

RICARDO MAGALHÃES BULHÕES

**A PERIODIZAÇÃO LITERÁRIA:
uma análise dos materiais didáticos em dois
momentos do século XX**

**ASSIS
2007**

RICARDO MAGALHÃES BULHÕES

**A PERIODIZAÇÃO LITERÁRIA:
uma análise dos materiais didáticos em dois
momentos do século XX**

Tese apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis - UNESP, para
a obtenção do título de Doutor em Letras -
Área de Conhecimento: Literatura e Vida
Social.

Orientador: Dr. Odil José de Oliveira Filho

**ASSIS
2007**

À Astésia Almeida Magalhães, pela pessoa que foi.
À Luciana Berto Daher Bulhões pela pessoa que é.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo Professor Dr. Odil José de Oliveira Filho pela leitura crítica, sensível e criteriosa do trabalho.

Aos professores Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini e Dr. Juvenal Zancheta Junior que esclareceram questões fundamentais durante o Exame de Qualificação deste trabalho.

À Professora Dra. Adriana de Campos Rennó pelas sugestões teóricas certeiras.

Ao amigo Wilson Daher pelo constante incentivo.

Ao meu pai Ivan Bulhões que me educou com amor e música.

BULHÕES, Ricardo Magalhães. *A Periodização Literária: uma análise dos materiais didáticos em dois momentos do século XX*. 2007. 156f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

RESUMO

A proposta do presente trabalho é observar algumas visões sobre o ensino da literatura na escola brasileira em dois momentos do Século XX. Num primeiro momento, serão analisados dois materiais didáticos dos mais utilizados no ensino da língua e da literatura nos anos de 1930: os livros *Educação Literária*, de José Guerreiro Murta (1891-1979), e *Autores Contemporâneos*, de João Batista de Andrade Fernandes Ribeiro (1860-1934). Em seguida, a investigação sobre os métodos de ensino da literatura direciona-se à atualidade, analisando, também, duas obras didáticas contemporâneas: o livro *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antonio, e a Apostila do *Curso Anglo*, do Ensino Médio.

Palavras-chave: ensino da literatura; periodização; materiais didáticos; MURTA, José Guerreiro (1871-1979); RIBEIRO, João Batista de Andrade Fernandes (1860-1934); *Novas Palavras* (2003); *Apostila Anglo* (2006).

BULHÕES, Ricardo Magalhães. *The Division of Literature into Periods: an analysis of teaching materials on two occasions of the 20th century*. 2007. 156f. Doctoral dissertation (Ph.D. Litt.) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

ABSTRACT

This research was carried out to assess some views about the teaching of literature in Brazilian schools on two occasions of the 20th Century. On the first one, one will analyze two of the most widespread teaching materials for the teaching of language and literature in the 1930s: the textbooks *Educação Literária*, by José Gerreiro Murta (1891-1979), and *Autores Contemporâneos*, by João Batista de Andrade Fernandes Ribeiro (1860-1934). Afterwards, the investigation into methods of teaching literature leads us to the current age, also analyzing two contemporary textbooks: *Novas Palavras*, by Emilia Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antonio, and *Apostila do Curso Anglo*, for Senior High School.

Keywords: the teaching of literature; division into periods; textbooks; MURTA, José Guerreiro (1871-1979); RIBEIRO, João Batista de Andrade Fernandes (1860-1934); *Novas Palavras* (2003); *Apostila Anglo* (2006).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 OS CAMINHOS TEÓRICOS DA PERIODOLOGIA	22
1.1 Os Caminhos da Periodologia no Contexto da História Literária Brasileira	40
2 O ENSINO DA LITERATURA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 30	50
2.1 Introdução à análise do livro <i>Educação Literária</i> , do português Guerreiro Murta: Aspectos gerais da obra	60
2.1.1 A concepção de literatura presente no livro <i>Educação Literária</i>	63
2.1.1.1 A periodização literária no livro <i>Educação Literária</i> : objetivos didáticos e conceituações teóricas	67
2.1.1.2 Os critérios de seleção e valoração de obras e autores presentes no livro <i>Educação Literária</i>	78
2.2 Introdução à Análise do Livro <i>Autores Contemporâneos</i> , do Filólogo e Crítico Literário João Batista de Andrade Fernandes Ribeiro: aspectos gerais da obra	84
2.2.1 A concepção de literatura presente no livro <i>Autores Contemporâneos</i>	88
2.2.2 A periodização literária no livro <i>Autores Contemporâneos</i> : objetivos didáticos e conceituações teóricas	93
2.2.3 Os critérios de seleção e valoração de obras e autores no livro <i>Autores Contemporâneos</i>	100
3 INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS E PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS OBRAS	106
3.1 A Concepção de Literatura presente no Livro <i>Novas Palavras</i> e na Apostila do Curso “Anglo”	112

3.2	Considerações Gerais sobre o Estudo da Periodização Literária nas Obras Contemporâneas: Objetivos Didáticos e Conceituações Teóricas	123
3.2.1	A periodização literária no livro <i>Novas Palavras</i> : origem, estado de espírito, núcleos temáticos, caracteres formais, momento de ruptura	129
3.2.2	A periodização na apostila do curso Anglo: origem, estado de espírito, núcleos temáticos, caracteres formais, momento de ruptura	135
3.3	Os Critérios de Valoração das Obras e dos Autores adotados pelo Livro <i>Novas Palavras</i> e pela Apostila do Anglo	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO

Durante várias décadas, a poesia e a prosa brasileira passaram pelo crivo das antologias, obras que muitas vezes oscilavam sob a forma de florilégios ou de manuais. A antologia tornou-se, portanto, ao longo do tempo, principalmente a comemorativa e a escolar, um gênero consagrado no processo de formação do leitor jovem brasileiro. Gradativamente, elas se expandiam em número de páginas à medida que se sucediam no tempo, enumerando mais e mais autores o que, de certa forma, dificulta o trabalho de qualquer pesquisador que pretenda analisá-las como um todo.

Na verdade, elas endossavam o que se deveria ler e como se deveria ler, sempre em consonância com os valores ideológicos e culturais vigentes e assumidos pelas instituições que funcionavam como agências do saber. Na configuração desse espaço de institucionalização, a professora Marisa Lajolo (2001) aponta, em **Literatura: leitores & leitura**, que sempre existiram os canais competentes que se encarregaram, dentro da visão de mundo de seu tempo, de apontar a literariedade dos textos em circulação. Segundo Lajolo (2001), além da escola de uma maneira geral, incluem-se aqui, como setores especializados responsáveis pela literarização das obras, as academias, os professores, a crítica, os políticos, as editoras de prestígio, e tantos outros canais circundantes. Em outro momento da obra citada, Lajolo destaca o papel formador assumido pela escola, ao dizer que ela é a instituição que, há mais tempo, cumpre o papel de avalista na proclamação do que é e do que não é literatura.

Neste contexto das representações intelectuais, tanto as antologias escolares quanto as comemorativas podem ser consideradas parte integrante deste rol de instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras. De fato, como bem lembram Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2003), em **A formação da leitura no Brasil**, o livro didático pode ser considerado fonte de conhecimento da história de uma nação. Conforme avaliam, “por intermédio da sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país” (2003, p. 121).

Nesse sentido, há no contexto cultural brasileiro, sobretudo a partir da década de trinta, quando as populações urbanas começam a emergir, alguns movimentos culturais e pedagógicos que apontam para reformas profundas na área educacional. No terreno das publicações didáticas, vale lembrar, como exemplo ilustrativo, que em 1937, Manuel Bandeira foi encarregado, pelo ministro Gustavo Capanema, de organizar, para as comemorações do centenário do movimento romântico brasileiro, uma antologia comemorativa específica que contemplasse autores daquela referida época. Na seqüência, embalado pela primeira experiência, o poeta pernambucano elaborou a antologia da fase parnasiana (1938). Anos depois vieram mais duas dedicadas à fase simbolista (1965) e à fase moderna (1966).

De início, é fundamental chamar a atenção, tendo como recorte o exemplo significativo de Bandeira, para o fato de que tanto as antologias escolares, quanto as comemorativas, que circularam durante os dois últimos séculos, XIX e XX, apresentavam textos e autores a partir da periodização das escolas literárias. Ao mesmo tempo, não seria descabido afirmar, a priori, que ainda hoje, o que há de mais representativo nos livros didáticos que circulam no Ensino Médio, na rede pública e privada, é a permanência de algumas especificidades metodológicas inauguradas pelos modelos periodológicos organizados pelas antologias de tempos atrás.

Em vista disso, o objetivo do presente trabalho é fazer notar a persistência de um método periodológico de ensino que se tornou preponderante, tendo como ponto de partida o confronto entre as antologias do passado e os livros didáticos atuais. Tal confronto poderá nos mostrar hábitos de leitura que, de uma certa maneira, sedimentaram formas de ensinar literatura. Que hábitos seriam esses e como problematizá-los, observando questões relativas a metodologias do ensino de literatura, modos e critérios de ensinar, e quais eram os tipos de textos e autores escolhidos pelos modelos periodológicos consultados, considerando sempre o tempo e o lugar de onde foram e são enunciados ?

Ao longo da história da aprendizagem e do aprimoramento da leitura literária, dentro do contexto escolar brasileiro, depreendem-se algumas situações curiosas que evidenciam encontros e desencontros. O final do século XIX e a primeira metade do século XX é um período histórico que se sobressai no contexto das discussões que tentam instituir normas regulamentares para o ensino de um modo geral. É preciso lembrar que as discussões, em torno do ensino e da leitura,

sempre atenderam a um interesse político. Segundo Otaíza Romanelli (2003), não foi à toa que a Constituição da República de 1891 consagrou no Brasil o sistema dual de ensino. Nesse sentido cabia à União, além da instrução superior, controlar o ensino secundário acadêmico em todos os níveis do Distrito Federal. O Estado ficava encarregado de criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que compreendia escolas normais (de nível médio), freqüentadas por moças, e as escolas técnicas, freqüentadas pelos rapazes. Para Romanelli, a consagração desse sistema dual, originário do império, mas que agora aparecia na forma de lei, viria ser a oficialização da discrepância entre a classe social dominante-que freqüentaria escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores - e a educação do povo, que se enquadraria na escola primária e na escola profissional (ROMANELLI, 2003, p. 23).

No que diz respeito ao nosso campo de abordagem, achamos conveniente precisar um pequeno momento histórico em que enquadraríamos o nosso corpus principal: as antologias escolares. Dentro do que acaba de ser exposto, achamos razoável trabalhar com a leitura de antologias a partir da década de trinta (1930), momento em que há um certo aumento pela demanda escolar devido ao processo de urbanização das cidades que se industrializavam. A Revolução de 30 acabou trazendo mudanças para o ensino secundário brasileiro, que passou a ser seriado a partir da Lei Chico Campos. Ao olhar para essa lei, Heládio Antunha (2003) verifica, no artigo **A educação brasileira no período republicano**, que os cursos secundários passaram a ser dados, rigorosamente, dentro de dois ciclos: o ginásial, de cinco anos, e o pré-universitário, de dois anos de duração.

Como não pretendemos acompanhar a evolução, ou possíveis mudanças, por que passaram as antologias escolares, resolvemos nos ater a duas obras do início da década de 30, período histórico em que a sociedade brasileira procurava delimitar e estruturar algumas finalidades pedagógicas para o ensino da Língua e da Literatura. Como aponta Regina Zilberman (1988, p. 130), a organização do modelo do ensino secundário brasileiro se deu, efetivamente, durante os ministérios de Francisco Campos e Gustavo Capanema, nas décadas de 30 e 40, respectivamente, e atendia a duas demandas distintas: de um lado instituiu o ginásio e o colégio, dividido este em clássico e científico, dirigido à formação e diplomação das elites que se orientavam visando aos cursos superiores; do outro lado, as escolas técnicas, que podiam ser divididas em industrial, comercial, agrícola e de magistério.

Os cursos técnicos, freqüentados pelos grupos emergentes, não facultavam o ingresso do aluno no curso superior.

As duas primeiras obras que embasarão nossa abordagem, os livros **Educação Literária e Autores Contemporâneos**, provavelmente dirigidos às classes dominantes do secundário clássico, estão enraizadas em um modelo ou paradigma de leitura literária numa época em que o estudo da literatura conservava uma natureza humanista e não precisava de muitas justificativas pedagógicas para o seu processo. Todavia, embora ainda não houvesse, por parte da escola e das antologias, uma justificativa clara que apontasse para perspectivas de análise do material literário, com o surgimento da classe média, já no final do século XIX e na primeira metade do século XX, produziram-se alguns livros no Brasil que sustentavam quatro pilares pertencentes ao sistema educativo. Nelly Novaes Coelho (1973), ao falar sobre o desenvolvimento do ensino escolar no final do século XIX, enumera estes quatro pilares básicos de que falamos:

1. nacionalismo: uma preocupação com a língua portuguesa falada no Brasil; um culto pela terra e origens brasileiras;
2. intelectualismo: valorização do estudo e do livro como meios de ascender socialmente;
3. tradicionalismo cultural: valorização dos grandes autores como modelo a serem seguidos;
4. moralismo e religiosidade.

Ao correremos os olhos pela lista de autores e de fragmentos de textos que figuravam nas antologias, principalmente se levarmos em conta os livros da primeira metade do século XX, veremos que os fragmentos textuais escolhidos pelas antologias escolares, elaboradas por autores consagrados como João Ribeiro (1860-1934), Fausto Barreto (1852-1908) e Carlos de Laet (1847-1927), tratavam de assuntos nacionais, como nossa geografia, história, e tradições culturais. Outro aspecto que também chama atenção é a quantidade de autores escolhidos, cuja lista variava de antologia para antologia. Como é sabido, aos olhos de hoje, tais livros escolares acabaram sendo muito criticadas por tal excesso e também por terem promovido, no passado, um ensino da literatura que deixou de lado a vivência

única do leitor para, no seu lugar, transmitirem apenas uma experiência de leitura “controlada” pelos autores dos compêndios.

Em reação à leitura controladora veiculada pela escola, que, de um modo geral, desconsiderava a intimidade de cada leitor, o escritor Osman Lins fez, no final da década de setenta, num momento em que ainda não havia muitos questionamentos sobre tal assunto, uma reflexão interessante a respeito da produção dos autores dos compêndios didáticos. Segundo ele, tais autores ofereciam materiais empobrecidos em vários aspectos, elaborados dentro de um sistema de regras que tratava o texto literário de forma superficial, informativa e pragmática. Num tom bastante agressivo, Lins (1977) argumenta, no livro **Do ideal e a glória: problemas inculturais brasileiros**, que tais educadores fugiam do seu papel natural de mediadores e se tornavam verdadeiros tropeços.

Outras críticas às antologias e aos livros didáticos vieram depois. De um modo geral os questionamentos diversificam-se, se levarmos em conta as prioridades analíticas colocadas em pauta. Uma das queixas mais contundentes, dentre aquelas formuladas com maior regularidade, chama a atenção para o fato de que as obras didáticas, do passado e do presente, destinadas aos alunos do atual Ensino Médio, resgatam apenas fragmentos textuais, ao invés de privilegiarem o conteúdo integral de uma obra.

No que diz respeito a tal fragmentação ou apresentação de excertos de obras e de autores notáveis, o professor João Wanderley Geraldi (2004, p. 59), no seu livro **Unidades Básicas do Ensino de Português**, aponta que a leitura de fragmentos perpetuada pela escola confundiu tal prática com a leitura de textos curtos (contos, crônicas, mensagens publicitárias) textos que, na verdade, segundo ele, seriam mais proveitosos se fossem transcritos e lidos na íntegra.

