

## Literatura e Mediocrítica na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Rosa Maria Sequeira

(Universidade Aberta)

O lugar social e institucional da literatura, já abalado desde o advento da Modernidade, vem a ser posto em causa de modo mais radical nos finais do séc. XX quando a cultura da leitura é considerada antiquada, momento que já em 1969 McLuhan identificava com o fim da Galáxia Gutenberg. No ensino da literatura como língua estrangeira, esta situação reflecte-se nos meios de transmissão preferencialmente adoptados com consequências nos modos de recepção e consumo do literário.

Até à primeira ruptura da época moderna, o lugar dos estudos literários na sociedade apoiava-se numa concepção de cultura que celebrava as humanidades através de um cânone estável fundamentado em determinados valores, enquanto no ensino de línguas estrangeiras a literatura respondia ao problema crucial da norma e da sua justificação. No Método de Gramática e Tradução, a literatura era garante dos valores culturais contra a desumanização causada pela industrialização. Os textos anotados, as histórias literárias, as selecções para análise gramatical e as colecções de excertos para leitura faziam parte do material da aula que, ao contribuir para o estabelecimento do cânone, tinham o objectivo de impedir, ou pelo menos de fazer diminuir, a adesão à cultura comercializada e inculcar as virtudes da razão e do espírito crítico. Fundamentalmente, o que se pretendia era apresentar uma selecção representativa de obras canónicas, cujo conhecimento devia fazer parte da educação do estudante, mais até do que captar e formar leitores.

A assimilação metodológica com o ensino das línguas e culturas clássicas, que não deixava de ser acompanhada por um debate acerca da legitimidade das humanidades modernas, baseava-se no lugar estratégico ocupado pela literatura. Esta assegurava a coerência do triplo objectivo da educação moral, estética e intelectual ao enraizar nas três noções do Bom, do Belo e do Verdadeiro :

*Il s'explique essentiellement par une conception de l'Art - elle aussi héritée de la Renaissance et du Siècle des Lumières - parfaitement cohérente avec le triple objectif éducatif de l'Enseignement scolaire puisque l'on y retrouve les trois notions de Beau, du Bien et du Vrai: grâce à l'Art, l'auteur littéraire simultanément défend les grandes valeurs universelles et vivre la vérité la plus profonde sur sa culture d'appartenance.*

(Puren, 1990: 35)

As produções literárias do Modernismo e das Vanguardas rejeitaram este lugar institucional do literário. Elas abalaram também o ensino, ao situarem-se contra os valores da sociedade burguesa, muitas vezes de modo provocador, e sem fornecerem valores fixos que pudessem ser facilmente assimiláveis. Deste modo, não é raro relacionar-se a sobrevivência dos estudos literários com a ocultação dessas produções e da literatura mais recente (cf. Perrone-Moisés, 2000: 346).

As metodologias Audio-Oral e Audio-Visual, correntes a partir de 1960 no ensino de línguas estrangeiras, reforçaram, ainda que de outro modo, a dessacralização do literário, já iniciada por volta dos anos 1930 com o Método Directo em que predominavam os exercícios de denominação e descrição do real. Os princípios da utilidade prática e do valor educativo eram considerados distintos e incompatíveis e o objectivo cultural passou a ser preterido em favor do objectivo prático. Vendo de outro modo, emergia um modelo cultural novo pelo qual a literatura entrava numa era de suspeita em virtude do reajustamento das prioridades da Escola. O que passou a ser objecto de interrogação, e para isso contribuíram trabalhos de sociólogos como Pierre Bourdieu que mostraram uma correlação entre a origem social dos alunos e o abandono escolar, foi a função social do ensino da literatura e, através disso, toda uma relação com a cultura, com o passado e com a autoridade:

*L'enseignement de la littérature était particulièrement montré du doigt, comme participant à la transformation des différences sociales et des distances culturelles en inégalités et en disqualifications.*

*A ces critiques «externes» s'ajoutaient des critiques venues de l'intérieur même du champ de l'enseignement de la littérature, par l'analyse du rôle «idéologique» des manuels scolaires [...].*

(Canvat e Legros, 1997: 9)

A utilização de auxiliares audiovisuais, que predominou até à abordagem comunicativa iniciada por volta dos anos 1970, só veio acentuar o carácter prático que ainda hoje subsiste com o triunfo do funcionalismo no actual programa.

