

Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França*

Jean Verrier

Université Paris 8

Resumo

Discutem-se aqui as questões envolvidas na polêmica que agitou a França em 2000, quando professores, alunos, governo e sociedade em geral se juntaram em dois campos adversários sobre o ensino de literatura: ensino novo *x* *cursus* clássico. Neste ensaio, procura-se situar a questão de uma perspectiva histórica e identificar desafios que sejam fundamentais para a literatura e o ensino, tentando ver em que medida ambos os campos adversários contribuem para uma discussão que é hoje premente em todo o mundo ocidental.

A propalada *crise* do ensino de francês é discutida a partir da argumentação de que a *crise* está como sempre esteve e como ainda estará, uma vez que as mentalidades não evoluem no mesmo ritmo que as reformas institucionais, as leis, os programas, as instruções oficiais que pretendem regê-las. Para argumentar em prol dessa posição, investigam-se na história do ensino francês os momentos de *crise*, suas razões e suas soluções. Enfocando sempre a literatura, discutem-se por fim as mudanças do ensino nos anos 1970 do século findo, as quais deram origem às alterações propostas pelos novos documentos oficiais, alvo da polêmica que ainda hoje reverbera fortemente entre a intelectualidade. O texto termina propondo uma tomada de consciência das tensões existentes, visando a um entendimento e não ao apego a posições extremadas, as quais não são capazes de trazer solução para o problema.

Palavras-chave

Língua e literatura francesas – Ensino de literatura – Leitura literária.

Correspondência:

Jean Verrier

20 rue Galliéni

92 600 Asnières, France

e-mail: verrier.jeanetmarie@orange.fr

*Tradução do original feita pela Profa Dra Neide Luzia de Rezende.

Pointless quarrels and the true objectives of the teaching of literature in France

Jean Verrier

University of Paris 8

Abstract

We discuss here the issues involved in the controversy that agitated France in 2000, when teachers, students, government, and society at large gathered around two opposing opinions about the teaching of literature: the new teaching against the classical cursus. In the present essay the situation is examined from a historical perspective, and challenges are identified that are fundamental both for literature and for its teaching, trying to devise to what extent those two camps contribute to a discussion that is urgent today throughout the Western world.

The much publicized “crisis” of the teaching of French is discussed based on the argument that the “crisis” is today as it has always been, and as it still shall be, since the mentalities do not evolve at the same pace as the institutional reforms, laws, programs, and official instructions that strive to govern them. To argue for such position, an investigation is made, in the history of French teaching, of the moments of “crisis”, their reasons and solutions. Always focusing on the literature, we finally discuss the changes occurred in the teaching during the 1970s, which gave origin to the alterations proposed by the new official documents, at the heart of the controversy that still rages among intellectuals. The text concludes by defending that we should be aware of the existing tensions, aiming at a common understanding and not to the clinging to extreme positions, which are incapable of finding solutions to the problem.

Keywords

French language and literature – Teaching of literature – Literary reading.

Contact:

Jean Verrier

20 rue Gallieni

92 600 Asnières, France

e-mail: verrier.jeanetmarie@orange.fr

É a literatura que se assassina na rue de Grenelle. Esse título, digno de um romance policial, ocupou uma página inteira do jornal *Le Monde* de 4 de março de 2000. É bom saber que o Ministério da Educação está situado na rua de Grenelle em Paris e que aquele era o momento da preparação dos novos programas de francês para os colégios e liceus da França. Ou seja, antes mesmo de seu aparecimento, esses programas mobilizaram mais de uma centena de universitários e de escritores... dos quais, uma minoria tinha lido os projetos incriminados. Dentre os signatários, muitos colegas e amigos meus confessaram não terem lido bem o texto da petição. No entanto, quando se é solicitado a assinar uma petição para a defesa da literatura – a qual, como todos sabem, é estreitamente ligada a seu ensino – que escritor, que professor de literatura hesitaria um só instante?