Como veremos a seguir, quando iniciarmos a leitura das antologias escolares da primeira metade do século XX, mais precisamente do início da década de 30, essa obsessão pela fragmentação textual e pelos modelos periodológicos, ainda tão presentes nos livros didáticos atuais, articulava-se no passado, reiteradamente, a uma preocupação pedagógica: o ensino da gramática e o aperfeiçoamento da oratória. Na primeira metade do século XX, na escola brasileira, onde predominava o rigor e a disciplina, o texto literário, em especial, não era visto como escrita fantasiosa e imaginativa. Os fragmentos de obras na forma de prosa, como os sermões de Vieira, ou até mesmo os poemas escolhidos, geralmente de

poetas românticos ou sonetos parnasianos, eram utilizados como pretexto para o exercício da oratória e para o aprendizado da gramática normativa em geral.

A propósito, no passado, como bem disse Jonathan Culler (1999, p. 28), os critérios de apreciação de uma obra literária eram articulados sob a influência de várias teorias que compunham procedimentos de análise que não valorizavam a especificidade do literário e aproveitavam teorias oriundas da filosofia, sociologia, lingüística, e de tantas outras áreas. No que diz respeito à formação de um cânone escolar, é importante lembrar que a escolha dos autores dá-se aos poucos, ao longo do tempo, talvez primeiro pela crítica, pelas academias, até chegar ao espaço escolar. Do ponto de vista ideológico, tal escolha é feita num momento em que se buscavam definir parâmetros ligados à configuração de uma historiografia nacional.

Dentro desse contexto, como ainda não existia um cânone definido, um conjunto de autores consagrados, os organizadores das antologias escolhiam textos de acordo com as preferências de alguns grupos que se faziam hegemônicos e passavam a impor ou a ditar um certo cânone estético. Todavia, a construção de um cânone é sempre conflituosa e polêmica e expressa contradições e visões destoantes. Luiz Roberto Cairo (2005) tem consciência de que o cânone da literatura brasileira, construído a partir da nossa independência política (1822), sendo resultado das discussões dos primeiros historiadores e críticos, é resultado de muitas leituras e releituras. Para Cairo, a existência de um cânone hegemônico jamais será consensual, daí o que se observa no rol de textos escolhidos é a diversidade de paradigmas e de inúmeras variáveis. Discussões à parte, com efeito, dentro dos grupos hegemônicos, que indicavam cânones variáveis, obviamente a escola funcionava como uma espécie de “agência social da cultura escrita”, denominação esta apontada por Samir Meserani (2002) e que vem de certo modo ratificar a observação anterior da professora de Marisa Lajolo. Avaliando alguns objetivos didáticos promovidos pela escola brasileira até os anos 50 (1950), Meserani lembra que na escola brasileira ensinava-se gramática a pretexto da fala, da escrita e da leitura. Segundo ele, “havia uma certa vaidade normativa disciplinadora, no ensino dessa gramática numa escola tão voltada para norma, para disciplina, para o dever” (MESERANI, 2002, p. 14).

Não é em vão, portanto, que durante muito tempo, até os anos 50-60, os escritores escolhidos sejam mesmo aqueles vistos como modelos para assimilação do estilo, os representantes do beletrismo, nomes como Olavo Bilac e Coelho Neto,

exemplos a serem seguidos e copiados para um possível melhoramento da escrita e da retórica. Por esse prisma, as obras de Bilac e Coelho Neto e de tantos outros ganharam projeção em várias instituições responsáveis pelo endosso da literatura, aparecendo nos saraus acadêmicos, nas recitações em família, nas leituras da escola. Talvez por isso era muito comum até os anos 60 encontrarmos pessoas que sabiam recitar de cor longos trechos de poema de tais autores.

Nosso interesse em pesquisar e confrontar, de forma mais detalhada, o perfil das antologias escolares, particularmente das obras produzidas na primeira metade do século XX, e o perfil dos livros didáticos atuais, tendo como delimitação a questão da divisão periodológica das escolas literárias, deve-se a um fator determinante que de um certo modo justifica a realização do nosso trabalho. Verificamos em nossas pesquisas, quando começamos a nos interessar pela questão maior, a formação do leitor adolescente no Brasil, a ausência de reflexões teóricas de maior fôlego que abordassem especificidades relativas ao ensino da periodização na escola brasileira, colocando como foco principal seus objetivos e conceituação.

Em vista disso, para não nos perdermos num trabalho panorâmico, diacrônico, no qual encontraríamos um “corpus” de antologias excessivamente vasto, o que demandaria muito tempo, resolvemos estabelecer, dentro do aspecto qualitativo da pesquisa, um confronto entre um número limitado de obras representativas, recortadas de dois contextos distantes. Na verdade, são exemplos ilustrativos ou flashes que caracterizaram formas de “ensinar” literatura e se tornaram agentes explicadores responsáveis pela formação de várias gerações.

Num primeiro momento analisaremos duas obras da primeira metade do século XX e que são, na verdade, fontes bibliográficas significativas por reproduzirem um modelo de ensino padrão. A começar pela quinta edição do livro **Educação Literária** (1931) do português José Guerreiro Murta (1891-1979), obra que contém 288 páginas, editada pela Livraria Sá da Costa; em seguida, ainda nesse primeiro momento, teremos como “corpus” a antologia **Autores Contemporâneos** (1931), elaborada pelo filólogo e crítico literário João Batista de Andrade Fernandes Ribeiro (1860-1934), livro que contém 419 páginas, editado pela livraria Francisco Alves, tendo como público alvo, segundo apreciação do próprio autor, os alunos do ensino secundário e das “escolas normaes”. Nossa preocupação está centrada, fundamentalmente, na visualização dos métodos empregados pelos livros do passado que se caracterizavam mais por uma função pedagógica.

Entre as antologias pesquisadas, aquelas cujas obras resolvemos tratar em separado como “corpus” principal, para ilustrar e comprovar alguns paradigmas periodológicos, está o livro de Guerreiro Murta a quem dedicaremos uma apreciação mais detalhada. Poderíamos enumerar algumas situações que justificariam a importância do autor e da obra. De início, é preciso reconhecer a visibilidade em torno de seu nome. Guerreiro Murta era nome de prestígio dentre os autores de antologias da primeira metade do século XX. Além do livro **Educação Literária**, volume escolhido para nossa análise, Murta foi responsável por várias publicações que chegaram ao Brasil na primeira metade do século XX e ainda hoje podem ser folheadas em sebos de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo. Dentre elas, poderíamos citar algumas obras, elaboradas pelo autor, que abordam diferentes assuntos ligados ao ensino da Literatura, Gramática e Redação, como por exemplo: **O Ensino da Redacção da Língua Portuguesa (1928)**, **Como se Aprende a Redigir (1928 - 15º milhar)**, **Como se Aprende a Estudar (1927- 5º milhar)**, **Manual da Língua Portuguesa (1929 - 5º milhar)**, **Educação Científica (1930)**.

Pela importância desse autor, explicam-se também algumas alusões bibliográficas feitas a sua obra, inclusive disponibilizadas nos catálogos da Universidade de Coimbra. Vale registrar também que, na primeira metade do século XX, o ensino do idioma pátrio, na escola brasileira, era feito ora por meio de cartilhas, quando se tratava do chamado ensino elementar, ora por meio de gramáticas ou seletas (nome atribuído às antologias) quando se chegava ao ensino secundário. Um aspecto que chama atenção, verificado no livro **Educação Literária** (1931), era o predomínio significativo de autores portugueses relacionados. Era natural que as seletas ou antologias que circulavam no ensino secundário, geralmente escritas por intelectuais portugueses, de início, reunissem textos de escritores predominantemente portugueses. Mais tarde, os livros passariam a privilegiar escritores portugueses e brasileiros, para finalmente enfocarem os autores brasileiros em sua maioria.

O segundo livro a ser analisado, a antologia **Autores Contemporâneos (1931)**, na sua 21ª edição, edição segundo o próprio autor “anotada e atualizada”, também provocará uma revisão nos critérios metodológicos utilizados no século passado tendo como ponto de partida a questão da periodização. Vale lembrar que a obra do professor João Ribeiro também aparecerá aqui, pela opção por uma pesquisa qualitativa, como uma amostra significativa de um tipo de abordagem

estabelecido pela escola. É bom que se diga que João Ribeiro era também, como Guerreiro Murta, uma figura acadêmica voltada às questões do ensino da gramática e da literatura.

Fazendo-se um pequeno levantamento biográfico, constatamos que João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes ocupou a função de jornalista, filólogo, crítico e professor do Colégio Pedro II. Possuidor de uma larga cultura humanística, foi nomeado, em agosto de 1898, membro da Academia Brasileira de Letras, sendo recebido pelo acadêmico José Veríssimo. Dentre as suas principais obras mais importantes, além dos **Autores Contemporâneos**, temos como destaque os seguintes títulos: **Dicionário Gramatical** (1889), **Estudos Filológicos** (1902) e o **Compêndio de história da Literatura Brasileira, história literária** (1909).

Conforme nota de Raimundo de Menezes, no seu **Dicionário Literário Brasileiro** (1978), João Ribeiro, ao lado de Coelho Neto e Laudelino Freire, dentre outros, participou da comissão que veio a elaborar o Dicionário da Academia Brasileira de Letras no início da década de vinte. A comissão fora presidida por Carlos Laet, ex-presidente da Academia, e por Fausto Barreto, autor da consagrada **Antologia Nacional** (1895). Outra apreciação crítica relevante, em torno da obra de João Ribeiro, feita pelo professor Alfredo Bosi (1977), na sua **História concisa da literatura brasileira** assinala um traço de pioneirismo na produção intelectual de Ribeiro, ao constatar que ele foi um dos primeiros críticos a “formular com clareza o problema da língua nacional, conferindo a Alencar a palma de uma práxis estilística livre da imitação lusa” (BOSI, 1977, p. 356).

No que diz respeito aos livros escolares atuais, já no nosso segundo momento analítico, avaliaremos as linhas e as entrelinhas dos critérios periodológicos presentes na estruturação das obras contemporâneas, tendo como “corpus” principal fragmentos de três livros didáticos do primeiro ano do Ensino Médio, série cuja sombra do vestibular começa a se projetar. Como anuncia Regina Zilberman (1988, p. 135), o vestibular delimita hoje a perspectiva com que a literatura é estudada, argumentando que este “privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico”. Segundo ela, é em face dessa visão histórica que o vestibular dá mais peso aos autores do passado do que aos do presente e passa a examinar os textos apenas sob o enfoque das escolas artísticas ou períodos estéticos.

Embora, concretamente, o ensino da literatura esteja delimitado pelo vestibular, como apontou Regina Zilberman, seu estudo não se resume tão somente à preparação às provas de seleção. O Ensino Médio busca hoje descobrir perspectivas renovadoras de aprendizagem e de apreensão da literatura, inclusive apóia-se nas recomendações elaboradas por docentes dos cursos superiores preocupados com a questão da formação do leitor. As obras didáticas a serem aqui avaliadas, são obras que circulam de forma maciça no Ensino Médio, na rede pública e privada, e que anunciam trabalhar adequadamente a leitura literária. Pretendemos, assim, analisar fragmentos dos seguintes livros que atuam hoje na primeira série do Ensino Médio: o livro **Novas Palavras**, escrito pelos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2003), publicado pela editora FTD e aprovado pelo MEC e PNLEM; o segundo material a ser analisado se trata da apostila do curso pré-vestibular **Anglo**, material didático que na verdade ratifica os modos e critérios periodológicos adotados pelos demais livros didáticos.

Verificaremos, então, quais são os conceitos de ensino de literatura ligados à periodização, construídos no passado, que subsistem na atualidade, num momento em que a escola, mesmo sufocada pelo imediatismo do vestibular, procura valorizar o elemento estético e é orientada a despertar o desenvolvimento da autonomia crítica e das potencialidades do aluno, para que este venha, de fato, a produzir e recriar seus próprios sentidos. A literatura como obra artística, por ter um discurso carregado de vivências íntimas, não se esgota em si mesma, na medida em que dialoga sempre com os novos sentidos atribuídos pelo leitor no seu momento de fruição, de prazer diante do objeto artístico. No livro **A necessidade da arte**, Ernest Fischer (1973, p. 23) destaca que a obra de arte é “o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, com o universo, reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias”.

Levando em conta essa produção e recriação de sentidos, a professora Nelly Novaes Coelho (2000, p. 24) defende um conceito de leitura literária mais abrangente, ao dizer que a literatura, como fio condutor, “é um autêntico e complexo exercício de vida que se realiza com e na linguagem”. Para ela, a literatura vem a ser um “espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior”, podendo se tornar, como disciplina escolar, eixo ou tema transversal para interligação de diferentes unidades do conhecimento.

Acreditamos que a discussão sobre o ensino da literatura ou mesmo sobre a apreensão da literatura como objeto artístico, no espaço escolar, no passado e no presente, passa, necessariamente, pela reflexão sobre o papel da periodização, tendo como recorte principal o confronto entre as antologias do ensino secundário e os livros didáticos que circulam hoje na primeira série do Ensino Médio. Com o intuito de aferir que tipos de modelos periodológicos a escola brasileira criou, a partir das antologias escolares, será fundamental investigar alguns pontos de convergência/divergência existentes nas propostas metodológicas apresentadas em dois momentos históricos distantes. É sempre bom lembrar que, apesar das mudanças culturais e tecnológicas das últimas décadas, o livro didático atual, que teve como matriz a antologia escolar, continua a ter uma presença “quase que onipotente” dentro do contexto escolar. Maria Thereza Fraga Rocco (1992), na obra **Literatura/Ensino: Uma problemática**, ao fazer um levantamento em microrrealidades escolares da Capital e Grande São Paulo, constatou que apenas um pequeno número de professores não o utilizam como material principal. Fraga Rocco (1992, p. 38) esclarece que o uso excessivo de tal material decorre de vários fatores, a começar pela falta de tempo dos professores para prepararem suas próprias aulas.

Se pensarmos na questão estrutural, vale chamar atenção para o fato de que os textos dos livros didáticos atuais, que apresentam, predominantemente, textos na forma de prosa e verso, são divididos, na sua grande maioria, em dois grandes grupos, que de uma certa forma seguem uma organização tipológica. De um lado, temos, como nas antologias da década de 30 (1930), os textos literários canônicos, clássicos como os de Machado de Assis, José de Alencar, Gonçalves Dias e de tantos outros. Do outro, aparecem os textos literários não-canônicos, aqueles que não foram consagrados pela crítica literária acadêmica, como por exemplo, as crônicas jornalísticas, os textos ensaísticos, as letras de música, peças publicitárias.