Se, durante a década de 1990, o texto literário parece ter regressado em força às aulas de língua estrangeira, na verdade, o critério de selecção dos textos não reside já no reconhecimento da sua qualidade ou na pertença a um cânone, mas na capacidade de gerar actividades úteis do ponto de vista de uma resposta do leitor para a aprendizagem da língua. Por outro lado, a ênfase nos conteúdos socioculturais e interculturais,

presente nos documentos reguladores provenientes do Conselho da Europa, tem em vista prioritariamente a integração no mundo social para além das fronteiras nacionais. E, neste objectivo prático, os conteúdos culturais são considerados uma dificuldade. Daí resultou que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas editado pelo Conselho da Europa em 1998 ignorasse estes conteúdos quer a nível das competências previstas quer a nível dos descritores de auto-avaliação do DIALANG (sistema de avaliação de línguas que é uma aplicação para fins de diagnóstico do Quadro Europeu Comum) e da ALTE (Associação de Examinadores de Línguas na Europa). Já noutra ocasião tive oportunidade de referir que o Quadro apenas põe em prática a ideia de *Erziehung* que em Kant remete para o treino sistemático e especializado quando, em teoria, afirma a importância da cidadania cosmopolita global, próxima do conceito de *Bildung*.

Das justificações que este documento regulador dá para tal irradiação parecem emergir alguns subentendidos partilhados pelos detractores do trabalho com o texto literário quando acentuam o seu carácter não funcional. Bertrand e Ploquin esclarecem-nos sobre a ordem de razões que pode estar na base desta atitude que encontramos frequentemente em propostas pedagógicas aplicadas ao ensino / aprendizagem de Línguas Estrangeiras: “*à savoir que la littérature forme un bloc étanche, qu` elle est monopoliste, qu` elle paralise les étudiants en se présentant comme le vecteur impérial de la culture, qu` elle fausse enfin les réalités quotidiennes de la langue*” (Bertrand e Ploquin, 1988: 124).

Paralelamente, o interesse pela leitura é diminuído pela concorrência com outros modos de expressão como a TV, o cinema e a banda desenhada e pela adaptação a condições novas de existência. Durante os anos 1980 e 1990, investigações na Europa e EUA constataram que cada vez se lia menos (cf. Verboord e Van Rees, 2003: 383). Uma das explicações é o apelo crescente da televisão. Embora alguns estudos empíricos não sejam conclusivos quanto ao impacto da cultura de massas e apenas em pequena escala estabeleça uma relação entre o aumento do hábito de ver televisão e o declínio na leitura (cf. Verboord e Van Rees, 2003: 298), o certo é que surgem novos conceitos e novos discursos adequados à situação presente, na qual a leitura estética, que exige vagar e concentração, se coaduna mal com o habitual consumo rápido da informação. É isto mesmo que sublinha Birkerts no seu livro influenciado por McLuhan, *The Gutenberg Elegies* (1995). Esta dificuldade vem juntar-se às propostas teóricas do pós-modernismo, mais políticas do que estéticas (cf. Easthope, 1991: 177ss, “The politics of

cultural studies”). Neste sentido, não deixa de se justificar a relação que Harold Bloom estabelece no seu *Cânone Ocidental* entre a impaciência na leitura e a preferência crítica pelo contexto em detrimento do texto que estas propostas revelam (cf. Bloom, 1994: 65).

Nos finais do séc. XX, já não é possível obter o consenso quanto ao cânone e o texto literário surge diluído no todo cultural, quer porque é muitas vezes substituído pelos discursos dos media, colocando-se a hipótese de a literatura ser mais vista e ouvida do que lida (cf. Weber 1981:11), quer porque concorre com outros produtos culturais a nível curricular. No novo paradigma anunciado, por exemplo, por Antony Easthope (1991), ao defender a integração dos estudos literários nos estudos culturais, a “arte” é substituída pela “produção”, o “texto de autor” é substituído pelo “texto colectivo”, o “académico” pelo “comum”. O ideal da cultura universalista e cosmopolita dissipa-se e as subculturas tomam o seu lugar. A literatura canónica é encarada como uma galáxia ptolomaica que cede lugar ao universo copernicano da pluralidade de mundos culturais que, se não tiverem o seu próprio sol, podem sempre criá-lo artificialmente através da publicidade (cf. Hartman, 1997: 2).

