

POR UMA LITERATURA IN-DISCIPLINADA NA SALA DE AULA¹

*Bruna Maria Freitas de Sousa (Tradutora)**

bruna.freitas@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

*Oussama Naouar (Autor)***

oussama.naouar@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este artigo explora duas perspectivas entrecruzadas: por um lado, a questão do conhecimento do escritor e seus escorregamentos na obra e como este conhecimento, mediado pela literatura e por seu ensino, particularmente em aulas de língua estrangeira, acaba produzindo um material de trabalho sobre as representações culturais e interculturais. O segundo eixo, aborda a questão da literaturização da pedagogia e da pedagogização da literatura, mas na perspectiva de alimentar a hipótese de um paradigma estético em educação que tira proveito da arte, tanto no seu regime produtivo quanto receptivo. Ambas as perspectivas alimentam a tese da centralidade do uso da literatura, sem descaracterizá-la em abordagens excessivamente estruturalistas ou didáticas. Trata-se de explorar o que a literatura nos diz de uma cultura que não possa ser expresso por outras disciplinas.

Palavras-chave: Literatura; conhecimento do escritor; representações sociais; paradigma estético; didática.

1 Introdução

A problemática central que nos propomos a abordar neste artigo resulta de duas perspectivas que se entrecruzam e se sobrepõem de muitas formas. A primeira consiste naquilo que se pode considerar como um postulado: o do saber literário e, mais especificamente, o do escritor e suas consequências no ensino de Língua Estrangeira (doravante LE). A segunda versa sobre a literalização da Pedagogia, bem como sobre a pedagogização da literatura e seus efeitos mais amplos sobre a hipótese

¹ O presente texto consiste em uma tradução do artigo intitulado “*Le texte littéraire en classe de langue étrangère: a quoi bon?*”, publicado no v. 1, n. 77 (2023) da revista *Leitura* (UFAL). Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/15275/10809>.

* Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em Letras/Língua Espanhola pela mesma instituição. É integrante dos grupos de pesquisa Estudos Coloniais Latino-americanos (DGP/CNPq), coordenado pelo Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola (Letras/UFPE) e Práticas letradas e circulação de ideias no mundo hispânico (Séculos XVIII-XIX), coordenado pela Prof. Dr. Laura Janina Hosiasson (Letras/USP).

** Professor Associado no Departamento de Letras/Francês da Universidade Federal de Pernambuco e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. Doutor, Mestre e Graduado em Educação pela Université Lumière Lyon2.

de um paradigma estético educacional. Na realidade, o que dizer acerca do texto literário tal como o concebemos hoje na aula de LE diante do terrível declínio da leitura e, pior, do livro? Em *Pourquoi la fiction?*, Jean-Marie Schaeffer se ocupou de mostrar os limites deste alarme de uma poética do apocalipse literário. Faz-se necessário, assim aceitá-lo e confrontá-lo questionando-nos: O texto literário na aula de LE, para quê?

De fato, quando abordamos uma obra literária, seu texto, postulamos que a literatura é capaz de nos fornecer informações acerca de uma determinada sociedade e de uma época, quais sejam, francesa ou francófona. Partimos do fato de que, nesta obra, encontram-se informações que configuram um saber estruturado em uma representação estética, sem abster-se de uma verdade própria a uma dada realidade. Sob tal perspectiva, o literário converte-se em uma esfera de informações, para além da sua dimensão formal. Isso quer dizer que através das obras é possível apreender algo de não-ficcional, ainda que tenha sido expresso através da ficção. Assim, se há um/vários saber(es), podemos levantar a hipótese de que este(s) provém do produtor do texto literário, do fabricante da Literatura, que é o escritor. Complementarmente, quando nos referimos ao “saber do escritor” (Bouveresse, 2018), apoiamo-nos nos trabalhos específicos de Jacques Bouveresse e em seus ensinamentos expostos no Collège de France entre os anos de 2004 e 2005 (Bouveresse, 2018).