Nosso estudo pretende levantar e analisar algumas estratégias periodológicas presentes, sobretudo, nos textos literários canônicos, em que poderemos verificar algumas questões referentes à abordagem metodológica, suas definições e os objetivos. Com a intenção de delimitar uma área de abrangência, na tentativa de evitar divagações e imprecisões, nosso estudo parte do levantamento e

da análise de quatro pontos fundamentais que poderão delinear um perfil mais preciso em torno da questão literatura/periodização/ensino. São eles:

- 1) O primeiro aspecto a ser reparado diz respeito aos próprios conceitos de literatura, tentaremos identificar aqui algumas significações possíveis da palavra literatura.
- 2) O segundo aspecto diz respeito à metodologia, seus objetivos didáticos e conceituações teóricas empregadas pelos modelos periodológicos contidos no nosso “corpus” principal.
- 3) O terceiro aspecto consiste na apreciação dos tipos de critérios utilizados pelas antologias escolares para seleção e valoração de obras e autores que, perfilados dentro das escolas literárias, passaram a constituir o cânone nacional.
- 4) O quarto e último aspecto, que nos encaminhará para a conclusão do estudo, tem como objetivo o levantamento e análise de pontos convergentes/divergentes existentes entre as antologias do século XX e os livros didáticos atuais.

Achamos que a partir desses quatro pontos, que enumeramos aqui como sendo fundamentais, e que apontam para o ensino da periodização e seus moldes, levantados em obras específicas, e também em contextos históricos distantes, teremos subsídios necessários para avaliar alguns critérios metodológicos criados no ensino secundário, num momento em que as finalidades pedagógicas eram outras, critérios estes que muitas vezes perduram até hoje sob novos formatos. Antes de qualquer passo, julgamos ser fundamental, no primeiro capítulo do nosso trabalho, levantar e discutir algumas concepções teóricas ligadas à questão da periodização.

Assim, para um melhor desenvolvimento da nossa análise, utilizaremos como referencial básico, que irá se sobrepor aos demais, algumas concepções balizadas pelo livro **Teoria da Literatura**, dos teóricos René Wellek e Austin Warren (1955), cujo primeiro capítulo, intitulado “Os caminhos teóricos da periodologia”, será o ponto de partida para se retomarem algumas estratégias que levavam mais em conta os valores e os critérios extra-estéticos. Tais considerações, a serem levantadas nesse primeiro capítulo, dar-nos-ão a visão necessária de alguns

mecanismos analíticos, teóricos e práticos, historicamente delineados pela crítica literária e que foram gradativamente incorporados pela própria escola.

Aprofundadas as questões sobre a literatura e a periodização, examinaremos mais de perto, no segundo capítulo, os princípios conceituais e metodológicos das antologias publicadas no início da década de 30 (1930), numa época em que a sociedade brasileira idolatrava a ideologia cientificista e os grandes mestres que elaboravam manuais e submetiam os jovens aos seus preceitos e receitas. Os livros de Guerreiro Murta e de João Ribeiro, pelos motivos que já esboçamos, serão vistos no segundo capítulo, dentro do enfoque qualitativo, como exemplos vivos e significativos de microrrealidades de ensino, principalmente se considerarmos que eles possuem uma estruturação metodológica comum a outras antologias da mesma época.

Partindo da análise de alguns dados constantes, conceituais e metodológicos, visualizados nos capítulos anteriores, verificaremos, finalmente, no terceiro capítulo, tendo agora como “corpus” as obras contemporâneas, como se dá hoje a trajetória da periodização. Neste terceiro e último capítulo, partiremos de um aspecto fundamental que encaminhará nossa reflexão final: a indagação da persistência ou não dos modelos periodológicos de literatura consagrados na década de 30. É importante lembrar que, tanto no capítulo dois como no capítulo três, as obras didáticas serão apreciadas dentro da uniformidade dos mesmos objetivos de análise, dentro dos quatro pontos fundamentais enumerados, pontos que possibilitarão a delimitação e o confronto.

1 OS CAMINHOS TEÓRICOS DA PERIODOLOGIA

O critério de divisão periodológica da literatura pelos movimentos e estilos sempre ocupou, como método, um papel importante nas concepções de críticos e historiadores que se dedicaram, mais precisamente a partir da segunda metade do século XIX, ao estudo das correntes estéticas e literárias. Sabemos que tais críticos estabeleceram várias seqüências cronológicas, enumerando elementos históricos, sociais e biográficos que permeavam escolas, autores e obras. Muitas vezes tais critérios foram questionados pela própria crítica por terem uma fisionomia reducionista, ou acusados de arbitrários na medida em que a concepção geral, o espírito da época, o zeitgeist, e outros condicionamentos históricos acabaram por abafar o sentido estético da obra literária.

Ao refletir sobre os primórdios da periodização, Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1988), no seu livro **Teoria da Literatura**, assinala que Petrarca (1304-1347), no Ocidente, foi o primeiro a exprimir de forma clara a consciência de que existe alternadamente um “ciclo de decadência” e um “ciclo de esplendor”. Em outra formulação, o crítico português chega a revelar que a idéia do “círculo” se reveste também de significados simbólicos, metafísicos e míticos. Analisando tais significados, o professor salienta que “a idéia da recorrência e da circularidade dos fenômenos culturais e artísticos inscreve-se sempre numa concepção dual, maniqueísta, da história humana (luz/treva, positivo/negativo, norma/transgressão etc)” (SILVA, 1988, p. 408).

É por esse princípio dicotômico, apresentado acima, que se torna interessante pensarmos numa possível releitura relativa à periodização. A análise que faremos, neste trabalho, procurará ver a periodização atrelada a um possível contexto de censura estética, onde observaremos como tal censura foi sendo disseminada e institucionalizada pelos nossos “agentes” do saber: professores que elaboraram manuais e florilégios no início do século XX e foram enquadrando escritores e obras dentro de alguns parâmetros periodológicos a serem aqui considerados.

Vitor Manuel lembra, na obra acima citada, que durante um longo tempo, alguns teorizadores do Classicismo consideraram como “heresias” e “desvios” todas

as manifestações literárias não-clássicas, dentre elas o estilo “gótico”, “barroco”, “maneirista”, de modo que, diante de tais estigmas, o período romântico foi “virulentamente” atacado pelos defensores do estilo clássico. É sabido, seguindo o percurso teórico de Aguiar e Silva, que no final do século XIX e princípios do século XX, alguns pensadores e críticos como Charles Maurras e Pierre Lasserre, estigmatizaram o Romantismo como “doença” ou “degeneração” (SILVA, 1988, p. 409).

Veremos mais adiante, nos capítulos seguintes, analisando trechos de antologias e florilégios, que essa concepção pejorativa em relação ao período romântico, e a outras escolas consideradas anticlássicas, como o Simbolismo e o Modernismo, sobreviveu de algum modo também no espaço escolar. Por outro lado, em contrapartida, durante muito tempo, por intermédio dos manuais de retórica, se convencionou a considerar o período clássico como modelo de excelência de escrita. No Brasil, sabe-se que, dentre alguns recursos pedagógicos utilizados pela escola, o aluno era obrigado a decorar ou parafrasear longos trechos de Bilac, Rui Barbosa ou mesmo Coelho Neto. Rememorando o conceito de paráfrase, ela seria, dentro do campo da Teoria da Literatura “a reafirmação em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser a afirmação geral da idéia de uma obra como o esclarecimento de uma passagem difícil” (MESERANI, 2002, p. 97).

Ao rever de forma inteligente e original o perfil dos textos que circulavam na escola, Samir Meserani (2002) constata, no seu **O Intertexto Escolar**, que havia no Brasil, no início do século XX, manuais de retórica que “alistavam as qualidades e defeitos do estilo” e estimulavam a assimilação da escritura dos autores considerados clássicos. Segundo ele, dentre os autores nacionais, o livro **A arte de escrever**, do professor Silveira Bueno (1962), tornou-se uma obra bastante consultada nos anos 50. Segue abaixo uma apreciação de Meserani, em torno do livro de Silveira Bueno, que mostra o que se lia na escola brasileira e ao mesmo tempo ratifica a concepção apresentada por Vitor Manuel de que alguns teorizadores, em nome da “axiomática clássica”, reprimiam e desvalorizavam as manifestações consideradas não clássicas. Meserani, descrevendo o perfil das antologias e gramáticas que circulavam na escola brasileira na primeira metade do século XX, revela que predominava o “autoritarismo com que os preceitos eram impostos ao leitor e o ranço na seleção de autores e textos dados como exemplos, como modelos para o aprendiz” (MESERANI, 2002, p. 97).

Não há dúvida de que escola sempre foi e ainda é um canal responsável pelo endosso dos textos literários, conseqüentemente responsável também pela tradição metodológica de estudos literários a partir da periodização da literatura. Marisa Lajolo (2001, p. 20) assinala, no seu livro **Literatura: leitores & leitura**, que “entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao “status” de literatura, a escola é fundamental”. A autora entende que a escola se comporta como “a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura”. O papel “avalista” da escola é tão determinante de tal modo que a palavra “clássico”, segundo Lajolo, é derivada de *classis*, isto é, palavra latina que significa classe de escola. Assim, seguindo seu fio explicativo: “No tempo em que a escola só mandava seus alunos lerem autores latinos e gregos, esses autores começaram a ser chamados de clássicos por ser sua leitura recomendada às classes, isto é, por serem adotados nas escolas” (LAJOLO, 2001, p. 20).

Como já dissemos antes, nosso estudo pretende resgatar uma reflexão sobre o papel da periodização, vista sempre como estratégia de ensino de literatura privilegiada pelas velhas antologias e florilégios que cumpriam o “papel de avalistas” atribuído por Marisa Lajolo. Material responsável por emitir conceitos que, aos olhos de hoje, pareceriam totalmente falhos e inaceitáveis, mas, que na verdade, nos remetem, enquanto objeto de representação, a um contexto histórico específico que deve ser focado e respeitado como tal.

Outro aspecto importante a ser notado é que o estudo da periodização, para além de classificações ou filiações simplistas, não poderá ser aqui tratado dentro de uma configuração simplista, destituída de espírito, visto apenas como um traço unificador de um gosto predominante de uma determinada época. A rigor, seu estudo exige e exigirá muito cuidado analítico, já que a sua natureza é essencialmente abrangente, em que circulam várias vozes e diálogos textuais.

Por isso, não hesitamos em buscar no livro **Teoria da Literatura**, dos teóricos René Wellek e Austin Warren (1955), algumas considerações fundamentais sobre as especificidades da periodização. Desse modo, tal livro tornar-se-á aqui um dos nossos esteios teóricos básicos, sobrepondo-se a outras referências teóricas a serem apresentadas. Optamos por destacar, neste primeiro capítulo, de cunho teórico-descritivo, o que eles, Wellek e Warren, classificaram como sendo “a demanda extrínseca do estudo da literatura”.

Primeiramente é preciso esclarecer que os dois autores se conheceram na Universidade de Iowa, em 1939, e posteriormente, em 1941, produziram para um volume coletivo, escrevendo capítulos sobre “História” e “Crítico”, volume organizado na época por Norman Foerster, a quem dedicariam mais tarde o livro **Teoria da Literatura**. O primeiro reparo a ser notado na estrutura interna da obra citada diz respeito à autoria dos capítulos. Conforme avaliação dos próprios autores, Wellek foi responsável pela escritura dos capítulos I e II, IV a VII, IX a XIV e o XIX, Warren redigiu os capítulos III, VIII e XV a XVIII. De um modo geral, tirando algumas discrepâncias de terminologia, o estudo é resultado da concordância de idéias e conceitos. Nesse sentido, por entendermos que a obra foi concebida como sendo produto da concordância de pontos de vista, optaremos por examinar a obra como um todo, sem delimitarmos quem escreveu o quê.

Nesse estudo, os autores apontam algumas dificuldades impostas por padrões rígidos sustentados em outras épocas. Reconhecem, por exemplo, a concepção historicista elaborada na Alemanha no século XIX, concepção que defendia o princípio de que “devemos penetrar no espírito e nas atitudes dos períodos passados e aceitar os seus padrões, deliberadamente excluindo a intrusão das nossas próprias opiniões prévias” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 50). Para René Wellek e Austin Warren, em oposição ao “historicismo”, que julga obra de arte apenas do ponto de vista da sua época de produção, devemos adotar uma posição mais flexível, denominada por eles de “perspectivismo”, cuja análise deve considerar uma obra de arte inserida nos valores do seu tempo como também nos valores de todos os períodos subsequentes.

Assim, dentro do “perspectivismo”, uma obra de arte é eterna, na medida em que mantém uma certa identidade, produto de um criador individual, e é também histórica, pois ela “passa por um processo de desenvolvimento que logramos descortinar” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 53). Observam, ainda, a partir do “perspectivismo”, que a história literária e o crítico literário não podem apresentar-se divorciados. Segundo os autores, “um crítico que se contentasse em ser ignorante das relações históricas extraviar-se-ia nos seus juízos” isto é, “não conseguiria saber se uma obra é original ou derivativa” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 53).

René Wellek e Austin Warren destacam e analisam quatro modelos de abordagem extrínseca. Como veremos no decorrer do capítulo, o primeiro modelo vê

a literatura como produto de um criador individual, detendo-se na biografia e na psicologia do autor. O segundo modelo privilegia as condições econômicas, políticas e sociais. Um terceiro prende-se a “criações coletivas do espírito humano”, como, por exemplo, a história das idéias, a teologia e outras áreas. Finalmente, o quarto enfoque passa a contemplar o enquadramento da literatura em função do espírito da época, ou “Zeitgeist”.

Essas quatro posturas metodológicas nem sempre são suficientes, pois, segundo os autores, “a redução da literatura a mero efeito de uma só causa é manifestamente impossível” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 53-54). As implicações do desenrolar de cada modo de apreensão da literatura, com suas virtudes e limitações, são avaliadas, separadamente, em cada capítulo. Tentaremos, agora, esboçar brevemente o perfil de cada modo, refazendo o percurso dos dois autores.

A primeira análise externa destacada se concentra na questão biográfica. Em alguns trechos, os autores reforçam a idéia de que a biografia é um gênero antigo, sendo por isso um braço importante da historiografia. Como veremos, no fragmento abaixo, as atividades de um biógrafo são comparadas às atividades de um historiador. Os mesmos atos se repetem, ambos tem de “interpretar os documentos, as cartas, as versões de testemunhas oculares, as memórias, as declarações autobiográficas...” (1955, p. 53-54).

Mais adiante, René Wellek e Austin Warren afirmam que o processo de compreensão de um texto literário não pode ser estabelecido através da simplista relação de causa e efeito. No caso específico da biografia, eles partem do pressuposto de que uma obra de arte contém, internamente, elementos considerados autobiográficos, mas, conforme avaliam:

[...] quando uma obra de arte contém elementos que possam com segurança ser identificados como autobiográficos, tais elementos estarão de tal modo reelaborados e transformados na obra que perdem o seu significado especificamente pessoal e se tornam apenas material humano concreto, partes integrantes da obra. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 95).

Ao mesmo tempo, os dois autores consideram o testemunho biográfico um elemento importante para a valoração crítica, pois, tendo “valor exegético”, ele consegue explicar algumas alusões estabelecidas pelo autor em suas relações pessoais. Segundo os autores, o estudo biográfico:

pode explicar um grande número de alusões, ou até de palavras, na obra de um autor. O enquadramento biográfico ajudar-nos-á a estudar o mais óbvio de todos os problemas estritamente evolutivos na história da literatura - o crescimento, a maturidade e o possível declínio da arte de um autor. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 97).

Ao lado desse enfoque biográfico, o livro **Teoria da Literatura** destaca também, como modo de apreensão extrínseca, o estudo do escritor como “tipo” psicológico. Assim, em relação à história da literatura, e ao estudo específico da periodização, que aqui nos interessa mais de perto, o texto faz algumas mediações falando do papel do consciente e do inconsciente. Os autores verificam que seria fácil contrastar épocas literárias, diferenciando, assim, períodos que exaltam o inconsciente, como, por exemplo, o Romantismo, de períodos que acentuam a inteligência, como o Classicismo e o próprio Realismo.