É o momento de outra grande ruptura, pois para muitos a forma contemporânea da cultura deve ser buscada nos meios de expressão audiovisuais e na linguagem matemática.

Muitos autores têm apontado os riscos da Pós-Modernidade. O hedonismo, o niilismo arrebatado, o multiculturalismo como mercadoria, o triunfo da indistinção em que as obras se situam num “espaço sem coordenadas nem referências” (Finkielkraut, 1988: 126). Em *A Derrota do Pensamento*, Alain Finkielkraut caracteriza, algo intempestivamente mas com muita graça, o novo estado social:

O seus adeptos não aspiram a uma sociedade *autêntica*, onde todos os indivíduos viveriam confortavelmente na sua identidade cultural, mas a uma sociedade *polimorfa*, a um mundo matizado que colocaria todas as formas de vida à disposição de cada indivíduo. (...) Como *multicultural* significa para eles *bem afreguesado*, não são as culturas enquanto tais que eles apreciam, mas a sua versão edulcorada, a parte delas que eles podem testar, saborear, usar e deitar fora. (...) é o cliente-rei neles contido que bate o pé aos entraves postos ao reino da diversidade pelas ideologias vetuscas e rígidas. (...) Este niilismo arrebatado dá lugar, no pensamento pós-moderno, a uma igual admiração pelo autor do *Rei Lear* e por Charles Jordan. Com a condição de trazer a assinatura de um grande estilista, um par de botas vale o mesmo que Shakespeare.

(Finkielkraut, 1988: 120-121 [sublinhados do autor])

Lyotard é outro autor que, sendo um dos criadores dos conceitos pós-modernos, vem apelar, numa fase posterior, para a responsabilidade de corrigir este estado de coisas. Também Leyla Perrone-Moisés, numa preocupação com o ensino, esboça o mesmo movimento de resistência:

Os efeitos dessa situação no ensino da literatura têm sido devastadores. Seduzidos pelas novas ofertas da informática e dos meios de comunicação de massa, e na esperança de captar o interesse dos alunos, muitos professores de literatura têm tentado assimilá-las em suas aulas. Ora, a única maneira de aderir a essa nova situação é abandonar de vez tudo o que justificava o ensino anterior da literatura, desde o mais elementar: o livro, a leitura solitária, selectiva e reflexiva. Não é possível uma verdadeira aliança entre as antigas análises de textos e a espetacularização dos mesmos, a não ser como um dos numerosos simulacros da indústria cultural.

(Perrone-Moisés, 2000: 347)

Em contrapartida, são muito acentuadas as virtualidades da exploração didáctica dos *media* no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda quando se trata de ensinar literatura, e grande parte da investigação na área é dedicada ao assunto<sup>1</sup>. Já Julien Greimas no colóquio de Cerisy admitia canais de transmissão do literário de natureza visual e auditiva no sentido de captar e produzir nos estudantes um impacto maior do que o canal de transmissão linguística escrita de que se tem servido tradicionalmente o ensino da literatura. Posteriormente outros autores vieram acentuar factores como as maiores possibilidades de motivação; a familiarização prévia dos alunos; o estímulo do jogo com a técnica; o facto de se tratar, enfim, do não escolar (cf. Kast, 1989: 206). Numa publicação intitulada *Literatur und Medien in Wissenschaft und Unterricht*, Seifert (1987) justifica a integração na aula de literatura da mediocrítica, ou seja, dos discursos da crítica literária difundidos pelos media, já que, se por um lado, o estudo de qualquer meio de transmissão tem um interesse inegável para o ensino, por outro, o discurso dos media sobre a literatura tem muitas vezes um carácter didáctico, o que aponta desde logo para zonas de proximidade e intersecção<sup>2</sup>. Também não se deve

---

<sup>1</sup> Entre a imensa bibliografia respeitante ao assunto, julgamos de interesse citar a abordagem de Ferrão Tavares dos efeitos da televisão no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos e professores (cf. Ferrão Tavares, 1996). A par de uma bibliografia seleccionada, encontramos ainda uma proposta de usos pedagógicos possíveis da televisão em coordenação com outros media.