2 O escritor conhecedor como um lugar de conhecimento do escritor

Durante o seu Seminário, ministrado alguns anos após a publicação do seu livro *La connaissance de l'écrivain : sur la littérature, la vérité et la vie* (2018), Jacques Bouveresse já havia, alguns anos mais cedo, tecido uma significativa contribuição com sua obra *Prodígios e Vertigens da Analogia* (2005). Tal ensaio certamente constitui uma das mais exemplares críticas da pós-modernidade e do relativismo cognitivo. Debruçando-se sobre *Imposturas Intelectuais* (2010), livro dos físicos Alan Sokal e Jean Bricmont, retoma uma importante parte da tese dos autores: muitos dos pensadores e intelectuais dos marcos das Letras, da Filosofia e das Ciências Humanas e Sociais utilizam de maneira abusiva noções da Matemática e da Física sem que apresentem uma clara compreensão dos conceitos em questão. Bouveresse bate o martelo, apontando os usos abusivos de analogias e do direito à metáfora.

Mas se por um lado Bouveresse atenta aos excessos dos literatos, ele também defende o dizer literário. Para ele, a literatura nos fala da verdade, da vida humana e da ética, dimensões que o Estruturalismo costuma excluir; ela se refere profundamente ao que nós somos, à nossa condição humana e à nossa sociedade. Tal urgência de pensar a verdade do literário pode se resumir na seguinte metáfora de Colin Falck e na necessária transcendência do “nada além do texto”:

Tentar falar de literatura na linguagem do Estruturalismo ou das Teorias Pós-Estruturalistas pode soar mais como tentar falar de uma partida de futebol ou beisebol sem que nunca seja, de fato, permitido mencionar a bola. Nossa mais urgente e atual necessidade na Teoria Literária parece-me ser uma “mudança paradigmática”, a qual nos permitirá recuperar os conceitos de verdade ou de visão para as nossas discussões sobre a literatura (FALCK, 1989, p. 16, tradução nossa).²

Uma urgência, portanto, aceita e reivindicada por outros autores, dentre os quais algumas velhas figuras do Estruturalismo. Pensemos no ensaio *A Literatura em perigo* (Todorov, 2009), na experiência do leitor e no fato de que a busca de sentido que este persegue na obra situa-se no coração do literário, enquanto fenomenologia. Se, por um lado, sabemos que não podemos negar o estatuto narrativo ou ficcional da literatura, a questão da verdade nos conduz a uma outra pergunta: Como a literatura carrega a verdade? Como delimitar o entrelaçamento do verídico e do falso? Como fazer tal distinção e traçar suas fronteiras? Até que ponto podemos nos apoiar no texto nas aulas de LE? Quais são os limites da sua verdade?

O registro artístico da literatura rege a questão do estatuto da verdade de uma forma particular. Esse registro une a crítica do realismo à da representação. Somos, portanto, levados à dimensão mimético-aristotélica e à problemática fundante de tal questão. Como a arte e a literatura escapam às tentativas de apreensão de um logos capaz de dar conta das suas especificidades? Porque para compreender a literatura, faz-se necessário acessá-la por dentro e tocar sua verdade. Pensar a Literatura fora *da* sua dimensão artística e estética nos faz correr o risco de limitar-nos à uma exterioridade relativa. Dito registro artístico nos reinscreve, assim, incessantemente, na problemática do modelo e da imagem:

² Originalmente: “To try to talk about literature in the language of structuralist or post-structuralist theory can seem rather like trying to talk about a game of soccer or baseball without ever actually being allowed to mention the ball. Our most urgent current need in literary theory seems to me to be for a “paradigm-shift” which will enable us to restore the concepts of truth or of vision to our discussions of literature”.

Diante de um quadro que clame pela verdade, comumente dizemos, a fim de justificar tal julgamento, que o quadro se parece com o modelo, ou seja, que ele é sua imagem fiel. Estamos, precisamente, na correspondência mimética. A ideia é que a pintura restituiu a própria realidade (Vernant, 2009, p. 222)³.

