível que nós, enquanto professores de literatura em LE, a vejamos como esse elemento simbólico que pode dar ao aprendiz possibilidades de variadas descobertas, sendo ele acolhido no seu seio.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM GUIA DE CONCLUSÃO

*La littérature subit une exquise crise, fondamentale!*¹¹
(MALLARMÉ, 1979, p. 360).

Ensinar a literatura, levando-se em conta as particularidades de sua escrita, brigar com as palavras que, por vezes, parecem mais estrangeiras, demandando do leitor uma gama razoável de conhecimentos para a construção de sentidos, eis a luta do professor de literatura. Como conduzir o aprendiz a gostar de literatura em pleno século XXI, no qual há uma geração intensamente ligada às tecnologias e às redes sociais? Qual o lugar do livro – da obra literária – nessa sociedade líquida, em que os meios de comunicação têm uma velocidade espantosa, com aplicativos eletrônicos, jogos em rede e outros atrativos nesse domínio?

“A literatura sofre uma requintada crise, fundamental”! Contextualizado por Perrone-Moisés (2001), as palavras do grande poeta francês, do final do século XIX, parecem ser tão claras quanto atuais. No entanto, elas estão ancoradas em um período finissecular, no qual a poesia vivia uma crise. A pesquisadora brasileira lembra que, por vezes, entende-se poesia como literatura, enquanto a prosa seria o não literário. Isso se dá por uma tradição na qual a poesia seria a mais notável manifestação literária; a junção do que há de mais excepcional em se tratando de força criadora, visto que as musas da divindade grega seriam as inspiradoras desse dom. Então, o poeta teria mais acesso ao divino que o prosador. Mas, com a crise anteriormente sinalizada, a poesia já não gozaria do mesmo *status*; e a prosa, que nunca esteve em tão alto degrau, como ficaria? Nessa esteira, Mallarmé teria toda razão ao afirmar que a literatura estava em crise. Ressaltamos aqui o “fundamental”, haja vista que emerge do meio dessa “crise”

¹⁰ No original: “Un acte d’hospitalité ne peut être que poétique” (BLONDEAU, 2003, p. 21).

¹¹ “A literatura sofre uma requintada crise, fundamental” (MALLARMÉ, 1979, p. 360). Traduzido anteriormente por Leyla Perrone-Moisés (2001, p. 229) em *Fernando Pessoa: alguém do eu, além do outro*.

a necessidade de discutir essa tensão literária, algo que já vem sendo feito tanto por Compagnon (2009) quanto por Todorov (2010) e outros mais. Diante disso, como fica o fazer docente?

Longe de nós trazer, nestas conclusões, uma nova discussão; cabe-nos pôr em destaque que a obra literária é resultado de um conjunto harmonioso entre língua, literatura e cultura, isto é: não se pode separar da literatura, a língua e os elementos culturais ali impregnados. Nessa perspectiva, entendemos que o ensinar a literatura deve ser antes um espaço de liberdade, de afetividade, motivação e um ambiente propício para dar vazão ao imaginário. Ensinar literatura pode e deveria estar também relacionado a uma abordagem intercultural, dinamizando a aprendizagem, pois a partir do conhecimento da cultura do outro, o aprendiz pode arquitetar percepções que são mais bem reconhecidas a partir do texto literário, minimizando a batalha com as palavras, melhorando o contato com o outro. Se enquanto professores, nesse contexto de ensino, não discutirmos sobre a grandeza desse tema, estaremos em um combate vão com o gigante Adamastor ou como na batalha de Sísifo, recomeçando todos os dias sem a esperança de vencer a peleja diante de nós.

PERCEPTIONS ABOUT TEACHING LITERATURE IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE (FL)

Abstract: This text seeks to make considerations about the teaching of literature in the context of foreign language teaching in undergraduate courses, resulting in a discussion that ponders the attributes of literature, prompting the reader to search for the meaning behind the work. Thus, we discuss the importance of studying literature from Barthes (1973), Eco (2003), Proust (1987) and literature teaching specialists in FL context, attempting to point out the problems involving these reflections and pointing outlook for this teaching.

Keywords: Literature. Foreign languages. Education.

REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, D. *A divina comédia*. Tradução Fábio M. Alberti. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.
- BARTHES, R. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970.
- BARTHES, R. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil, 1973.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BIARD, J.; DENIS, F. *Didactique du texte littéraire*. Paris: Nathan, 1993.
- BLONDEAU, N. La littérature comme métaphore de l'accueil. *Revue Dialogues et cultures*, Bruxelles, v. 49, n. 54, p. 17-22, mai/juin 2003.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. v. 1.
- CAMÕES, L. V. de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- CERVANTES, M. *Don Quixote de la Mancha*. Tradução Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?*. Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG-FLE, 2009.
- DEFAYS, J. M. et al. *La littérature en FLE: État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette-FLE, 2014.
- DELEUZE, G. *Critique et clinique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.
- DERRIDA, J. *Le monolingüisme de l'autre*. Paris: Éditions Galilée, 1996.
- ECO, H. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003.
- FIÉVET, M. *Littérature en classe de FLE*. Paris: CLÉ-Intenational, 2013.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KRISTEVA, J. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard, 1988.
- MALLARMÉ, S. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de La Pléiade. Paris: Gallimard, 1979. p. 360-368.
- NATUREL, M. *Pour la littérature*. Paris: CLÉ-International, 1995.
- PAVEAU, A.-M.; VAUDREY-LUIGI, S. (Org.). *Littérature et linguistique: dialogue ou coexistence? Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 175, 2011.
- PENNAC, D. *Comme un roman*. Paris: Gallimard, 1993.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Fernando Pessoa: aquém do eu, além do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PINHEIRO-MARIZ, J. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). *Revista Eutomia On line*, Recife, ano 1, n. 2, p. 522-537, 2008.
- PINHEIRO-MARIZ, J. Da necessidade de uma “Literatura-Mundo” no ensino do francês no Brasil. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 42, p. 341-361, 2011.
- PINHEIRO-MARIZ, J. Lendo obras-primas pelos caminhos da adaptação: por uma formação literária em língua estrangeira. In: PINHEIRO-MARIZ, J. *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. São Paulo: Paco Editorial, 2013. p. 89-103.
- PROUST, M. *Contre Sainte-Beuve*. Paris: Gallimard, 1987.
- SILVA, A. Questões de identidade e cultura nacional no Exame Nacional do Ensino Médio: perspectivas e propostas. In: PINHEIRO-MARIZ, J. *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. São Paulo: Paco Editorial, 2013. p. 23-35.
- SILVA, G. I. Proust esteve lá, mas se esqueceu. *Revista Remates de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 319-342, jul./dez. 2014.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Recebido em agosto de 2015.
Aprovado em outubro de 2015.