No entanto, conforme atestam, tal contraste torna-se exagerado, pois “na verdade é maior a diferença entre o Classicismo e o Romantismo no aspecto das suas teorias críticas do que no das práticas criadoras dos seus melhores escritores” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 108). Observam, ainda, que a literatura, como obra de arte, viola os padrões da psicologia, na medida em que nos remete a situações improváveis.

Abordando esse mesmo assunto, por outro prisma, mas mostrando também que a literatura se sobrepõe às casualidades externas, Antonio Candido (1999a), no texto *A Literatura e a formação do homem*, ao apresentar algumas considerações significativas sobre a função humanizadora da literatura, chega a enfatizar um certo tipo de “função psicológica”. Segundo seu encaminhamento, o homem, no momento de fruição, precisa da fantasia, da ficção, como uma necessidade elementar. De acordo com Candido:

as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CANDIDO, 1999a, p. 84).

No mesmo texto, o autor chama nossa atenção para o fato de que a literatura tem uma função formativa que se afasta do “ponto de vista estritamente pedagógico”; na medida em que ela mexe com as nossas “camadas profundas”. Segundo Candido:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1999a, p. 84).

Aproximando-se daquela função ideológica elitista e seletiva denunciada por Candido, Lígia Chiappini de Moraes Leite (2004) lembra que a escola brasileira, tradicionalmente, vem utilizando a literatura em três acepções básicas. Para Chiappini, ela pode ser vista como instituição nacional, encarada como patrimônio cultural; ou como um sistema de obras, autores e público; ou mesmo como um texto consagrado pela crítica como sendo literário. A pesquisadora acredita que nas três acepções, encontramos “aspectos da mesma visão elitista e ideológica dos textos, transformados em ilustração de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes” (CHIAPINI, 2004, p. 21).

Diversos estudos enfatizaram as possíveis significações e funções da literatura. Em geral, quando se fala em ensino da literatura, pensando nas suas concepções e articulações metodológicas, a periodização se faz presente. Pensando em algumas funções atribuídas à literatura e ao estudo da periodização, Cyana Leahy (2004), num interessante ensaio, **A educação literária e as políticas oficiais**, reforça a tese de que o cânone imposto aos estudantes, através dos tempos, sempre teve um caráter excludente. A autora avalia que, na seleção do cânone imposto aos estudantes, figuravam “poucas mulheres, raros negros, nenhum representante legítimo das classes operárias dentre os autores eleitos como nossos clássicos” (LEAHY, 2004, p. 55). Efetivamente, segundo ela, ano após ano:

os estudos literários nas escolas brasileiras tinham por eixo as características de cada período, escola ou movimento, que ditavam a seleção dos excertos modelares. Textos e / ou autores que não servissem de exemplificação das tais características eram sumariamente descartados. (LEAHY, 2004, p. 55).

Considerando que a literatura, como fenômeno social, é influenciada pelo seu meio e pelas considerações epistemológicas e filosóficas inerentes a uma determinada sociedade, nos aproximaremos agora do segundo modo de apreensão extrínseca esboçado por Wellek e Warren (1955), método que prioriza a relação entre literatura e sociedade. Nele, os autores tecem comentários a respeito da

“função social” da literatura, tendo como ponto de partida a idéia de que ela é, em certo grau, “uma expressão da sociedade”. Conforme avaliam: “uma grande maioria das questões suscitadas pelo estudo da literatura são, pelo menos em última análise ou implicitamente, questões sociais: relativas à tradição e à convenção, às normas e aos gêneros, a símbolos e a mitos” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 117).

Logo em seguida, no início do capítulo IX, concluem que:

um escritor não pode deixar de exprimir a sua experiência e a sua concepção total da vida ; mas seria manifestamente falso dizer que ele exprime a vida total – ou até mesmo a vida total de uma certa época – de forma completa e exhaustiva. (1955, p. 114).

Em seguida, questionam até que ponto a literatura é determinada efetivamente pelo ambiente social que representa, e passam a fazer algumas considerações teóricas levando em conta a origem e a condição social do escritor, elementos esses considerados pelos autores como um dos fatores que desempenham um mínimo papel. René Wellek e Austin Warren notam que, ao contrário do que se possa imaginar, os escritores, freqüentemente, se colocam a serviço de outra classe. Ilustram o fato dizendo que a “maior parte da poesia palaciana foi escrita por homens que, embora nascidos de condições mais baixas, adotaram a ideologia e o gosto dos seus patronos” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 121).

Em linhas gerais atestam que os escritores influenciam e são influenciados pela sociedade, mas o fato de se ter uma determinada origem social não implicará, necessariamente, uma fidelidade ideológica a tal origem. Dentre alguns escritores selecionados para análise, lembram que Balzac pode ser um exemplo “flagrante” de que essa conexão entre texto e contexto social não deve ser estabelecida de forma tão direta. Como observam, o escritor francês tinha uma simpatia declarada pelos ideais da velha ordem, representados pela aristocracia e pela igreja. No entanto, “o seu instinto e a sua imaginação prenderam-se mais fortemente ao tipo adquirente, ao especulador, ao novo homem forte da burguesia” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 122).

Outro aspecto que vale ressaltar no capítulo IX diz respeito às questões relativas aos efeitos produzidos pelo hábito de leitura. Wellek e Warren (1955) consideram, por exemplo, que os leitores jovens são mais influenciados pela leitura

do que os leitores mais velhos. Discutindo algumas práticas de leitura em vigor, tomam como parâmetro a idéia básica de que os leitores com uma menor idade “ingenuamente” acreditam que a literatura venha a ser, realmente, uma transcrição da vida. Ao mesmo tempo, analisando outras situações e práticas de leitura, argumentam que aqueles leitores que lêem poucos livros são muito mais influenciados pelas obras do que aqueles que lêem muito, ou mesmo por aqueles que lêem por ofício. Essas distinções são colocadas com muita cautela, pois é sabido, segundo os autores, que elas devem sempre ser relativizadas por apresentarem um “espírito falível”, já que as conclusões ou definições variam de acordo com o contexto de cada grupo, o que na verdade irá distanciá-las de uma exata objetividade. Nessa perspectiva, os autores afirmam que:

Podemos formular – e com inegável plausibilidade – as hipótese de que os jovens são mais directamente, e mais poderosamente, influenciados pelas leituras do que os velhos; que os leitores inexperientes tomam ingenuamente a literatura mais por uma transcrição da vida do que uma interpretação dela; que aqueles que lêem poucos livros os tomam inteiramente a sério do que aqueles que lêem grande gama de obras e por ofício. É nos lícito passar para além destas conjecturas? Poderemos utilizar-nos, para tanto, de questionários e de quaisquer outros modos de inquérito sociológico? Não obteremos qualquer exacta objectividade, não só porque o resultado das respostas individuais dependerá da memória e do poder analítico dos interrogados, mas também porque os seus depoimentos carecerão de ser codificados e apreciados – por um espírito falível. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 128).

Ao tomar também como objeto de análise as relações entre a sociedade e a obra literária, Jean Yves Tadié (1974), no seu importante trabalho **A Crítica Literária no século XX**, sinaliza o percurso de alguns estudos ao longo dos séculos XIX e XX, explicitando implicações do desenrolar de algumas pressuposições teóricas que discutiram com propriedade essa relação entre literatura e sociedade. Para Tadié, não foi no século XX que se iniciou a análise das relações entre a sociedade e a literatura. Segundo atesta, “no século XIX, alguns críticos, entre os quais Taine, e alguns filósofos como Hegel e Marx, estabeleceram princípios dos quais dependem todos os desenvolvimentos ulteriores, consciente ou inconscientemente” (TADIÉ, 1974, p. 63).

No capítulo dedicado à sociologia da literatura, capítulo VI, da obra mencionada acima, Tadié (1974) propõe uma retomada de algumas estratégias de análise que colocaram em pauta as relações entre a sociedade e a obra literária.

Assim, de Georg Lukacs (1885-1971) a Hans Robert Jauss, passando por Lucien Goldmann (1913-1970) e Mikhail Bakhtin, Tadié oferece alguns exemplos de trabalhos significativos que discutiram, em suas épocas, as relações entre a sociedade e a obra literária. Seleccionando e analisando as principais propostas teóricas destes “fundadores” da sociologia da literatura, o teórico francês lembra que o grande livro de Lukács, **O romance histórico** (1937), tanto vale pelos “estudos históricos” como também pelos “princípios metodológicos” apresentados. Ele não hesita em dizer que o livro de Lukács é uma autoridade sobre o romance histórico.

Lukács, segundo Tadié, estuda “as condições sócio-históricas da gênese do romance histórico”. Uma das principais conclusões a que chegou, no decorrer da obra, e que merece nossa atenção, parece residir no fato de que a “Revolução e Napoleão propiciaram a descoberta do sentido da história, do sentimento nacional, da consciência das transformações sociais” (TADIÉ, 1974, p. 168). Na teoria de Lukács acredita-se, então, que esse “conjunto” seria “o fundamento econômico e ideológico para a gênese do romance de Walter Scott”. Esses dois elementos, Revolução e Napoleão, de certa forma, se colocariam como elementos determinantes da obra literária, por expressarem os antagonismos sociais da época. Para Lukács, os personagens de Walter Scott são, sem dúvida, figuras representativas da classe média britânica. Para ele, o romance de Walter Scott descreve “o choque dos extremos, e, no centro da intriga, o herói ajuda a estabelecer relacionamentos humanos entre as forças sociais opostas...” (TADIÉ, 1974, p. 168).

Diversos estudos se debruçariam, mais tarde, sobre a mesma problemática que envolve as relações entre a obra de arte e a compreensão do seu meio externo. Ao avançarmos no livro de Tadié, nos deparamos, ainda no mesmo capítulo, com algumas especulações teóricas realizadas por Lucien Goldmann, as quais privilegiam as possíveis imbricações entre autor e realidade. Goldmann, por sua vez, influenciado por Lukács, fundamenta sua proposta valorizando a inventividade do escritor, ao dizer que o artista “não copia a realidade”, mas “cria seres vivos”. Mais ainda, Goldmann acrescenta que o escritor de talento abre novas possibilidades, torna-se “progressista” na medida em que suas visões proporcionam mudanças. Dessa forma, o escritor de talento imprime um novo ritmo, ele é aquele que “tem necessidade de exprimir suas intuições e seus sentimentos para dizer, ao mesmo tempo, o que é essencial à sua época e as transformações por que passa” (TADIÉ,

1974, p. 174). Levando em conta as proposições de Goldmann, é importante perceber que a autêntica obra de arte, e ele cita como exemplo os poemas de Rilke, se manterá sempre viva já que seu valor é eterno.

É sempre bom lembrar que esses posicionamentos, em torno da chamada sociologia da literatura, que envolve as especulações teóricas de Lukács, Lucien Goldmann e de tantos outros pensadores, têm um alcance muito maior, mediante a sua complexidade e extensão. As relações de cooperação entre críticos, filósofos e historiadores, são muitas; às vezes, nos parecem inesgotáveis, se considerarmos que elas continuamente mudam de acordo com os paradigmas teóricos de cada época ou momento histórico. Ao repensarmos a questão da “demanda extrínseca do estudo da literatura”, julgamos necessário resgatar um pouco destas formulações que estabeleceram uma certa co-relação com os estudos de Wellek e Warren.

Wellek e Warren (1955) consideram que a literatura, como prática social, reflete, sim, um dado contexto, pois ela acaba se tornando parte integrante desse contexto. Revelam ainda que uma obra literária estabelece “conexões com situações concretas”. Como fenômeno social, há muito já se observou que a literatura efetivamente transforma a realidade e ao mesmo tempo tem sido influenciada por ela. Sem dúvida, segundo Cecil J. Zinani e Salette Rosa P. Santos (2004, p. 64), a literatura “é influenciada pelos acontecimentos, pelo modo de pensar e de agir, pelos princípios filosóficos e epistemológicos que orientam determinadas sociedades”. Como fenômeno social transformador, o autor passa a ser, conforme atestam, “aquele ser que tem sensibilidade e capta as diferentes tendências da sociedade antes que as pessoas as percebam, a obra produzida torna-se elemento que auxilia no entendimento da própria problemática social” (ZINANI; SANTOS, 2004, p. 67). No entanto, para Wellek e Warren (1955), é imprescindível perceber que tais relações, entre literatura e o seu contexto, muitas vezes se concretizam de forma “indirecta” ou “oblíqua”. Nesse sentido, a situação social é um elemento importante na medida em que ela “parece determinar a possibilidade da realização de certos valores estéticos, mas não os próprios valores”. Levando em conta tal proposição, argumentam que:

Parece impossível, porém, aceitar uma concepção que erija qualquer dada actividade humana em “força motriz” de todas as outras, seja ela a teoria de Taine - que explica a criação humana por meio de uma combinação de factores climáticos, biológicos, e sociais, ou a de Hegel e dos hegelianos, que consideram o ‘espírito’ a única força impulsionadora de toda a história, ou ainda a dos marxistas, que tudo derivam do modo de produção. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 132).

Acompanhando a trajetória teórica de Wellek e Warren, outra abordagem interessante a ser notada, dentro do contexto de estudo dos chamados “métodos extrínsecos”, privilegiará a interação entre literatura e o mundo das idéias, como se a primeira viesse a ser também “uma forma de filosofia”. Esse seria o terceiro modo de apreensão da literatura destacado pelos dois autores. Após breves considerações sobre a adesão de um poeta a uma determinada filosofia em voga, René Wellek e Austin Warren ressaltam que “a redução de uma obra de arte a uma afirmação doutrinal” é desastrosa na medida em que estabelece critérios valorativos estranhos à literatura. Desse modo, segundo atestam, a história da filosofia “deve lançar sobre a literatura uma luz indirecta” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 141).

Consideram, ainda, que a literatura valoriza formas expressivas próprias que a distanciam da verdade filosófica. Assim, para eles, não há sentido em se julgar o texto poético seguindo parâmetros firmados na filosofia. Por outro lado, afirmam que a verdadeira colaboração entre poesia e filosofia deu-se no tempo da Grécia pré-socrática, quando realmente existiam poetas pensadores como Empédocles, ou mesmo depois, no Renascimento, quando Ficino ou Giordano Bruno escreviam “poesia e filosofia, filosofia poética e poesia filosófica e mais tarde na Alemanha, com Goethe, que foi, além de poeta, um filósofo original” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 145).

De início, nesse passado remoto, as fronteiras entre o texto literário e o texto filosófico pareciam ser, em alguns momentos, bastante tênues. Tanto isso é verdade que, durante um longo período, historiadores da literatura valorizavam as obras que tivessem alguns princípios como clareza, coerência e originalidade filosófica. Wellek e Warren lembram que Eliot deu preferência a Dante sobre Shakespeare por entender que o poeta italiano tinha uma filosofia sólida. No decorrer do capítulo X, **Literatura e Idéias**, estabelecem várias objeções relacionadas à uma confusão de funções atribuídas à filosofia e à obra de arte. Criticam o excesso de intelectualismo de alguns métodos, desenvolvidos em especial na Alemanha do século XIX, evidenciando que uma relação muito procurada entre filosofia e literatura freqüentemente pode resultar enganosa.