Mas o registro artístico não se esgota ou se limita apenas às dimensões miméticas. Ele admite liberdades, direcionando-se às mais sutis e metafóricas alegorias do real. Percebemos que essa dimensão estética é claramente ilimitada, precisamente rizomática. Ela carrega suas próprias tensões, estéticas e fenomenológicas, entre a intelectualização da arte e a experiência estética que produz.

Diante de tal questão, uma outra posição consiste na sacralização do funcionamento do “discurso” literário, admitindo a primazia significativa e narrativa da significação, as suas formas e estruturas, fazendo, assim, eco ao pensamento de Colin Falck. Tal sacralização teve seus momentos de glória na Educação em geral e, mais particularmente, nas aulas de LE. O sentido e a verdade são, sob dita perspectiva, um efeito, um produto de um complexo jogo da organização significativa e material. É a posição estruturalista que se fez conhecer pelo *Tel quel*⁴. Aqui, concebe-se a obra literária como liberta da sua submissão à verdade, para ater-se alegremente às suas próprias riquezas internas e intradiscursivas. O sentido está desvinculado da referência e da denotação: o que torna possível uma verdade literária é permanentemente abolido. Esta posição contribuiu para que a literatura se convertesse em um campo particular e alheio às Ciências Humanas e Sociais. A literatura é, aqui, o lugar dos efeitos de verdade, mais que da possibilidade de dizer a verdade. Trata-se de centrar-se mais sobre o estilo do autor que sobre o seu dizer. A narração literária não mostra diretamente um referente observável. A ostensiva referência é suspensão. Trata-se de palavras, de poder e jogos, não de coisas. As palavras e o discurso limitar-se-iam ao universo da ficção que estes produziram rompendo, assim, com a realidade.

Por outro lado, o Pós-Modernismo, em seus excessos, erigiu a literatura ao sublime, tentando fazer da Ciência e da Literatura nada mais que formas do próprio

³ “Devant un tableau criant de vérité, on dit habituellement pour justifier ce jugement que le portrait ressemble au modèle, bref qu’il en est l’image fidèle. On est bien là dans la correspondance mimétique. L’idée est que la peinture a restitué la réalité même”.

⁴ Sollers, Kristeva, Barthes, entre outros. Cf. Jan M. Broekman, Structuralism – Moscow, Prague, Paris, D.Reidel Publishing Company: Dordrecht, Holland; Boston, USA, 1974.

literário. Assim, a Ciência seria uma literatura como qualquer outra. Isso representa um incisivo contragolpe aos excessos do Estruturalismo, pensar o todo enquanto literário, uma vez que se a literatura está em todas as partes, ela não está em lugar algum. Tal leitura relativista postula que nenhuma dentre as três disciplinas – Ciência, Filosofia e Literatura – tem uma relação mais próxima com a verdade. Isso situa tanto a Literatura quanto a Filosofia como produtos históricos; e a Ciência e suas afirmações seriam análogas às ficções literárias. Como dissemos, trata-se de uma relativização vertiginosa.

A tensão constitutiva entre estas duas perspectivas nos remete ao cerne do nosso problema. Por que esta necessidade da Literatura, além da Pedagogia ou mais especificamente, da Didática, para ensinar a língua e a cultura francesa e, mais amplamente, francófona? Por que a literatura também é valiosa para compreender a cultura francesa e para delinear suas representações? Em que medida a literatura é considerada como uma chave de acesso à cultura francesa, aos seus saberes e à sua realidade?

É que a literatura nos transmite, mediante sua textualidade, saberes que nem a vida cotidiana nem mesmo um estudo científico são capazes de fazê-lo. A literatura francesa e francófona nos diz algo. A literatura é, portanto, o fim e o meio de um processo de aprendizagem cultural. As referências aqui expostas exploram as relações entre as formas de uma obra e os saberes que ela nos expõe, em uma forma dinâmica que rompe com os pressupostos formais das metodologias clássicas. Continuemos nossa reflexão sobre tal aspecto com as contribuições de Philippe Meirieu (1999) e Jorge Larrosa (1995).