A partir dessa data, os jornais e as revistas se encheram de protestos ou aprovações. No dia 6 de maio de 2000, um colóquio reuniu centenas de pessoas no grande anfiteatro da Sorbonne, ocasião em que o presidente da comissão de programas do Ministério, ali presente, foi intensamente vaiado. A essa manifestação, responde, no outubro seguinte, no interior da mesma Sorbonne, um seminário organizado pelo Ministério. Dessas duas últimas manifestações, provêm dois livros: da primeira, *Propositions pour les enseignements littéraires* (PUF, 2000) [Proposições para os ensinamentos literários]; da segunda, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français* (MNE, CRDP de Versailles, 2001) [Perspectivas atuais do ensino do francês].

Uma coisa é certa: quando se mexe com a literatura, a língua, a ortografia, muitos franceses se armam para a batalha – e não somente os especialistas como também os pais dos 10 ou 11 milhões de estudantes do país. Na mídia e junto ao grande público, o debate em geral se reduz a uma escolha binária: *ensino light* ou *cursus clássico*. E se, por um lado, podemos ter a satisfação de ver tanta gente se apaixonar pelas questões de língua e literatura (nesse ano de 2006, a polêmica é entre o método global

e o método silábico para a aprendizagem da leitura), podemos, por outro lado, lamentar que a polêmica esconda os verdadeiros desafios e impeça o exame de proposições construtivas. *Ensinar francês: vãs querelas e verdadeiros desafios* é o título que escolhemos entre vários outros – este, escolhido por membros da Associação Francesa dos Professores de Francês – para responder, a partir de 9 de março, no *Le Monde*, à petição do 4 de março precedente.

Por achar que a petição de 4 de março de 2000 representa uma querela vã, não me deterei nela, buscando, sobretudo, situar essa crise numa perspectiva histórica e identificar o que me parece constituir alguns dos verdadeiros desafios do ensino da literatura na França e na Europa no século XXI.

Vãs querelas

De início, não vejo *proposição* no texto de 4 de março nem, portanto, no livro intitulado *Proposições para os ensinamentos literários*, além da manutenção do *status quo* anterior, ou seja, a manutenção ou o retorno ao que os contestadores conheceram “na sua época”, quando “os professores tinham ainda a liberdade de despertar o amor pelos grandes textos que eles próprios tinham aprendido a amar”, escreviam eles. A melhor forma de integração que esses professores propunham aos jovens imigrantes (cuja maioria é de origem árabe-muçulmana) é “ensinar-lhes latim e grego a fim de que abram os olhos para a unidade dessa cultura mediterrânea que é ao mesmo tempo a deles e a nossa”, quer dizer voltar à época em que professores de francês dedicavam um terço de seu tempo ao latim, um terço ao grego e um terço somente ao francês, ou seja, em que eles ensinavam francês a partir do grego e do latim. A descrição que eles dão da situação atual é caricatural, francamente inexata como, por exemplo, quando escrevem que “não existe mais literatura no colégio”, que se diz às “crianças mais pobres: Chega de literatura para vocês” ou quando sugerem a existência de um

complô: “é toda uma ala de nossa cultura que se destrói, metodicamente [...] é a crônica de uma morte anunciada, premeditada” etc.

O ensino do francês está em crise, tudo bem, mas está como sempre esteve e como ainda estará. O ritmo simplesmente se acelerou. E as mentalidades não evoluem no mesmo ritmo que as reformas institucionais, as leis, os programas, as instruções oficiais que pretendem regê-las.

Uma rápida retrospectiva histórica do ensino da língua e da literatura na França se faz necessária para dar um melhor contorno às questões atuais.

O ensino literário nos liceus franceses após 1880

“É bem verdade que jamais se escreveu tão mal o francês quanto hoje”, afirma o grande crítico Émile Faguet em 1910, logo após a reforma de 1902. Essa reforma era o resultado de mudanças ocorridas no fim do século XIX, particularmente por volta dos anos 1880 quando se introduziu pela primeira vez no bacharelado um exercício em francês: a *composição francesa* que substituía exercícios em latim. Vai-se agora ensinar o francês, não mais a partir da tradução de textos literários gregos ou latinos, mas a partir do próprio francês, o que provoca novas Instruções em 1925, sem grande sucesso. Já nessa época, aqueles que aproveitam esse ensino das línguas clássicas, uma pequena elite, têm o sentimento de que se assassina a Literatura (com maiúscula).