Outra objeção enfatizada no capítulo X nos interessa muito, pois vincula-se diretamente à questão da periodização vista sempre como princípio regulador. Os autores, agora, passam a questionar o espírito objetivo das premissas do *Geistesgeschichte*, modalidade de abordagem cultuada por historiadores literários,

que na acepção de Lovejov vem a ser a “história das idéias” ou mesmo a “história intelectual”. Essa expressão, em alemão, segundo os autores, presume que cada período venha a ter o seu “espírito do tempo” como uma força determinante. Destacam como exemplo alguns intelectuais representativos, dentre eles Korff (responsável por descrever a história da literatura alemã entre 1750 a 1830), que estabeleceram paralelos entre as artes e as ciências tendo como ponto de partida o chamado “espírito do tempo”. Relatam que o *Geistesgeschichte* foi construído dentro de um processo analógico; de analogia negativa, segundo o qual “na medida em que tende a dar ênfase às diferenças que se verificam adentro de uma dada época e a esquecer-se das semelhanças” (1955, p. 151), e de analogia positiva “na medida em que tende a acentuar as parecenças entre os sucessos ou produções de um período particular e a esquecer-se das suas diferenças” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 151).

Comentam, de forma irônica, dentro do mesmo questionamento, que “as épocas romântica e barroca têm, indubitavelmente, constituído campos de acção particularmente propícios a tão engenhosos exercícios” (1955, p. 151). Na verdade, Wellek e Warren se mostravam céticos quanto ao processo de análise adotado por críticos e historiadores, seus contemporâneos, que enxergavam de maneira forçada imbricações entre as escolas ou períodos. Numa apreciação feita a um estudo teórico realizado por Paul Meissner, contestam o modo como o estudioso armazenava e definia o seu material. Esclarecem que Meissner definia o espírito da época “como um conflito de tendências antitéticas e empregava inexoravelmente essa fórmula ao longo de todas as actividades humanas, desde a tecnologia até às explorações, desde as viagens até a religião” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 151).

No caso específico da Literatura, mediante tal analogia generalizada, relatam ainda que Meissner “atinge a triunfante conclusão de que a idade barroca mostra ter contido conflitos, contradições e tensões em todas as suas manifestações” (1955, p. 152). Todavia, ele, Meissner, tal qual os seus colegas, “nunca formula a pergunta óbvia, mas fundamental: a de saber se o mesmo esquema de termos contrários não poderia também ser extraído de praticamente todas as outras épocas” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 152).

A partir do ponto de vista exposto acima, Wellek e Warren (1955) consideram que, embora cada período venha a ter suas peculiaridades, havendo naturalmente coincidências ou imbricações entre as escolas, a idéia de uma completa integração de uma época é falível e duvidosa. Consideram que ainda mais

duvidoso é o paralelismo entre a filosofia e a poesia (1955). Ilustram a explanação, lembrando que a poesia romântica inglesa floresceu num momento em que a filosofia encontrava-se completamente dominada pelo utilitarismo e pelo senso comum. Para responder a esse e a outros questionamentos, os autores de **Teoria da Literatura**, argumentam que a filosofia, “muito mais que a literatura”, identifica-se mais com a Igreja e mesmo com a Academia. Outro recorte importante, contido na obra, nega ao estudioso de literatura a estratégia de se adotar a pluralidade de outros critérios, sejam eles filosóficos ou não. Para Welles e Warren, o estudioso de literatura “deveria consagrar a sua atenção ao problema concreto”, ou seja, segundo eles:

a questão não concerne, obviamente, à existência de idéias numa obra literária enquanto essas idéias permanecem apenas meros elementos não elaborados, simples elementos de informação. Ela surge, sim, apenas quando e se essas idéias são genuinamente incorporadas na própria textura da obra de arte, quando se tornam constitutivas – em resumo, quando deixam de ser idéias no corrente sentido de conceitos e se tornam símbolos, ou mesmo mitos. (WELLES; WARREN, 1955, p. 154).

Noutras palavras, a literatura, por ter uma natureza artística específica, está longe de ser depositária de alguns princípios, sejam eles filosóficos, sociológicos ou até mesmo didáticos. Na verdade, o processo criativo aponta para a reconfiguração, aponta para as representações simbólicas da vida social. Ao reconfigurar o espaço, criando estratégias lingüísticas específicas que valorizam a dimensão estética, a literatura demonstra a sua não-subserviência a outras áreas ou a outras modalidades discursivas. Ao mesmo tempo, a literatura tem sua natureza histórica que lhe é essencial. Assim, o processo artístico é sempre desafiador, mas não é totalmente livre.

Ao explicar esta dialética que permeia o processo artístico, de ser ao mesmo tempo dependente e independente, Laura Mancinelli (1995), no artigo *Literatura e Pessoa Histórica*, assinala que a obra de arte não é produzida do nada, “em uma absoluta liberdade da fantasia” (p. 84). Mancinelli reconhece que

qualquer um que tenha experimentado produzir uma obra, literária ou não, achou-se às voltas com um substrato de esquemas, procedimentos e modos já assentados na sua consciência e que são esquemas, procedimentos e modos da sua cultura. Uma cultura que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. (MANCINELLI, 1995, p. 84).

Desse modo, aquele que produz literatura se insere como “pessoa histórica”. O artigo de Mancinelli condensa alguns aspectos importantes sobre a questão específica da “pessoa histórica”, compreendendo tanto o papel do emissor quanto o do destinatário. A autora nos revela que, dentro da comunicação literária, existe um contato entre a historicidade do emissor e a historicidade do receptor. Neste entrelaçamento de historicidades, seu artigo reflete também sobre o posicionamento do professor de literatura, que exerce uma função de mediação entre a obra e o aluno leitor. Por esse prisma, a literatura circunscrever-se-á por intermédio do contato entre as três pessoas históricas apontadas por Mancinelli. No mesmo texto, ela coloca em pauta o papel da literatura, e consegue delimitar algumas das suas funções e finalidades. A autora sustenta a idéia de que a literatura, assim como a música, é “considerada uma produção sem aplicação prática” (MANCINELLI, 1995, p. 83).

Para Mancinelli, a literatura é mais contestada do que as outras artes por ser amplamente ensinada ou imposta. Conforme avalia, “a música e a história da arte também seriam contestadas se fossem ensinadas de forma maciça nas escolas” (MANCINELLI, 1995, p. 83). No que tange ao ensino da literatura, de forma mais específica, a autora alicerça sua reflexão dizendo que:

o ensino da literatura adquire validade na medida em que demonstra que tanto a produção literária como as teorias sobre a literatura são parte integrante e indissolúvel de um processo histórico que contém em si todas as formas do saber, desde o saber das classes dominantes, consagrado como oficial, até o saber das classes subalternas, em grande parte ignorado e sempre correndo o risco de sucumbir. (MANCINELLI, 1995, p. 83).

Como se percebe, o fragmento acima traz à tona, novamente, como havíamos visto antes no texto de Cyana Leahy (2004), o caráter excludente que acompanha o ensino da literatura. No capítulo seguinte, faremos um passeio pelas periodizações das duas antologias escolhidas que circulavam, como já dissemos, na década de 30 do século XX, observando quais eram os critérios adotados na seleção de tais autores e fragmentos de obras. Em seguida, já no capítulo três, seguiremos o mesmo itinerário tendo, como *corpus* principal, livros didáticos e apostilas destinados aos alunos do Ensino Médio. Temos a intenção de verificar até que ponto a existência desse perfil excludente pode realmente ser confirmado, através da periodização. Além disso, houve no decorrer da periodização uma

variação nos nomes dos autores adotados ou mesmo uma variação com relação aos critérios que nortearam tais seleções? Acreditamos, que ao final desse nosso percurso comparativo, visualizaremos melhor quais foram e ainda são os juízos de valor que cercaram e cercam o cânone estabelecido pela escola. Vejamos, agora, outros modos de apreensão da literatura, dentro do que René Wellek e Austin Warren (1955) vieram a chamar de “a demanda extrínseca do estudo da literatura”.

Observaremos, agora, as relações da literatura com as belas-artes e com a música, destacando alguns entrelaçamentos, sobretudo da poesia, com tais formas artísticas. Como já dissemos antes, nessa primeira etapa, pretendemos fazer um pequeno diagnóstico do modo como os textos literários eram lidos, numa tentativa de enxergar melhor de que forma se dava a adequação dos métodos externos ao objeto literatura. A relação entre a literatura e outras artes, quarto e último princípio teórico-analítico apontado pelos dois autores, pressupõe um diálogo sensível entre os textos verbais e os não-verbais, textos que apresentam códigos próprios.

Em todo transcorrer do capítulo XI, Wellek e Warren vão delineando algumas questões fundamentais, recortando sempre exemplos para não correrem o risco de se perderem diante de um campo de investigação abrangente. Concluíram que a literatura tem tentado atingir os efeitos da pintura ou da música. No entanto, o primeiro ponto a se destacar, observado pelos autores, é de que não existe a possibilidade de se promover uma “metamorfose literal” da poesia em pintura, escultura ou mesmo música. Acreditam que o termo “escultórico”, aplicado à poesia, é apenas uma metáfora que transmite impressões semelhantes à frescura de uma escultura grega que busca contornos claros e bem definidos. Lembram, por exemplo, que a literatura moderna, “desde Chateaubriant até Proust, deu-nos muitas descrições que, pelo menos, sugerem os efeitos da pintura e nos incitam a visualizar cenas por maneira amiúde evocativa de pinturas coevas” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 159). Vale acrescentar que o mais “duvidoso”, para os autores, seria a “questão de indagar se a poesia pode produzir os efeitos da música”.

Enfocando a arte da palavra, levando em conta seus aspectos sonoros, notam, que, a musicalidade em verso, privilegia os aspectos fonéticos, os efeitos rítmicos, o que seria muito diferente da melodia empregada na música. Salientam que a escultura e a arquitetura foram muito mais determinadas pelos modelos clássicos do que propriamente a literatura. No entanto, esse “paralelismo” entre as artes, muito comum na Alemanha do século XVIII, foi determinante para que se

aplicasse à literatura conceitos de estilo utilizados pela história da arte. Talvez seja esse, particularmente, dentro do quarto modo de apreensão extrínseca, o ponto fundamental que resvala na nossa questão maior: a periodização dos estilos literários. Sem se deterem nas questões de heterogeneidade inerente a cada arte, os dois autores esclarecem que a analogia entre elas “incitou copiosos trabalhos acerca do homem gótico e do espírito barroco” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 165), levando para literatura termos como o “rococó”. Conseqüentemente,

no que diz respeito à seriação da literatura por períodos, a seqüência bem definida dos estilos artísticos – Gótico, Renascença, Barroco, Biedermeier, Realismo, Impressionismo e Expressionismo – impressionou os historiadores literários e impôs-se também na literatura. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 165).

Notam que um dos princípios unificadores da periodização constrói-se a partir de uma oposição primordial, oposição que separa as escolas em dois grandes blocos, diferenciadas pelos valores estéticos e extra-estéticos. Conforme descrevem, são reunidos ou enumerados dois grupos principais que parecem ser forças destoantes, e que apontam para o eterno contraste entre o Clássico e o Romântico. Desse modo

o gótico, o barroco, o romantismo e o expressionismo aparecem numa das linhas; a renascença, o neoclassicismo, o realismo na outra. O rococó e o Biedermeier podem ser interpretados como variações ulteriores, decadentes e floridas dos estilos precedentes – respectivamente o barroco e o romântico. Os paralelismos muitas vezes forçados em demasia; e é fácil descobrir absurdos nos escritos dos eruditos – até dos mais famosos – que se têm utilizado deste método. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 165).

Baseada nesse perfil dicotômico, que aponta para o eterno contraste entre o Clássico e o Romântico, a periodização, muitas vezes encarada como um sistema de normas estanques, tem merecido, ao longo do tempo, algumas críticas exatamente por apresentar paralelismos forçados. Otto Maria Carpeaux, na sua obra **História da literatura ocidental**, rejeita com veemência tal mecanismo ao assinalar que o homem barroco, o homem romântico “seriam mudos e, por conseqüência, esquecidos, se certos entre eles não tivessem o dom individual da expressão artística” (CARPEAUX, 1998, p. 27).

Além do ponto de vista de cada período, de cada escola, seja ela barroca ou renascentista, a obra de arte é determinada pelo ponto de vista individual do seu

criador. No caso específico da literatura, como vimos na apreciação de Otto Maria Carpeaux, a obra de arte resguarda a dimensão individual do escritor, ao observar que este tem suas especificidades, sua autonomia, considerando que ele, escritor, pode ter, inclusive, uma visão destoante da visão de mundo do seu tempo. Podemos deduzir que sua autonomia será, muitas vezes, determinada por essa “indisciplina” que o fará “progressista”, tornando-se objeto estético renovador. Regina Zilberman (1989), no livro **Estética da Recepção e História da Literatura**, faz uma configuração interessante sobre o significado do termo “distância estética”. Argumenta que ela “corresponde ao intervalo entre uma criação artística renovadora e os códigos estéticos vigentes” (p. 112). Zilberman (1998, p. 112) acrescenta ainda que “quanto maior a distância, maior a originalidade e o valor da obra, menor também a probabilidade de o público aceitá-la e entendê-la”.

A partir dessas considerações, devemos nos ater ao estudo da periodologia, considerando que cada obra tem em si diferentes maneiras de textualização e que cada escritor tem o seu “eu” que não deve ser diluído em nome do “espírito do tempo”. Se esses elementos forem respeitados como critérios analíticos, acreditamos que a periodização pode vir a ser explorada como instrumento de grande valia à análise literária. Dessa forma, o reconhecimento das distinções entre as formas Renascentista e Barroca, por exemplo, desde que não seja uma camisa de força, será fundamental e necessária para que possamos entender melhor as relações que a obra mantém com o mundo que a circunda, seja ele real ou imaginário. Nesse sentido, é importante saber, por exemplo, partindo das configurações de René Wellek e Austin Warren (1955), que os quadros do Renascimento são “planos”, enquanto os do barroco são “profundos” já que “parecem chamar o olhar para um fundo distante e indistinto”.

Essas diferenças estabelecidas entre a visão renascentista e a visão barroca, desde que não se transformem em camisa de força, são muito interessantes. Elas foram sendo transportadas, gradativamente, das artes de um modo geral para a literatura. Avançando para o ano de 1916, os dois autores constatarem que Walzel, influenciado pelos princípios de Wolfflin, transferiu para a literatura tal oposição entre os estilos clássico e barroco. Ao estudar as peças de Shakespeare, Walzel concluiu que as peças do dramaturgo inglês, por não apresentarem uma construção simétrica, pertenciam ao barroco. René Wellek e Austin Warren (1955) vêem com bons olhos a transferência de alguns conceitos

estabelecidos por Wolfflin. Confessam que algumas categorias de Wolfflin podem efectivamente ser reelaboradas em termos literários, com clareza e bastante facilidade (1955).

Foi possível verificar que existe, portanto, um movimento de identificação que aproxima as artes, sobretudo as artes-plásticas e a música, da literatura. No entanto, sabemos que cada uma das várias artes tem, segundo os autores, uma “evolução individual, com diferente cadência e diferente estrutura interna de elementos” (p. 169). Tomemos dos críticos, mais uma apreciação sobre o assunto. Segundo atestam elas:

[...] mantêm constantes relações umas para com as outras, mas essas relações não são influências que comecem num dado ponto e determinem a evolução das outras artes; devem antes ser concebidas como um esquema complexo de relações dialécticas que funcionam nos dois sentidos, de uma arte para outra e vice-versa, e que podem ser inteiramente transformadas adentro da arte em que ingressam. Não se trata de uma simples questão de “espírito do tempo” determinando e infiltrando-se em toda e qualquer arte. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 169).