3 A Literatura e a Pedagogia: entre romantismo e nietzschianismo

Como já apontado por Flávio Brayner no começo dos anos 2000, muitas são as tentativas de aproximação entre a literatura e a educação. Este novo paradigma pedagógico tenta romper com a visão didática do texto para pensá-lo em sua capacidade de dizer algo acerca do nosso mundo. A literatura é um objeto que tem algo a nos dizer da experiência educativa, pontua Meirieu:

A literatura pode nos permitir apreender a singular experiência de toda a empresa educativa [...] criar uma capacidade de realizar escolhas em um

universo marcado pela pluralidade de experiências e de dados (Meirieu, 1999, p. 12)⁵.

A visão de Brayner é esclarecedora. Ele sugere a seguinte análise: a razão deste retorno à literatura é a expressão de uma espécie de cansaço generalizado por parte dos professores, assolados pela psicopedagogia e pela didática. Para este último, desenham-se dois caminhos referentes a esta tentativa de aproximação. O primeiro seria uma pedagogização da literatura; já o segundo, uma literaturização da pedagogia. Tanto Meirieu quanto Larrosa contribuem voluntariamente com este movimento, ao passo em que Bouveresse nos fornece uma teoria do conhecimento literário.

Muitos níveis afetam esse movimento do qual, epistemologicamente, nós mesmos fazemos parte. Certas lacunas ainda intrínsecas à “teoria da recepção”, um desejo de restabelecer o discurso pedagógico e, finalmente, uma concepção do pedagógico como o lugar de uma estetização da existência:

Nesse entusiasmo produzido por um possível elo entre a educação e a literatura podemos encontrar, contudo, pontos de vista divergentes. Poderíamos identificar, nesse novo terreno que se detém à prática educativa, ao menos duas vertentes: a primeira, que eu denominaria por “pedagogização da literatura”, remete de certa forma à tradição do *Bildungsroman*, ampliando-o e transcendendo-o em forma e conteúdo, mas visando, na prática, resultados semelhantes: uma construção de si mediante uma acompanhada e reflexiva viagem na qual o fim é uma elevação pessoal que a Educação e que a instrução não podem buscar. Nessa perspectiva eu situo Ph. Meirieu. A segunda, de inspiração notadamente nietzschiana, almeja uma solução que nomearei por “literaturização da pedagogia” (Brayner, 2001, p. 28)⁶.

Aqui, encontra-se o cruzamento de caminhos particularmente significativos e capazes de prover um novo direcionamento para a abordagem do nosso problema, comumente fadado às considerações puramente didáticas. A primeira perspectiva fornece aos nossos alunos, através da experiência do texto literário, um diálogo

⁵ “La littérature peut nous permettre d’appréhender l’expérience singulière de toute entreprise éducative [...] créer une disposition apte à produire des choix dans une univers marqué par la pluralité des expériences et des donnés”.

⁶ “Dans cet enthousiasme produit par une alliance possible entre éducation et littérature, on peut trouver, cependant des orientations différentes. On pourrait identifier, dans ce nouveau territoire qui se dévoile à la pratique éducative, au moins deux variantes: la première, que j’appellerai « pédagogisation de la littérature », reprend en quelque sorte la tradition du *Bildungsroman*, tout en l’amplifiant, voire en dépassant sa forme et son contenu, mais en envisageant, dans la pratique, des résultats semblables : une construction de soi à travers un voyage accompagné et réfléchi dont la fin est une élévation personnelle que l’éducation et l’instruction ne peuvent pas procurer. Dans cette orientation je localise Ph. Meirieu. La deuxième orientation, d’inspiration nettement nietzschéenne, cherche une solution que je nommerai « littératurisation de la pédagogie”.

exterior e interior que se alimenta de experiências outras que, ainda que ficcionais, oferecem ao sujeito dadas verdades e orientações. O segundo provém do próprio movimento pedagógico que conduz o aluno até a obra, um processo que o ajuda a realizar uma obra de si mesmo, bem como a escrever e reescrever este processo como uma auto-subjetivação.