A passagem de um patrimônio literário fundado sobre a cultura antiga a um patrimônio literário nacional, fundado sobre a literatura francesa é pois vivido por aqueles que se opõem como uma perda de identidade. (Houdart-Merot, 2007)

Como a questão da literatura, a questão da língua é estreitamente ligada à de seu ensino: que francês ensinar e como? Que literatura ensinar e como? Ambos os ensinamentos são estreitamente ligados um ao outro já que os textos gregos ou latinos

utilizados para o ensino do francês eram textos que se pode qualificar de literários: discursos políticos, cartas de pessoas importantes, ensaios filológicos tanto quanto poemas ou textos dramáticos. Daí a idéia de que o ensino da língua só pode ocorrer a partir dos *grandes textos*, exclusivamente a partir deles. Tanto que Martine Jey conclui seu livro, *La littérature au lycée: invention d'une discipline* (1880-1925) [A literatura no liceu: invenção de uma disciplina], com a seguinte observação, que ajuda a situar melhor o debate atual:

A diferença é grande entre um ensino de francês, cujo objeto seria a aprendizagem da língua e que englobaria o estudo dos textos literários (entre outros), e um ensino exclusivamente literário, que é um ensino de especialistas, concebido, à imitação do Ensino Superior, para professores de Letras.

É preciso lembrar que existe na França até o fim da Segunda Guerra Mundial (o *colégio único* data de 1963) uma ruptura entre um ensino dito *secundário*, destinado à formação da elite, e um ensino primário (mesmo se este engloba um *primário superior* no qual são formados os professores do ensino primário) destinado à formação dos educadores. O ensino da língua e da literatura francesas foi, portanto, inicialmente concebido no ensino secundário para a formação de notáveis. Compreende-se então que uma *cultura da retórica* fundada sobre a imitação tenha deixado seus traços quando progressivamente aparece aquilo que Michel Charles (1985) chama de uma *cultura do comentário*. Em 1880, 2% somente de alunos de idade correspondente frequentam o ensino secundário; 28% em 1959, cerca de 80% hoje. A abertura a um novo público, mais numeroso e mais diversificado, só muito lentamente se deixa acompanhar de uma abertura a novas concepções da língua, da literatura e do ensino.

Após 1970

As evoluções mais recentes não se referem apenas às mudanças ocorridas entre o público

escolar e universitário. Não se deve reduzir aquilo que se costuma chamar com desprezo de um *ensino de massa* a um abrandamento dos antigos programas e a uma queda de *nível*. Há diferentes modos de assassinar a literatura assim como há diferentes modos de assassinar Molière ou de executar Mozart mesmo querendo estudá-los bem. Certas explicações de texto, certas correções de dissertações infligidas às novas gerações podem remeter a esse tipo de assassinato.

Antes de mais nada, não se pode isolar completamente de todo o sistema escolar o ensino da língua e da literatura. Ora, o privilégio concedido às séries literárias teve de dar lugar à ascensão das séries científicas e depois às séries econômicas. Não se ensina mais o francês e a literatura aos alunos que vão fazer estudos de medicina ou de economia da mesma maneira que aos alunos que vão se tornar *literatos*, ou seja, professores de literatura, e que serão, portanto, reproduções de seus professores. A seção literária nos liceus franceses não reúne hoje mais que 10% dos estudantes. É preciso refletir com urgência em modos de favorecer o acesso a uma língua e a uma literatura comuns a todos.

Nos anos 1970 (não somente após os acontecimentos de maio de 1968), outros parâmetros no interior da reflexão sobre a literatura substituem a definição e os modos de ensino. Esses parâmetros estão ligados às interferências da coisa literária nas ciências humanas que exploram a linguagem, a sociedade ou o inconsciente. Com efeito, os avanços da lingüística substituem não apenas os saberes sobre a língua como fornecem também (com Saussure, Benveniste, Jakobson, Riffaterre, Ruwet, Barthes, Genette, Todorov, Greimas e outros) novos instrumentos de análise dos textos. A sociologia (Lukacs, Goldmann, Macherey, Duchet...) leva a ressituar as obras literárias do passado no contexto sociocultural de sua produção. A psicanálise, após os primeiros ensaios psicocríticos de Charles Mauron, volta a reconhecer em muitos textos uma inquietante estranheza e convoca o sujeito leitor (tendo-se como referência os trabalhos de Freud, Lacan – revisitado por Picard –, Bellemin-Noël ou Bayard).