Antes de passarmos à leitura de manuais e florilégios que tinham em comum a utilização da periodologia como um dos recursos metodológicos, vamos fazer, num primeiro momento, uma breve exposição dos ideais e das concepções teóricas de alguns intelectuais, que ao longo da evolução cultural da sociedade brasileira, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, tentaram consolidar modelos periodológicos.

1.1 Os Caminhos da Periodologia no Contexto da História Literária Brasileira

Um dos traços mais marcantes que liga os principais sistemas periodológicos da historiografia brasileira, desde o seu início, com Francisco Adolfo de Varnhagen (1946), considerado fundador da historiografia geral e da historiografia literária, com o seu **Florilégio da Poesia Brasileira**, tendo a primeira edição no ano 1850, é a visível falta dos valores estéticos atribuídos à obra literária. Percebemos, folheando alguns sistemas periodológicos, que o modo como os textos

eram lidos, compreendidos e apresentados pelos primeiros críticos, seguia critérios completamente extrínsecos à literatura. Segundo Regina Zilberman e Maria Eunice Moreira (1998, p. 212):

o interesse de Francisco Adolfo Varnhagen pela literatura brasileira manifestou-se com a publicação dos *Épicos brasileiros* (1845), o volume que reúne as epopéias de Basílio da Gama, o Uruguai, de 1769, e de Santa Rita Durão, *Caramuru*, de 1781. O *Florilégio da Poesia Brasileira*, contudo, constitui projeto mais ambicioso, com resultados mais profundos, tornando-se ponto de referência obrigatório da historiografia da literatura brasileira, como reconhece José Veríssimo, que o considera o verdadeiro fundador da história da nossa literatura.

Afrânio Coutinho (1975), na **Introdução à Literatura Brasileira**, faz questão de acentuar que a arte literária era “vista como transferência do método histórico”, encarada, assim, como “reflexo das gerais atividades humanas”. Conforme salienta Coutinho, Silvio Romero, absorvido pelo determinismo positivista, tão influente na segunda metade do século XIX, foi o primeiro crítico a demonstrar uma preocupação conceitual e metodológica em seus estudos, investigando fatores materiais e ambientais da sociedade brasileira. Segundo Coutinho (1975, p. 30), a partir de Silvio Romero, “consolidou-se a concepção historicista e sociológica da literatura e a adoção do método histórico para a história literária, que influíram poderosamente em seus sucessores”.

As leituras de Silvio Romero são tributárias destas concepções extrínsecas atribuídas à literatura, referências teóricas ora vindas do positivismo, ora vindas do evolucionismo. Na verdade, seu processo analítico se configurava pela generalização. Como bem disse Antonio Candido, no importante trabalho **Silvio Romero: Teoria, crítica e história literária** (1978), o crítico sergipano aplicava um conceito de literatura muito abrangente, no qual englobava “todos os produtos de criação espiritual, da ciência à música”. Há, nos escritos romerianos, segundo Candido, o conceito de que a literatura era um produto da vida social. Candido ainda lembra que uma das características afloradas em sua obra era a obsessiva preocupação de se ressaltar as peculiaridades da literatura brasileira, diferenciando-a da matriz portuguesa. Inspirado por esse objetivo de se definir características específicas dos escritores brasileiros, suas sondagens e avaliações críticas consagraram, naquela época, o chamado “critério etnográfico”, baseado na importância da contribuição das raças nas nossas relações culturais.

No que concerne à periodização, ele criou vários catálogos de bons e maus escritores, enumerando-os e dividindo-os, tendo como base acontecimentos políticos ou mesmo fatos puramente cronológicos. Sua produção é também marcada por preferências, ressentimentos, polêmicas inerentes ao ambiente intelectual da segunda metade do século XIX. Nesse trajeto marcado por polêmicas, Antonio Candido (1978) acrescenta que Silvio Romero se negou, por exemplo, a reconhecer o talento de Machado de Assis. Ao mesmo tempo valorizou com uma “despropositada exaltação” a obra do poeta romântico Tobias Barreto.

Indiscutivelmente, a periodização sempre ocupou espaço na abordagem das primeiras antologias e florilégios que circularam no Brasil na segunda metade do século XIX, numa época em que os críticos recortavam obras e autores considerados por eles representativos e os apresentavam dentro de um “movimento” ou “fase literária”. Na escola, tal enfoque passou a ganhar evidência a partir da segunda metade do século XX, sob inspiração da escola francesa.

Certamente, dentro ou fora da escola, a periodização, como instrumento de análise, sempre viveu um conflito de ordem metodológica, já que precisou conciliar os “critérios de tempo” e os “critérios estéticos”. Por mais que se queira periodizar, levando-se em conta ora procedimentos cronológicos (A Literatura do século XVI) ora denominações políticas (A Literatura da era Colonial), tais enfoques podem se tornar arbitrários se não levarem em conta o gosto estético. A propósito, em **Períodos Literários**, Lúcia Cademartori (2000) comenta exatamente o risco de se cometer tal arbitrariedade. Do mesmo modo, refutando a periodização centrada apenas no aspecto político ou cronológico, a autora explica que:

Se usássemos como critério de divisão da produção literária o seccionamento cronológico ‘século XIX’ para focar a literatura brasileira, agruparíamos, no mesmo período, autores tão distintos quanto Olavo Bilac e Cruz e Sousa. Se, por outro lado, recorrêssemos à denominação política, uniformizaríamos, designando como “coloniais”, obras que pouco apresentam de comum entre si, como as de Gregório de Matos Guerra e as de Tomás Antônio Gonzaga. (CADEMARTORI, 2000, p. 8).

A busca de uma identidade cultural própria e a necessidade de se configurar uma produção nacional, contraposta à portuguesa, levaram críticos e historiadores a algumas “incoerências” ou “contradições” no momento em que se dedicaram a historiar períodos. Na observação de Afrânio Coutinho, a periodização se vinculava ao objetivo de se evidenciar “o aumento do componente nacional na literatura” (p. 32). Assim, segundo Coutinho:

De Wolf a Silvio Romero, e de José Veríssimo a Ronald de Carvalho, o problema de periodização vincula-se ao conteúdo nacional da literatura, e a história literária é a verificação desse crescente sentimento, a princípio mascarado de nativismo, e cada vez tornado mais consciente até abrolhar em verdadeiro sentimento nacional. (COUTINHO, 1975, p. 32).

A partir da citação acima, podemos perceber que os conceitos e critérios utilizados pelas periodologias produzidas no Brasil se ligavam a uma tentativa de se criar uma visão ideológica própria que buscasse a não- subserviência a Portugal. Ao tratar das características dos estilos de épocas através de textos, Domício Proença Filho (1967), na sua obra **Estilos de época na literatura**, reconhece que “os movimentos literários não admitem fronteiras” (p. 109), porque há entre eles uma contínua “interpenetração”, o que seria “um contínuo modificar-se que muitas vezes pode aparentar um retorno, mas que, na verdade, é uma transformação enriquecida” PROENÇA FILHO, 1967, p. 111). Podemos encontrar vários exemplos que indicam esta possibilidade, no âmbito da intertextualidade, de entrelaçamento de estilos quando pensamos na questão da periodização. Avaliando alguns critérios literários de divisão periódica pelos movimentos e estilos, Afrânio Coutinho (1997), aponta, no livro **A Literatura no Brasil: era realista, era de transição**, algumas dificuldades de se estabelecer diferenças entre os períodos no contexto do século XIX. Segundo ele:

O século XIX é um campo onde se cruzam e entrecruzam, avançam e recuam, atuam e reagem umas sobre as outras, ora se prolongando ora opondo-se, diversas correntes estéticas e literárias. E, embora constitua um bloco homogêneo o grupo aqui estudado, diversas correntes estéticas e literárias. Se há, portanto, época que se recusa a uma periodização precisa e a mostrar nitidez de fronteiras entre os movimentos, é o século XIX. (COUTINHO, 1997, p. 5).

A rigor, ao explorar alguns conceitos sobre o valor histórico da intertextualidade, Bakhtin mostra que os diálogos textuais têm relações profundas. De tal modo, Kristeva (1974) retomando alguns conceitos bakhtinianos, diz:

A palavra literária não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior [...] a palavra poética segue uma lógica que ultrapassa a lógica do discurso codificado, só realizado plenamente à margem da cultura oficial. (KRISTEVA, 1974, p. 62).

Para além de algumas constatações simplistas que envolvem o estudo da periodização, Domício Proença Filho (1967) considera, como outro ponto importante a ser pensado, que um movimento literário não se subordina a um determinado fenômeno cultural, pois ambos se encontram num mesmo plano, fazendo parte de um determinado complexo cultural. A propósito, ele menciona, por exemplo, que “o movimento romântico no Brasil não surgiu por causa da Independência, mas movimento romântico e independência surgiram paralelos, como indícios de um estágio de cultura do povo brasileiro” (PROENÇA FILHO, 1967, p. 222). Assim, nascidos de um fundo comum, haveria uma intercomunicação entre ambos.

No Brasil, a manutenção do critério sociológico pela crítica e pela nossa historiografia literária, não era eventual. Basta lembrar que simultaneamente aos critérios etnográficos, folclóricos, filosóficos, Sílvia Romero, aderindo a Taine, seguiu a concepção de que a literatura era um produto da vida social, e, como tal, ela “podia ser lida como documento que a revela”. Um dos critérios da obra romeriana, também muito utilizado pelos seus sucessores, levava em conta a famosa trindade estabelecida por Taine de se valorizar a raça, o meio e o momento histórico.

No lado oposto, alguns críticos tentaram refutar esse tipo de análise, como Araripe Junior e José Veríssimo, que se apegaram mais aos valores “propriamente” artísticos. Diferentemente de Sílvia Romero, Alfredo Bosi (1977) observa, na sua **História concisa da literatura brasileira** que Veríssimo fugiu da “adesão a qualquer movimento ou grupo ideológico” (p. 282). Na verdade, sob um critério puramente estético, José Veríssimo acabou apoiando-se no que Bosi veio a denominar como o uso de “critérios fugidios”, chamando a atenção para denominações como “bom senso”, “senso comum”, denominações um tanto quanto evasivas. No caso de Araripe Junior, o que se vê é um crítico preocupado mais com a parte formal e com as “constantes psicológicas como a imaginação, a sensibilidade e a fantasia” (p. 283).

Voltando-se para o conjunto de obras representativas reunidas em unidades periodológicas, vistas como estilos de época, Proença Filho (1967) faz uma reflexão genérica sobre as dificuldades por parte da crítica de se estabelecerem critérios que viessem a configurar uma realidade literária brasileira. Segundo aponta, tais critérios situavam-se mais no âmbito da figura do autor, e do seu ambiente sócio-cultural circundante, deixando de lado a literatura propriamente dita enquanto objeto palpável. Como já dissemos antes, era preocupação da crítica literária brasileira,

desde Sílvio Romero, passando por vários periodizadores como José Veríssimo, Araripe Junior, Afrânio Peixoto, Arthur Mota, e tantos outros, tentar criar uma tipologia que configurasse a produção nacional, sobretudo o aumento dessa produção.

Desse modo, havia de certa forma um esforço de se buscar consolidar, ou pelo menos tornar visível, a produção de um cânone nacional, que se formava no país, a partir de critérios totalmente extrínsecos à literatura. Os caminhos periodológicos adotados por Alceu Amoroso Lima, desenhados já em 1956, acabam configurando bem um modelo padrão de periodização, não muito diferente dos exemplos elaborados no Brasil por meio das primeiras periodologias esboçadas na primeira metade do século XIX, por autores como José Gonçalves de Magalhães (1811-1882) e Januário da Cunha Barbosa (1780-1846).

Podemos examinar, na configuração de Amoroso Lima, um quadro sintético dividido em quatro aspectos básicos: Critério Genético ou específico, que considera a relação do homem e o meio; o Critério Cronológico, que admite três fases distintas: iniciação (1553-1768), emancipação (1768-1836), independência (1836); o Critério geográfico, que estabelece as “diferenciações espaciais” entre norte-sul, entre cidade-campo, litoral-sertão; e finalmente o Critério estético ou literário, que passa a observar a personalidade literária do autor, a escola literária e o conjunto de obras unidas pelo mesmo ideal estético, os temas mais influentes, e, por último, a questão do gênero literário e sua finalidade.

No que diz respeito à divisão dos quatro séculos da nossa história, Alceu Amoroso Lima privilegiou cinco escolas: a clássica, a romântica, a naturalista, a simbolista, e a moderna. As cinco escolas acabam sendo divididas em fases: Fase Colonial – 1550-1830, a do Classicismo, que vai do século XVI no Recife, passando pela Bahia, Minas Gerais, até chegar no Rio de Janeiro, já no século XIX, em seguida vem a Fase Imperial – 1830-1890, que compreende o Romantismo, Realismo e Parnasianismo, sem haver delimitação de estados, e, por fim, a Fase Moderna 1890 -..., que engloba o Simbolismo, o Pré Modernismo, Modernismo, e o que ele veio a chamar de Neomodernismo.

Os sistemas periodológicos delinearão e contornarão aspectos importantes da literatura brasileira. Achamos fundamental registrar aqui alguns modos configurados ao longo da nossa história literária, registro esse que nos dará uma visão mais concreta dos conceitos e critérios utilizados. Dentre eles, seguindo mais

uma vez as apreciações contidas no livro **Estilos de época na literatura**, poderíamos destacar alguns exemplos representativos principalmente pelo pioneirismo. Como trabalho pioneiro, vale destacar, do livro de Proença Filho (1967), a primeira referência à literatura nacional, referência esta independente da matriz portuguesa. Ela se deve ao trabalho do crítico francês Ferdinand Denis, vindo para o Brasil no ano de 1816, estabelecendo-se primeiro no Rio e depois na Bahia, e aqui ficando até o ano de 1819. Dentro de uma vasta bibliografia do pesquisador francês, Domício Proença destacou o *Resume de l'histoire littéraire du Portugal, suivi de l'histoire littéraire du Brésil*, datado entre 1825 e 1826.

Ferdinand Denis (1798-1890) representou um marco na historiografia literária brasileira. Segundo Antonio Candido (1999b), na sua **Iniciação à Literatura Brasileira**, Denis manifestou, no início do século XIX, o ponto de vista nacionalista de um país recém-chegado à independência política e acabou sendo ouvido anos depois por alguns jovens que fundaram em Paris a revista *Niterói* (1836), em

cujo primeiro número apareceu o manifesto fundador, escrito por Gonçalves de Magalhães, preconizando o abandono da mitologia clássica e dos modelos portugueses, propondo o índio como tema nacional, o sentimento religioso como critério e o sentimentalismo como tonalidade. (CANDIDO, 1999b, p. 35).

De maneira geral, é possível acompanharmos, seguindo um pequeno fio diacrônico, alguns percursos, posteriores ao de Ferdinand Denis, de intelectuais que se dedicaram a reunir escritos esparsos para depois catalogá-los e, assim, conservá-los. Percursos esses, que, herdavam modelos periodológicos vindos de outros países, e que acabaram, de certa forma, sendo reconfigurados pela necessidade de se afirmar o caráter particular do escritor brasileiro, sendo ele diferenciado por aflorar, temática e estilisticamente, a realidade local. Já no início do século XX, assegurando a empatia por aspectos considerados nacionais, autores como Gonçalves Dias e José de Alencar foram também valorizados por críticos e historiadores, justamente por tentarem especificar, nos assuntos e na linguagem, exatamente esta cor local.