Por isso, faz-se necessário insistir nesse ponto. Não se trata de uma mera Didática da Literatura ou de como ensiná-la bem. Trata-se do literário enquanto experiência pedagógica do sujeito. A primeira das perspectivas encontraria no texto literário e em seu acesso o próprio direcionamento rumo ao *bildungsroman*, alegórico, levando a uma construção de si através de uma sucessão de leituras, mediadas pelo professor, que produziriam uma construção pessoal, “uma elevação” numa perspectiva humanista. Tal é a percepção de Philippe Meirieu, por exemplo. A segunda perspectiva recai sobre a re-subjetivação produzida pelo acesso da obra literária, que vai remodelar indefinidamente o sujeito: o ato educativo se funde à construção individual fazendo, assim, da educação um trabalho no qual o material primário seria o próprio sujeito. Dita perspectiva, notavelmente mais nietzschiana, faz-se evidente nos trabalhos de Jorge Larrosa. Se para Philippe Meirieu, a matéria literária torna-se o cerne do processo pedagógico, para Jorge Larrosa, o sujeito se constrói e se elabora através de uma experiência subjetiva e estética de autoconstrução.

Dito isso, tanto a literaturização da pedagogia quanto a pedagogização da literatura nunca adentraram de maneira explícita e significativa o ensino de LE, embora tal seja o caminho que permita uma profunda reconstrução do lugar do literário no ensino de línguas. Faz-se necessário reiterar que não se trata de uma aproximação da literatura considerada como método, ou de um mero *como ensiná-la bem*. Trata-se do literário como experiência pedagógica do sujeito. De uma abordagem pela qual seja retomada a questão em torno do sentido em primeiro plano, na qual o objeto literário não se limite ao questionamento do como, mas sim a um *porquê*: Por que ensinar a literatura na aula de LE?

4 Uma Literatura (Ciência) humana!

Ao tentar pensar a literatura como uma Ciência Humana, somos obrigados a compreender as complexas relações gnoseológicas entre os diversos campos do

conhecimento. Fundamentalmente, as fronteiras entre Filosofia, Literatura, Religião, Ciências Humanas e Ciências Exatas nunca foram harmônicas. Elas são objeto de disputas, de debates, de delimitações de fronteiras, de maiores ou menores reivindicações ao positivismo. Nessa divisão, a literatura foi marginalizada, mas, paradoxalmente, o objeto literário também se encontrou particularmente legitimado pela Sociologia, pela Antropologia e por diversas Ciências Humanas e Sociais.

Entre 1750 e a segunda metade do século XIX, a Literatura foi vista como o poder espiritual dos tempos modernos, como uma corporação espiritual de escritores no lugar de uma Igreja Católica profundamente fragilizada. Paul Bénichou desenvolve esta tese em uma sequência de três obras (1973, 1977, 1989) que abordam a evolução deste movimento. A partir dos anos de 1960 e 1970, materializa-se a Idade de Ouro das Ciências Humanas e Sociais. A Antropologia, a Psicanálise, a Sociologia, a História e a Linguística Estrutural aspiram a tomar a frente dos discursos sobre as sociedades e sobre o homem, no lugar da Filosofia, mas também da Literatura, para se imporem enquanto discurso dominante. A Literatura e, em menor grau, a Filosofia, são subjugadas por estas novas Ciências Humanas e Sociais. Conforme Bénichou, as últimas são mais aptas a definir o estatuto epistemológico e o lugar que deve ser atribuído às demais disciplinas.

A legitimação desta ambição hegemônica é preparada por toda uma série de evoluções de ordens distintas: a formação e a ascendente autonomização das Ciências Humanas a partir da segunda metade do século XIX, o reforço do ensino das Ciências Naturais e a progressiva institucionalização da superioridade dos Estudos Literários ao longo do século XX. Portanto, a literatura se mantém como um *corpus* de representações.