<sup>2</sup> Seifert sugere algumas linhas de investigação no âmbito da disciplina universitária da Didáctica da Literatura. Só na aérea da recepção, por exemplo, poderá conduzir a análises comparativas entre artigos de imprensa e entrevistas da rádio sobre as mesmas obras ou sobre as imagens da literatura que se veiculam respectivamente no leitor, ouvinte ou telespectador.

ignorar que, de um modo geral, o jornalismo cultural da televisão se tem tornado o maior intermediário entre o público e o mercado (cf. Sapiro, 2003: 456).

Importa, pois, considerarmos alguns aspectos que se prendem com esta questão, analisando o que se passa no domínio da mediacrítica audiovisual. Neste sentido, a questão que deve colocar-se é se a literatura assim transposta para outro canal-suporte é apenas mais uma forma de literatura e, se não for o caso, que modificações sofre.

A mediacrítica é um discurso plural que normalmente associa pelo menos duas vozes e que faz com que o receptor receba uma mensagem dialógica. O ouvinte ou espectador não é mais confrontado com a opinião do crítico legitimado ou do professor, que se expõe e impõe, mas com um encontro de opiniões. Encena-se uma dramaturgia em que os parceiros são apresentados e se confrontam em dados momentos até ao desfecho. No caso do texto auditivo, a palavra assume particular relevância, excluindo-se o campo da comunicação não-verbal e do contexto paralinguístico (que pode incluir a mímica) e extralinguístico (que pode incluir os dados situacionais), mesmo quando a fala é acompanhada dos restantes três elementos acústicos (a música, o ruído e o silêncio) que funcionam como ajudas não verbais da compreensão (cf. Kast, 1989: 220-222).

Por entre a euforia da atenção dedicada aos meios audio-visuais, investigadores da escola francesa da análise do discurso como Peytard e Moirand têm o mérito de chamar a atenção para alguns aspectos limitadores que merecem referência. Não excluindo que a leitura pode manifestar a sua presença de várias maneiras e focalizar a atenção do espectador sobre os modos de ler, estes autores acentuam que se trata de crítica literária de um novo género que propõe uma certa ideia de literatura, ou seja, representa-a de determinado modo. No caso da mediacrítica televisiva, existe um jogo do icónico com o verbal ou com outros elementos sonoros. O espectador não lê simplesmente literatura, ou dela ouve falar, mas vê-a em representação. Segundo Peytard e Moirand, daqui podem resultar alguns efeitos de confusão. Tudo se torna idêntico, por exemplo, a vida do escritor e de uma qualquer personagem, porque é submetido ao mesmo processo de transmissão (cf. Peytard e Moirand, 1992: 195).

A ilusão do acesso imediato a outra cultura também é outro aspecto a ter em conta. A televisão pode ser um instrumento único para uma abordagem intercultural, mas o facto de determinado programa televisivo reflectir um certo consenso no modo como perspectiva uma sociedade pode constituir também um obstáculo para apreciar e compreender diferenças culturais.

Os limites e as tensões da mediacrítica são exemplarmente referidos por Peytard e Moirand:

*Initier le téléspectateur aux subtilités de l'écriture conduirait le journaliste à réduire considérablement la mise en événement du fait (divers) littéraire, avec cette conséquence désastreuse de ne plus séduire son public, habitué au spectacle de l'aventure qui porte les événements racontés.*

(Peytard e Moirand, 1992: 195)

Da sua análise de vários programas literários de televisão, estes autores concluem que a tentação de transmitir a literatura como acontecimento é muito grande, embora não considerem impossível uma abertura à textualidade (cf. Peytard e Moirand, 1992: 198). O episódio relatado por Gisèle Sapiro (2003) traz uma nova abordagem a uma reflexão que pretenda relacionar a literatura e a televisão:

Perante o êxito do programa de Bernard Pivot na TV francesa “Apostrophes” - onde o convite a um escritor tinha, em termos de vendas, efeitos superiores ao de um prémio literário - e na sequência da privatização do canal TF1, as editoras Gallimard e Seuil prestaram-se a ser accionistas, esperando ter alguma influência no espaço dedicado aos livros. Inflectiram a sua posição, após verificarem o seu peso relativo (cf. Sapiro, 2003: 456). A propósito disto devemos atentar em duas ordens de questões, também abordadas por Sapiro: primeiro, que a economia de mercado, a que os meios de comunicação de massas são mais permeáveis, faz incrementar certos géneros de literatura mais populares em detrimento de outros. Segundo, que o espaço e tempo curtos dedicados à crítica literária nos media se coaduna mais a focalizar um autor do que propriamente a sua obra, numa técnica de promoção semelhante à do *star-system*. Esta lógica de mercado, estudada por Françoise Benhamou (2002), provoca um efeito de distorção assente no nivelamento das diferenças e assenta num critério de selecção que ignora a obra. Diz Benhamou, citando Musil, que o “efeito da quantidade” é sistematicamente preferido à “quantidade do efeito” (Benhamou, 2002: 222).

Por todas estas razões e na medida em que o hipertexto e os media em geral não fazem justiça à estrutura linguística e semiótica do texto literário, pode bem concluir-se, com Milner, que “as obras literárias são buracos negros na Galáxia da Internet” (Milner, 1996: 310).

#### REFERÊNCIAS:

Benhamou, Françoise (2002) *L'Économie du Star-System*, Paris, Éditions Odile Jacob.

Bertrand, Denis e Françoise Ploquin (1988) “Lire pour écrire”, *Le Français dans le Monde*, n° especial Fev./Março, pp. 123- 132.

Birkerts, Sven (1995) *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*, New York, Fawcett Columbine.

Bloom, Harold (1994) *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York / San Diego / London, Harcourt Brace and Co.

Canvat, Karl e Georges Legros (1997) “Enseigner la poésie moderne?”, *Pratiques* n° 93, Março, pp. 5-29.

Easthope, Antony (1991) *Literary into Cultural Studies*, London / New York: Routledge.

Ferrão-Tavares, Clara (1996) “A televisão e a competência comunicativa de alunos e professores”, *Actas do II Encontro da Associação de Línguas do Ensino Superior*, Évora, Universidade de Évora, pp. 105-123.

Finkielkraut, Alain (1988) *A Derrota do Pensamento*, Lisboa, Don Quixote.

Greimas, Julien (1981) “Situation de la littérature dans l’enseignement. Transmission et communication” in Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (ed.s), *L’Enseignement de la Littérature*, Bruxelles / Paris / Gembloux, Ed. A. de Boeck e Duculot, pp. 20-32.

Hartman, Geoffrey (1997) *The Fateful Question of Culture*, New York, Columbia University Press.

McLuhan, Marshall (1969) *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, New York, A Signet Book.

Milner, Andrew (1996) *Literature, Culture and Society*, London, University College.

Peytard, Jean e Sophie Moirand (1992) *Discours et Enseignement du Français*, Paris, Hachette.

Perrone-Moisés, Leyla (2000) “Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura”, *Inútil Poesia*, São Paulo, Companhia das Letras, pp. 345-351.

Puren, Christian (1990) “Littérature et objectifs dans l’enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historiques”, *APLV*, n° 3, pp. 31-46.

Kast, Bernd (1989) *Jugendliteratur im Kommunikativen Deutschunterricht*, 5ª ed. München, Langenscheidt.

Sapiro, Gisèle (2003) “The literary field between the state and the market”, *Poetics*, 31, pp. 441-464.

Seifert, Walter (ed.) (1987) *Literatur und Medien in Wissenschaft und Unterricht*, Köln / Wien, Böhlau Verlag.

Weber, Albrecht (1981) "Literatur: Lesen, Hören oder Sehen?", *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 28, Março, pp.11-12.

Verboord, Marc e Kees van Rees (2003) "Do changes in socialization lead to decline in reading level? How parents, literary education, and popular culture affect the level of books read", *Poetics*, 31, pp. 283-300.