Segundo Antonio Candido (1999b), no contexto da crítica romântica, esta preocupação veio à baila pela primeira vez a partir da produção de Denis (1798-1890), considerando-o fundador da nossa história da literatura por considerar que “um país com fisionomia geográfica, étnica, social e histórica definida deveria

necessariamente ter a sua literatura peculiar” (CANDIDO, 1999b, p. 21). Cabe, pois, assinalar também que o pesquisador francês indicava autores ligados ao tema indígena, como Basílio da Gama (1741-1795) e Santa Rita Durão (1722-1784).

Tais alusões a temas e à escrita local muitas vezes se tornou uma idéia fixa por parte de alguns representantes da intelectualidade brasileira, que tentava solidificar o nosso sistema literário viabilizando a circulação de obras nacionais. Os escritores eram designados a serem homens públicos que atuassem ao mesmo tempo como historiadores, filósofos, políticos, sempre na tentativa de preenchimento de um vazio cultural comum ao país emergente. Tinham, à primeira vista, diante de uma visível precariedade dos meios de produção intelectual, um certo *status*, movido pela função social de legitimar a literatura e a cultura brasileira. Essa situação de polivalência, atribuída ao escritor, pode ser confirmada através de um texto de Pereira da Silva, texto publicado no segundo e último volume da revista *Nitheroy*, fragmento retirado do livro **A Leitura Rarefeita**, das autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991). Pereira da Silva endossa a posição de que o poeta, “para ser digno deste nome”, deveria acumular várias funções, inclusive a de político.

É importante ressaltar o aparecimento de algumas obras que tiveram o propósito e a preocupação de periodizar a nossa literatura, como, em 1831, *Januário da Cunha Barbosa*, que era padre e professor Catedrático de Filosofia Moral e Racional, publicou o seu *Parnaso Brasileiro*. Seguindo a cronologia estabelecida por Domício Proença Filho, Joaquim Norberto de Sousa a Silva, fez, em seguida, no ano de 1841, trabalhos crítico-biográficos que são louváveis pelo esforço documentário através do seu *Bosquejo da História da Poesia Brasileira*.

Alguns anos mais tarde, Domingos José Gonçalves de Magalhães indicou ao Imperador Pedro II, o professor austríaco Ferdinand Wolf, para a missão de sintetizar sistematicamente a história da nossa literatura. Assim, Wolf, baseando-se no critério cronológico de Joaquim Noberto, seu antecessor, dividiu a nossa história literária em cinco períodos, sendo assim compreendidos: do descobrimento até o fim do século XVII; primeira metade do século XVIII; segunda metade do século XVIII; da segunda metade do século XVIII até 1840; de 1840 a 1863. Seguiram-se outras divisões como, por exemplo, a de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiros (1872).

É interessante notar, seguindo tal cronologia, que em 1882, um dos mais importantes críticos de nossa literatura se pronunciaria, emitindo alguns juízos de valor, que, segundo Candido, se fixaram com rapidez no meio intelectual brasileiro.

Naquela ocasião, Sílvio Romero era professor de Filosofia no Colégio Pedro II, notabilizando-se pelo teor altamente combativo e por ser, sem dúvida, um incansável analista da situação cultural brasileira. Mais do que isso, a crítica romeriana foi, segundo Antonio Candido, na sua obra **Sílvio Romero: teoria, crítica e história literária**, uma “das poucas no Brasil que procuraram desfazer a cortina de fumaça retórica e ideológica, para mostrar o país mais de perto” (CANDIDO, 1978, p. 30). Dessa forma, há de se ressaltar que ele, sob este aspecto, na ótica de Candido (1978, p. 30):

se aparenta a Euclides da Cunha, a Manoel Bonfim, a Miguel Pereira, a Lima Barreto, contrastando com certo grã-finismo reinante no seu tempo, com o esnobismo que, a pretexto de estética, escorregava para um pobre esteticismo e chegava, em crítica, a ponto de ressaltar a postura elegante do escritor, o seu êxito mundano e até as suas gravatas.

Para além destas circunstâncias pessoais, que ocasionavam conflitos exaltados entre integrantes da crítica literária brasileira, tentaremos circunscrever nossa área de estudo, observando, ainda neste primeiro capítulo, algumas visões construídas no início do século XX ligadas ao ensino da literatura; ou melhor, procuraremos agora destacar algumas concepções sobre o tratamento dado à literatura, manuseando antologias que, muitas vezes, adquiriam, no espaço escolar, uma funcionalidade formativa e educadora.

Nosso interesse é, por intermédio desses autores, de manuais e florilégios, da primeira metade do século XX, analisar alguns métodos de apreensão da literatura nessas obras escolares que, quase sempre, não percebiam o texto literário como atitude estética, trabalho com a expressividade da linguagem. Em geral, tais estudos apresentavam opiniões vagas, e não deixavam de ter concepções de leitura geralmente desvinculadas dos critérios meramente normativos e racionais.

Vale lembrar que, durante o longo período de hegemonia da cultura escrita, os alunos, das classes privilegiadas, a quem esses livros eram dirigidos, expandiam a leitura no domínio doméstico, seguindo parâmetros endossados por antologias escolares elaboradas por professores, que configuraram um modelo de ensino da leitura no Brasil. Nasce daí, exatamente, o nosso ponto de reparo a ser aqui levantado: compreender a figura de um determinado mediador cultural, inserido na historicidade de seu tempo, e seguir seus procedimentos, intenções e valores, que eram coletivos, pois configuraram um “modelo” padrão. Procuraremos, agora, ainda

neste primeiro capítulo, fazer um breve levantamento das perspectivas pedagógicas que envolviam o ensino da literatura na primeira metade do século XX. Nossa análise estará mais atenta para as perspectivas pedagógicas, observando algumas peculiaridades históricas que caracterizavam o ambiente intelectual estudado.

2 O ENSINO DA LITERATURA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 30

Como já assinalamos, na introdução do nosso estudo, a divisão da literatura em períodos funcionou e funciona no espaço escolar desde os antigos manuais e florilégios até os livros didáticos atuais, incluindo, aqui, as apostilas de cursos pré-vestibular. No Ensino Médio brasileiro, durante muito tempo, o estudo da literatura se reduziu quase que totalmente a esses enfoques, onde se valorizava muito mais a história da literatura e não práticas literárias. Seria redundante apenas confirmarmos tal postura. Por isso, o que merece um tratamento à parte, e o que talvez pareça ser o elemento diferencial almejado, se refere à tentativa de fazermos, de fato, um recorte em algumas especificidades em torno da periodologia e de outros procedimentos extrínsecos paralelos a ela, salientando o modo como tais métodos se inscreveram no passado e como até hoje coexistem ao lado de outras formas de leitura e ensino da literatura.

Antes de passarmos à leitura das antologias escolares, nosso “corpus” principal, vamos nos deter nas condições de produção de tal material, descrevendo de maneira breve, como funcionava a escola e o ensino da literatura em seus primórdios. No século XX, momento histórico-cultural que nos interessa mais de perto, o Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório, Francisco Campos, promoveu uma série de reformas educacionais e, entre elas, por meio do decreto número 19.890, de 18 de Abril de 1931, reavaliou o papel do ensino secundário, que deixaria de ser apenas propedêutico à formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional (ROMANELLE, 2003, p. 135), passando a dividir-se em dois ciclos: o fundamental e o complementar.

Na reforma de Francisco Campos, seguindo o fio explicativo de Romanelle, a Língua Portuguesa, passou a ser disciplina obrigatória nas cinco séries do ciclo fundamental, enquanto a literatura era mais ensinada no chamado Ciclo Complementar, destinada a candidatos à Faculdade de Direito. Onze anos mais tarde, em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino secundário foi novamente reformulado. O primeiro ciclo do secundário recebeu o nome de ginásial, que compreendia quatro séries básicas; já o segundo ciclo acabou sendo subdividido em clássico e científico. Os textos que predominavam nas aulas de Língua Portuguesa eram os didáticos, muitas vezes escritos até por autores de renome nacional.

No final do século XIX, alguns poetas parnasianos já haviam se envolvido de forma direta com os problemas educacionais. Antonio Candido (1999b) lembra que Olavo Bilac chegou a elaborar livros didáticos de “tonalidade patriótica”. Segundo Candido, o Parnasianismo brasileiro se articulou dentro de um certo pedantismo gramatical, num momento em que havia, sobretudo na capital federal, Rio de Janeiro, um desejo generalizado pela elegância formal. Observa-se que “a busca da perfeição pela correção gramatical, a volta aos clássicos e o rebuscamento marcam uma posição de tipo aristocrático e constituem um traço saliente da fase que vai dos anos de 1880 até a altura de 1920 “(CANDIDO, 1999b, p. 61)

Feitas tais ponderações históricas, ainda que panorâmicas, torna-se possível agora enxergar melhor algumas características culturais e educativas ligadas ao contexto educacional do século XX, contexto no qual as antologias de Guerreiro Murta e de João Ribeiro se inserem. Sabemos, a priori, como já dissemos na introdução do nosso estudo, que a escola funcionava como uma espécie de “agência social da cultura escrita”, denominação apontada por Samir Meserani (2002) em **O Intertexto Escolar**. Preocupado com os tipos de redação adotados, o autor mostra-nos alguns objetivos didáticos promovidos pela escola. Meserani verifica que até “os anos 50, para falar de um passado historicamente recente, ensinava-se gramática a pretexto de tudo: da fala, da escrita, da leitura”. (MESERANI, 2002, p. 14) Segundo ele, ensinava-se gramática a pretexto da própria gramática.

Como veremos, eram escolhidos escritores e textos considerados clássicos, vistos sempre como modelos para assimilação do estilo, para um possível melhoramento da escrita e da retórica. Outro aspecto interessante a ser notado, neste nosso levantamento panorâmico do contexto histórico-educacional do início da década de trinta, vem a ser a longevidade dos livros didáticos: antologias, manuais e florilégios. Até a segunda metade do século XX, os livros didáticos perduravam por mais de 50 anos. Constatamos também que tal longevidade diminuiu de maneira vertiginosa, a ponto de sua sobrevivência não passar de 5 ou 6 anos.

Os livros didáticos do passado, aqueles que tinham uma longevidade considerável, geralmente apresentavam uma didatização da história literária, “contaminada”, na maioria das vezes, pela presença de biografismos longos prontos para serem memorizados. Nas antologias escolares, como observaremos a seguir, esses autores eram “matriculados” cronologicamente em escolas e academias

literárias, geralmente aprisionados nas dimensões inflexíveis do tempo cronológico. A leitura literária, destituída de prazer, de fruição, foi sendo submetida ao mapeamento de elementos extrínsecos ao literário. Ainda hoje, na prática da sala de aula, predomina a velha tradição metodológica de estudos literários divididos em escolas que apresentavam tipologias fixas.

Ao analisar esta questão, Cyana Leahy (2004) acrescenta, no artigo *A Educação Literária e as Políticas Oficiais*, que “os estudos literários nas escolas brasileiras tinham por eixo as características de cada período, escola ou movimento” (p. 55). Segundo ela, “textos e/ou autores que não servissem de exemplificação das tais características eram sumariamente descartados” (LEAHY, 2004, p. 55). Não compartilhando a idéia de que a leitura da literatura venha a ser um ato tão mecânico, ela desabafa:

Costumo brincar com meus alunos dizendo que, a acreditar na periodização didática da literatura, o Barroco começou no dia 1º de Janeiro de 1.600, estendendo-se até o dia 31 de Dezembro de 1.699, dando lugar no dia 1º de Janeiro de 1.700 ao Arcadismo, que surgiu impávido até o dia 31 de Dezembro de 1.799, abrindo alas para o Romantismo, e por aí se vão anéis e dedos, até a Semana de Arte Moderna, marco de abertura à diversidade ético-estética impeditiva do engavetamento da literatura. Não é por acaso que na maioria das escolas sempre faltou tempo-chronos ou psique – para estudar o Modernismo nessas mesmas bases quantitativas de esquadramento da arte literária. (LEAHY, 2004, p. 55).

Como veremos a seguir, o mapeamento de tais elementos, extrínsecos à arte literária, dentro do esquema da periodização – especialmente através de fundamentações de cunho etnográfico, sociológico, biológico – acabou se tornando mesmo lugar-comum no campo das convicções teóricas utilizadas por uma parte da nossa crítica, que, a partir da segunda metade do século XIX, influenciada principalmente pelos princípios deterministas, preocupou-se em apontar aspectos típicos provindos do nosso meio. Aspectos regionais, folclóricos, raciais, ou seja, tudo aquilo que nos diferenciava da influência portuguesa e viesse a delinear nossa própria identidade.

O reconhecimento desse modelo de ensino da literatura no passado, que aparecerá aqui na forma de prefácios e preâmbulos a antologias e manuais, será de grande valia para que possamos, dentro de uma perspectiva comparativa, perceber alguns modos pelos quais a Literatura era e vem sendo tratada. O primeiro material que se analisará, os livros da década de 30, emitiram e definiram conceitos

paradigmáticos, e são publicações que, de certa forma, se fizeram assimilando, ou mesmo recusando, características temáticas e discursivas oriundas de outros manuais e florilégios que utilizaram a periodização como método.

A definição de literatura ficará aqui sempre presa aos conceitos emitidos, aos juízos de valor elaborados pelos autores das antologias. Nesse quadro, então, utilizaremos um pressuposto de Eagleton (1997) de que a definição de literatura depende muito mais da maneira pela qual alguém resolve ler, e não pela natureza do que é lido. Assim, para Eagleton, a condição do que é literário ou não muitas vezes é imposta.

Os livros de Guerreiro Murta e de João Ribeiro, aqui analisados à luz da perspectiva histórica, revelam tais imposições refletidas e apontadas por Eagleton. **Educação Literária e Autores Contemporâneos** são duas obras redigidas por professores que acumularam uma certa experiência e notoriedade no magistério e que buscavam pôr em prática um certo espírito de profissionalismo. Na verdade, é difícil deixar de atentar para a importância de tais obras, obras especializadas que se preocupavam em estabelecer normas e promover aconselhamentos. Há, no interior destes dois trabalhos, a redescoberta, por meio de alguns sentidos metafóricos, da figura do professor tido como conselheiro ou mesmo visto como uma autoridade inquestionável. Ao delinear os contornos dos dois livros, percebemos que eles nos remetem à imagem daqueles abnegados professores, representados, naquela época, pela literatura direcionada a crianças e jovens como figuras exemplares. A esse respeito, diz Alice Áurea Penteado Martha (2004, p. 13) que:

ao lado de imagens grandiosas sobre a pátria, sobre a mãe e sobre símbolos nacionais, ou, ainda, sobre sentimentos como a amizade e a solidariedade, escritores como Figueiredo Pimentel, Francisca Júlia, Júlia Lopes de Almeida, Olavo Bilac e Tales de Andrade, entre outros, transformaram os mestres em símbolos da abnegação, da perseverança, da humildade, do saber, da nobreza de alma, enfim.