5 Data - Literatura - *corpus* de representações

Se há um termo que viu seu uso particularmente ampliado durante as últimas décadas, é o de representação. O vemos ascender no Direito, na Filosofia Política, passando pela Literatura e se estendendo até à Psicologia e às Ciências Sociais. É importante lembrar que o ensino de LE implica pensar sobre a representação, tanto do ponto de vista da *mimesis* quanto da *teoria do imaginário social*. Aqui, ao versarmos sobre a representação, referimo-nos a ela como designando a presentificação de uma ausência ou de uma inexistência pela linguagem. “O instrumento de um conhecimento

mediado que traz à tona um objeto ausente ao substituí-lo por uma imagem capaz de restituir à memória a relação representativa estabelecida entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma equivalente à outra”, insiste Roger Chartier (1989, p. 79). Eis um ponto de partida. Uma perspectiva metodológica particularmente heurística consistiria em trabalhar mais profundamente não apenas as representações da França e dos espaços francófonos, mas também aquelas do Brasil na França. Dirigimo-nos à uma ideia de representação cultural como material de trabalho pedagógico na sala de aula. Esse giro copernicano almejaria reverter o jogo, pensando sobre as imagens da periferia no centro, em termos de geografia das ideias. Tal ângulo é produtor de um (contra)movimento dialético, reforçando e potencializando a problemática que abordamos neste texto.

Do ponto de vista dessa história das ideias, a noção de representação requer certas ressalvas. Delimitá-la claramente é especialmente difícil devido à variedade dos seus usos. É, pois, particularmente delicado estabelecer fronteiras conceituais claras, bem como definir nitidamente o seu potencial em discriminar o real. Não se trata de um conceito tomado como ferramenta. Ao contrário, aqui a definição da representação não apresenta sua composição habitual, ela não é pensada como inerente, isolada ou localizada. Da mesma forma, ela não é limitada a uma unidade nonsense irregular sem que apresente uma delimitação mais clara. Ela não é mais uma *épistémê* (Foucault, 2002) no sentido elementar, nem mesmo um artefato próprio ao sujeito da recepção.

A representação e sua definição seguem mascaradas. Ou melhor: elas são mascaradas por uma hipótese mais profunda, ou ao menos delas resultante. Mas o caráter mutável desta noção não impede em nada seu uso instrumental no ensino de literatura. É possível alimentar-se das suas tensões constitutivas: seu caráter relativo, sua presentificação pela linguagem, suas representações culturais e interculturais, seus elementos por vezes redutores e suas conviências com o preconceito e com a opinião. Contudo, esse limite é o reverso da máscara. A máscara é um postulado inicial particularmente revelador: a literatura tem algo a nos dizer acerca das esferas sociais e históricas do passado e do presente, em nosso caso, da França e dos países francófonos. O termo da representação, sua fragilidade epistemológica, ocasionalmente ampliada pelos seus excessivos usos sem que seja efetivamente estabelecida sua eficácia junto à discriminação do real, encontra-se na contramão de uma hipótese ricoeuriana do dizer literário, de uma capacidade da literatura em dizer

o que as outras disciplinas não podem dizer. E para ir mais longe, devemos insistir sobre o fato de que a literatura é munida desta capacidade em seus próprios termos. O que nos diz Ricoeur, é que a literatura e sua forma metafórica põem em relação e em interação os heterogêneos campos da realidade, fazendo da obra literária um objeto portador de uma verdade menos assentada sobre o vivido que sobre suas consequências: pelo poder da metáfora, ela é um tempo reencontrado para que os poderes da narração aprofundem as relações entre a significação intelectual e o mundo sensível. A literatura mostra sua força conceitual, para além das suas dimensões estéticas.

6 Além ou aquém de uma Didática da Literatura

Essa leitura do problema nos permite pensar a literatura no que ela tem de mais próximo às Ciências Humanas, fazendo do seu material um material histórico, social e antropológico.