Por outro lado, desde o pós-guerra, o desenvolvimento das bibliotecas, a criação dos livros de bolso, a emergência de uma literatura de qualidade para o jovem tiram da escola o privilégio de que ela gozava de oferecer ao jovem público o acesso aos livros. Hoje, muitos jovens – muito mais do que imaginamos – lêem e com prazer – uma pesquisa recente o prova –, mas nem sempre eles lêem o que a escola lhes propõe. Há toda uma ala da história literária que se volta para a história da leitura (Chartier e Hébrard, Mangel...), e toda uma ala da sociologia da literatura que se volta para a sociologia da leitura (de Singly, Leenhardt e Burgos...).

Ademais, a literatura perpassa a mídia e é perpassada por ela. O teatro na escola foi, há um tempo, reduzido à análise de um texto feito para ser encenado e que podia cair num exame sem que tivesse sido jamais interpretado num teatro. Hoje o teatro na escola é, sobretudo, abordado em sua especificidade. Hoje também muitos alunos adquiriram certo conhecimento do romance *Germinal* de Zola sem o terem lido, mas após terem visto o filme *Germinal* de Claude Berri com o célebre ator Gérard Depardieu. Por sua vez, muitos escritores, e não os menores, escrevem para a rádio e o cinema: Duras (cujo *Índia Song* tem o seguinte subtítulo: *texto, teatro, filme*), Beckett, Pinget, Sarraute (esses dois últimos se celebrizaram no teatro radiofônico). É possível ver, mais recentemente ainda, se desenvolver um gênero novo, mescla de cinema e teatro, mas que não é teatro filmado e que tende a se tornar autônomo (por exemplo, *Vânia 42ème rue* por Louis Malle, com o texto da peça de Tchekhov, ou *Le Dernier Caravansérail*, retomado por Ariane Mnouckine de seu último espetáculo). Ou seja, a mudança de suporte evidentemente acompanha as mudanças de sentidos para os quais é importante sensibilizar os alunos.

O aspecto mais característico dessas últimas décadas é talvez esse deslocamento que consiste em fazer não bem a pergunta que fazia muito pertinentemente Sartre em 1947, “o que é a literatura?”, mas o que é a leitura lite-

rária? Como produzir sentido a partir de um texto, e por que um outro leitor não produz o mesmo sentido que eu? Será preciso buscar o motivo no meu pertencimento cultural, na minha história pessoal? Esses novos questionamentos levaram um crítico como Umberto Eco (1995) a se interrogar sobre os *limites da interpretação*: seu trabalho ilumina a situação escolar e universitária quanto à leitura e à análise da literatura. De fato, à questão sobre as *intenções do autor* (que surge quando um aluno pergunta, após a explicação de um texto pelo professor, “se o autor realmente quis dizer isso”), Eco acrescenta a resistência do texto (o qual não obedece sempre às intenções do seu autor; Eco fala mesmo de *intentio operis*), e em terceiro lugar as intenções do leitor. Trata-se de uma alteração radical da posição de Sainte-Beuve, para quem a obra se explicava unicamente pela via do autor, mas também uma superação do *Contre Sainte-Beuve* de Proust. Daí resulta uma regra provisória da condução da aula de literatura: ajudar os alunos que o professor está formando a não negligenciar nenhuma dessas três *intenções*.

Contudo, continuamos na *cultura do comentário*. As pesquisas mais recentes em didática da literatura, como aquelas, entre outras, de Violaine Houdart-Merot (2006), levam a redefinir ainda a problemática, a abrir novas perspectivas.

Novas pistas

A evolução da pesquisa em didática da língua e da literatura na França nesses últimos anos parece se caracterizar por um movimento espiral, quer dizer, uma retomada de elementos antigos, mas não se trata jamais de um retorno e sim de uma *revisitação* à luz das novas conquistas.

Por exemplo, o trabalho sobre os textos argumentativos, a aprendizagem de sua leitura e de sua redação, permite ressituar a dissertação francesa em três partes (cuja exclusividade é ardentemente defendida pelos mantenedores do *status quo*) entre muitos outros exercícios.