Mas não apenas isso. Devemos compreender as profundas consequências pedagógicas da nossa análise. A reinscrição do literário como material para compreender as culturas atribui à nossa problemática aquilo que a torna mais nobre. É certamente o ponto forte das diferentes perspectivas ora apresentadas. Longe de reforçar o sentido comum que afasta a literatura do seu ensino, vemos desenhar-se o potencial educativo da literatura com inteligência. Esse movimento estende uma antiga reflexão referente à articulação da pedagogia com a literatura, pensamos aqui nos trabalhos de Georges Godin, sobre *Michel Butor: Pédagogie, littérature*.

Devemos aprender com esse processo. É possível pensar o ensino do fato social em uma interação dialógica que recai sobre a literatura e que produz a formação do estudante, como uma auto-subjetivação, no cruzamento das três perspectivas expostas neste artigo. Com efeito, as perspectivas cruzadas dos autores em questão ilustram a pertinência de um ensino literário no que ele carrega de memorialístico e de social. Uma orientação como esta reconstrói o lugar institucional da literatura, especificamente do seu ensino em LE. O dever da literatura não se limita mais aos aspectos formais, mas é amplamente extrapolado pelas especificidades do texto literário. A literatura é um lugar vivo no qual repousa um saber, saber fundamental à aprendizagem de uma língua e de uma cultura. Ela participa da formação, mas também, e sobretudo, da construção subjetiva e identitária do aprendiz.

LE TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE, À QUOI BON?

Résumé: Cet article explore deux perspectives entrelacées, d'une part, la question du savoir de l'écrivain et ses ruissèlements dans l'œuvre et de comment ce savoir, médiatisé par la littérature et son enseignement, notamment dans les classes de langue étrangère, finit par produire une matière de travail sur les représentations culturelles et interculturelles. Le Deuxième axe réaborde la question de la littératurisation de la pédagogie et la pédagogisation de la littérature, mais dans le but d'évaluer l'hypothèse d'un paradigme esthétique en éducation, qui tire profit de l'art, autant par son régime productif que par sa réception. Les deux perspectives soutiennent la thèse de la centralité de l'usage de la littérature, sans la dénaturer par des approches trop structuralistes ou didactiques. Il s'agit d'explorer ce que la littérature nous dit d'une culture qui ne peut être exprimée par d'autres disciplines.

Mots-clés: Littérature; connaissance de l'écrivain; représentations sociales; paradigme esthétique; didactique.

Referências

BÉNICHOU, P. *Le Sacre de l'écrivain: essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*. Paris: Gallimard, 1973.

BÉNICHOU, P. *Le Temps des prophètes*. Paris: Gallimard, 1977.

BÉNICHOU, P. *Les mages romantiques*. Paris: Gallimard, 1989.

BOUVERESSE, J. *La Connaissance de l'écrivain: sur la littérature, la vérité et la vie*. Marseille: Agone, 2018.

BOUVERESSE, J. *Prodígios e Vertigens da Analogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRAYNER, F. Littératurisation de la pédagogie et pédagogisation de la littérature: simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa. *Revue française de pédagogie*, v. 1, n. 37, pp. 27-35, 2001.

BROEKMAN, J. M. *Structuralism*. Moscow, Prague, Paris, D.Reidel Publishing Company: Dordrecht, Holland; Boston, USA, 1974.

CHARTIER, R. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1989.

FALCK, C. *Myth, Truth and Literature: toward a true post-modernism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GODIN, G. *Michel Butor: pédagogie, littérature*. Québec: Hurtubise, 1987.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

RICOEUR, P. *Paul Ricoeur: Tempo e Narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SOKAL, A; BRICMONT, J. *Imposturas Intelectuais: o abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos*. Rio de Janeiro - São Paulo: Editora Record, 2010.

TODOROV, T. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERNANT, D. *Discours et vérité: analyses pragmatique, dialogique et praxéologique de la véridicité*. Paris: Vrin, 2009.

Recebido em 03/04/2024

Aceito em 24/10/2024

Publicado em 26/12/2024