A escrita de invenção (pastiches, paródias, amplificações...) permite reequilibrar uma

cultura do comentário e uma *cultura da retórica* (Charles, 1985). Não se trata mais de analisar somente textos literários, o que seria reduzir a atividade dos estudantes, mas de imitar e de transformar. Esse exercício, introduzido em 2000, está ligado aos ateliês de escrita que tiveram um expressivo desenvolvimento fora do sistema escolar antes de entrar timidamente na escola e na universidade.

Levar em consideração as intenções do autor na análise de uma obra literária não leva por outro lado a negligenciar prefácios e correspondências, informações diversas sobre a vida do autor quando estas forem disponíveis. Ainda aí é o equilíbrio que se busca, ou seja, a tensão que às vezes deixa a interpretação aberta.

Tampouco a abertura para as literaturas contemporâneas leva a descartar os *clássicos*. A questão da transmissão do patrimônio permanece uma das tarefas principais do professor de literatura. No entanto, a noção de patrimônio deve ser problematizada. Por exemplo, o século XVII francês, do modo como foi escolarizado no século XIX – e privilegiado depois no ensino já que concebido como um momento de perfeição na evolução da língua e da literatura francesas –, aparece como uma representação entre outras. O teatro, particularmente, com a sucessão das encenações contemporâneas, ajuda-nos a ver que a imagem que fazemos hoje é diferente daquela que se fazia no século XVII, no XVIII e daquela que se fará no século XXII. As obras clássicas são talvez aquelas capazes de uma nova leitura a partir do conhecimento das obras contemporâneas.

A abertura às literaturas estrangeiras de língua francesa obriga também ao questionamento do lugar que ocupam no concerto das literaturas francófonas, a tal ponto que se esqueceria que a literatura francesa é também uma *literatura francófona*. A isso, acrescenta-se a questão das interferências – que não são de hoje – entre as literaturas européias, para não falar daquelas do mundo inteiro (Garcia Márquez, Clarice Lispector, João Guimarães Rosa, Machado de Assis e muitos outros escritores brasileiros acessíveis em livros

de bolso). As escolhas – pois em classe é preciso escolher – são difíceis. Entretanto, a transmissão de um patrimônio não se limita à conservação.

Os desafios

Os desvios a que levam as novas pistas são numerosos e inevitáveis. Já no século XIX, Lanson, o pai da história literária, lamentava que se ensinasse essa nova disciplina nos liceus uma vez que a maioria dos alunos não havia lido as obras cuja história aprende. O mesmo desvio apareceu após os anos 1970 quando a entrada nas escolas de rudimentos de teoria literária – que, de resto, se

faziam bastante necessários, em particular de narratologia e de semiótica – levaram os alunos a substituir por um saber teórico a prática dos textos sobre os quais eram levados a teorizar.

No entanto, os desafios do ensino de literatura são muito importantes, pois é ela que torna viva a língua, por isso é preciso tomar cuidado com a polêmica e ultrapassar as oposições binárias. É uma vez que as mutações da sociedade e do sistema educativo não estão prestes a diminuir, pelo contrário, vale mais tomar consciência das tensões e das dificuldades em vez de se aferrar para *salvar as letras* a uma pretensa idade do ouro.

Referências bibliográficas

CHARLES, M. *L'Arbre et la source*. Paris: Seuil, 1985.

ECO, U. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1995.

HOUDART-MEROT, V. *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*. Paris: Presses Universitaires de Rennes, 1998.

_____. *De la littérature: transmission, intertextualité et "écriture babélique"*. (Documento de síntese para a Habilitação para Coordenar Pesquisas). Université Paris 8, dezembro de 2006.

_____. *L'enseignement littéraire au lycée: crises, continuités et ruptures depuis 1880*. *Yale French Studies*, número do 50º Aniversário, 2007.

Hollier, D. *A new history of French literature*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

JEY, M. *La littérature au lycée: invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz; Paris: Université de Metz; Klincksieck, 1998.

Recebido em 08.02.07

Aprovado em 04.06.07

Jean Verrier é professor emérito da Universidade Paris 8 – Vincennes em Saint-Denis –, onde ocupou, de 1970 a 2000, no Departamento de Literatura Francesa, a cadeira “Teoria Literária e ensino de literatura”. Suas pesquisas remetem também à penetração da mídia na escrita contemporânea bem como à leitura e aos conflitos de interpretação.