Como já assinalamos na introdução, nosso presente trabalho estará longe de aspirar a uma análise de um número exaustivo de antologias escolares, o que impossibilitaria aprofundamentos. Não temos espaço, aqui e agora, para abordagem de um número maior de exemplares. Certamente, ficaríamos embaralhados diante de um incessante vaivém de títulos e de seus respectivos exemplos. Outro aspecto a ser reiterado é o de que este nosso estudo visa a estudar o papel específico da

periodologia em dois momentos tão distantes, considerando sempre que a interpretação do passado não poderá tornar-se aqui um simples julgamento das coisas passadas.

Assim, na configuração das obras de Guerreiro Murta e João Ribeiro, tentaremos compreendê-las em seu momento ideológico, na sua historicidade, como fruto de um certo modo de ser e de pensar do homem inserido no contexto histórico e/ou literário do tempo estudado. Em resumo, como veremos no terceiro capítulo, tais obras funcionavam como canais competentes que avalizavam obras literárias indicando qualidades e defeitos do estilo. Tinham, portanto, naquela época, na primeira metade do século XX, uma finalidade didática: o falar, o escrever, e o ler bem do aprendiz.

Antes, porém, de iniciarmos o estudo das antologias, destacaremos alguns pressupostos básicos que explicitam as condições históricas no qual as obras foram produzidas, pressupostos relativos à leitura literária, relativos à formação do leitor daquela época. Começemos nossa apreciação geral, retomando alguns conceitos sobre a formação do leitor brasileiro no contexto do período colonial. Sérgio Buarque de Holanda (1996) nos mostra, no seu admirável **Raízes do Brasil**, que o apelo pela leitura aconteceu aos poucos, vagarosamente, quase em câmera-lenta. De fato, a apropriação da cultura escrita passou a ser, aos poucos, já no início do século XIX, um bem, aspirado por uma pequena parte da elite brasileira, que queria ocupar cargos políticos e administrativos, geralmente cargos citadinos.

Guardadas as proporções devidas às diferenças de contextos, vale lembrar que a prática da leitura foi, anteriormente, na Europa, ostensivamente valorizada como instrumento e veículo de informação, principalmente a partir da segunda metade do século XVIII, quando se objetivava a propagação dos ideais iluministas concebidos pela burguesia ascendente, num momento de sensíveis mudanças dos valores comportamentais e códigos de sociabilidade tidos como civilizados. A professora Regina Zilberman (1988), no seu trabalho **A Leitura e o Ensino da Literatura** (1988), fala da importância do livro enquanto paradigma de ascensão social:

Valorizando o livro enquanto instrumento de cultura e usando-o como arma contra a nobreza feudal que justificava seus privilégios evocando a tradição que os consagrara, os pensadores iluministas procuraram solapar uma ordem de conceitos até então dita como inquestionável e reivindicaram um modo de pensar apoiado tão somente no exercício do raciocínio e na verificação para assegurar suas certezas, abolindo o prestígio da magia e da religião. (ZILBERMAN, 1988, p. 17).

Acompanhando a leitura de Regina Zilberman, poder-ser-ia deduzir que o livro, no contexto do Iluminismo, de alguma forma, insinuou a possibilidade de construção de uma sociedade mais democrática, em que se inscreveria como instrumento que potencializaria uma certa escalada social. Nesse sentido, Zilberman (1988, p. 17) é enfática em afirmar que:

Os iluministas inauguram, de um lado, o racionalismo contemporâneo que confere à ciência uma importância até aí desconhecida por ela, de outro, uma ideologia da leitura, baseada na crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é a condição primeira de uma bem sucedida escalada social.

Sob esse ponto de vista, com o nascimento do mundo burguês, será, portanto, sensato considerarmos a leitura como uma espécie de propriedade, fenômeno que se manifestou a partir do final do século XVIII, de forma pragmática e utilitarista. O acesso à leitura estava fundamentalmente voltado para um fim pedagógico, o da alfabetização a serviço de uma escalada social, como sintoma de um estado de coisas. A esse respeito, diz Marisa Lajolo (2001, p. 75):

Com a vitória política da burguesia, na França de 1789, começa um ciclo cultural novo. Do outro lado do Canal da Mancha, na Inglaterra, a industrialização criava um modo novo de produção. Desaparecia o artesão e em seu lugar aparecia o operário. Entre o operário e a mercadoria que ele produzia, estavam as máquinas, cada vez mais aperfeiçoadas. Para fazer a máquina funcionar, o operário precisava saber ler. Abriram-se escolas. A alfabetização espalhou-se, a difusão da leitura ampliou muito o mercado disponível para livros.

No Brasil, a história da leitura mergulha no interior de vários territórios. Inicialmente, no início do século XIX, com o declínio da lavoura, o crescimento dos centros urbanos, e, sobretudo, com a vinda da corte portuguesa, tivemos uma gradativa mudança de cenário, movida principalmente pela preocupação de se formar um ambiente cultural com identidade própria concomitante ao movimento de independência política.

Com a expansão, mesmo que lenta, desse novo mundo, outras convenções passaram a adquirir legitimidade, fazendo surgir, entre as elites, uma preocupação com a formação educacional dos seus filhos. Evidências escritas provam que esta preocupação com o trabalho mental, com as especulações intelectuais, começou a ser uma aspiração um pouco mais antiga. No início do século XVIII alguns livros registravam, de forma isolada, nosso “deplorável” estado de barbárie. João Antônio A. Antonil, jesuíta e cronista, faz, em 1711, uma contraposição interessantíssima entre o jovem civilizado e o “tabaréu”. Tal fragmento, garimpado do indispensável estudo **A Leitura Rarefeita**, das autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991), vale a pena ser destacado, na medida em que nos desvenda um sentimento alarmista diante da incultura dos jovens filhos das elites daquela época: “Criá-los tabaréus, que nas conversações não saberão falar de outra coisa mais que do cão, do cavalo e do boi” (1991, p. 29).

Acompanhando o caráter peculiar do homem brasileiro, no contexto do sistema patriarcal de colonização, Sérgio Buarque de Holanda (1996) atesta, em **Raízes do Brasil**, que, no âmbito da vida privada, na primeira metade do século XIX, os lavradores e donos de engenho passam a incentivar seus filhos a terem certas virtudes intelectuais. O historiador salienta a importância dada aos títulos honoríficos, como, por exemplo, anel de grau e a carta de bacharel. Jovens alunos que ocupariam funções cidadinas, na política, no judiciário, ou mesmo em algum cargo burocrático no Império e, posteriormente, na República.

É interessante notar que a motivação pelo saber, por intermédio da leitura, acessível a poucos, fundamentou-se também numa questão que, de certa forma, transcende a racionalidade, não ficando apenas ligada ao paradigma alfabetização-escalada social. A leitura teria, ao mesmo tempo, um caráter ornamental, um valor simbólico, que despertava prazer e fruição, uma virtude a ser degustada pouco a pouco por homens nobres e livres que buscavam além do conhecimento o lazer e o bem-estar interior.

Com muita precisão, o autor de **Raízes do Brasil** revive este momento de fetiche pelo mundo intelectualizado, numa sociedade que, desde o início do século XVIII, sofria lentas transformações, reais ou simbólicas, dando validade e prestígio ao trabalho mental. O fragmento abaixo é um bom exemplo de tal aspiração:

o trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros. Não significa, forçosamente, neste caso, amor ao pensamento especulativo-a verdade é que, embora presumindo o contrário, dedicamos, de modo geral, pouca estima às especulações intelectuais- mas amor à frase sonora, ao verbo espontâneo e abundante, à erudição ostentosa, à expressão rara. É que para bem corresponder ao papel que, mesmo sem o saber, lhe conferimos, inteligência há de ser ornamento e prenda, não instrumento de conhecimento e de ação. (HOLANDA, 1996, p. 83).

Nesse contexto, a leitura e a literatura tinham uma função ornamental; focava-se a promoção de textos sonoros, textos mais ligados ao artifício da oratória. Ao mesmo tempo, havia um apreço pelo livro como objeto, admirado do ponto de vista físico, material luxurioso, objeto que cativava o leitor por sua aparência, pelo seu efeito visual, formato a que poucos tinham acesso. D. Pedro II, nosso monarca-mecenas, não só incentivou exposições de quadros, como também foi um profundo admirador da palavra impressa. Sérgio Buarque de Holanda (1996, p. 163) diz a respeito deste nosso Imperador:

D. Pedro II, que foi, ao seu tempo, um protótipo da nossa intelectualidade oficial, levou a devoção aos livros a ponto de se dizer dele, com alguma injustiça, que a praticou mais assiduamente do que serviu aos negócios do Estado.

O livro tornou-se, aos poucos, o centro das atenções de uma pequena elite cultural preocupada em formar mentalidades. Na escola, onde predominava o rigor e a disciplina, o texto literário, em especial, não era visto como escrita fantasiosa e imaginativa. As poesias usadas, sobretudo para os exercícios de oratória, foram, aos poucos, sendo selecionadas pelos professores para comporem manuais e florilégios, didatizadas de acordo com as preferências de um grupo que se fazia hegemônico e passava a impor um certo cânone estético.

Falando sobre tal processo de didatização promovido pelas antologias escolares, na segunda metade do século XIX, Luís Hellmeister de Camargo (1998) acentua, por exemplo, que a poesia infantil no Brasil consolidou-se de braços dados com a escola, sufocada pelo excesso de pedagogismo e sempre a serviço da aprendizagem da língua, restrita ao conhecimento gramatical normativo. Ele destaca que “não foram os escritores que quiseram ampliar seu público, escrevendo também para crianças, mas os professores que começaram a organizar antologias de textos

em prosa e verso para utilização como livros de leitura escolar” (CAMARGO, 1998, p. 15).

Um dos primeiros organizadores de antologias foi o professor João Rodrigues da Fonseca Jordão, que, em 1874, compilou o clássico **Florilégio Brasileiro da Infância**.

O florilégio de João Rodrigues, destinado originalmente ao público infanto-juvenil, selecionava textos, do ponto de vista do significado e da estrutura lingüística, muito complexos, sonetos cultistas e conceptistas de Gregório de Matos e Guerra, poemas líricos de Tomás Antonio Gonzaga, hinos de Gonçalves Magalhães, dentre tantos outros autores consagrados pelos leitores “adultos”. Privilegiou também fragmentos que apenas tematizavam a infância, enfatizando poemas como *Preces da Infância*, de Gonçalves de Magalhães, e *A uma Menina no Dia que Fazia Quinze Anos*, do Visconde da Pedra Branca, exemplos que se destacam principalmente pela puerilidade e pelo excesso de moralismo.

Às “imperfeições” das primeiras antologias escolares somavam-se ainda fatores externos que dificultavam sensivelmente o apreço pela leitura. Na verdade, formar leitores-infantis, juvenis, adultos, era tarefa das mais difíceis, que desafiava educadores em geral e preocupava, principalmente, os partidários da República, incomodados com um analfabetismo que chegava a ultrapassar, aproximadamente, 70% da população. A leitura regular de obras literárias permaneceu, na segunda metade do século XIX, como “ornamento” de poucos e esbarrou na falta de um público leitor expressivo. Outra dificuldade seria a própria escassez de publicações. O público leitor limitava-se a anônimos leitores de folhetins, jornalistas, estudantes, algumas moças e os homens das letras em geral.

Os manuais ou antologias escolares que circulavam pelos arredores de 1930 oferecem alguns protocolos sugestivos que devem ser analisados na medida em que refletem concepções de ensino da escola brasileira. De modo geral, enxergava-se um certo encantamento pela busca de uma verdade apoiada na cientificidade positivista, a qual defendia a especulação do conhecimento por meio das pressuposições teóricas de um especialista que aspirava a um status científico fundado na objetividade e na clareza das idéias. É sempre bom lembrar que, ao contrário do que se possa esperar, a escola, segundo Meserani (2002, p. 101), “não é uma agência de criação, mas de transmissão e assimilação de informações”.

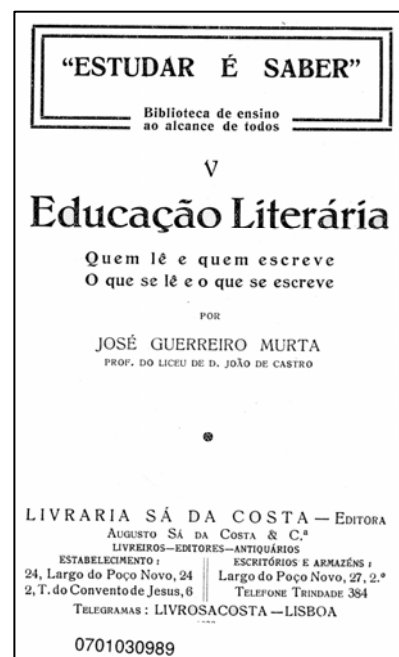
Criou-se, assim, na escola, neste espaço de transmissão e assimilação, o mito do especialista: um representante institucionalmente reconhecido e autorizado, conforme critérios da classe dominante; uma figura ilustre, diferenciada por saber configurar um modelo cultural, podendo, assim, transmiti-lo para seus concidadãos, categorizar e classificar seu material de análise. É interessante lembrar que Machado de Assis, no âmbito da ironia, criticou, no livro **O Alienista**, a categorização obsessiva dos especialistas de plantão. Ao criar o personagem médico Simão Bacamarte, que, pela tamanha obsessão científica criou situações paradoxais irreversíveis, Machado dessacraliza a verdade científica positivista tão comum a sua época.

Deixando a ironia machadiana de lado, José Guerreiro Murta, foi, pouco tempo depois, figura significativa desse status de intelectual consagrado, aquele que contava com o respaldo de seus leitores. Com uma certa erudição, foi, na época, figura representativa desse ideal de especialista, editando, em Portugal, livros com finalidade didática que se dirigiam aos interessados por questões do ensino de redação e literatura. Eis alguns de seus títulos, já esgotados no início do século XX: **O Ensino da Redação da Língua Portuguesa** (Esgotado-1928), **Como se Aprende a Redigir** (1928), **A Educação Moral pelos Exercícios de Redacção** (1928), **Como se Aprende a Conversar** (1929), **Manual da Língua Portuguesa** (1929), **Educação Literária** (1930).

Podemos, agora, no segundo capítulo da nossa dissertação, tentar esboçar uma análise do manual **Educação Literária**, livro que criou critérios de análises individuais e coletivas e que contém na periodização estabelecida pelo autor referências constantes a autores brasileiros canonizados pela própria escola. A seguir, no mesmo capítulo, nos voltaremos para o livro **Autores Contemporâneos** do filólogo e crítico literário João Ribeiro (1931): observaremos suas atitudes metodológicas, conceituações, avaliando quais eram os critérios utilizados pela sua periodização.

2.1 Introdução à análise do livro *Educação Literária*, do português Guerreiro Murta: Aspectos gerais da obra

O livro **Educação Literária** destinava-se à tarefa de introduzir jovens alunos no mundo da leitura e da escrita; faz parte, portanto, de uma tradição de valores desenvolvidos por um grupo de professores que tentava direcionar experiências ligadas à formação do leitor. Por meio dele, poderemos fazer um diagnóstico do modo como a literatura era lida e trabalhada nas primeiras antologias do século XX. Sem desconsiderar o valor histórico e cultural de outras obras, que circularam no mesmo período, o livro tornar-se-á aqui fonte-chave de uma prática docente que se espalhou e passou a inspirar várias gerações acadêmicas.



Freqüentemente encontramos, ainda hoje, nas livrarias ou sebos, diversos livros didáticos que se tornaram, ao longo dos anos, o principal material de apoio pedagógico utilizado pela escola. Nas palavras de Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2003, p. 120) “o livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola”. Observam que a *Poética* de Aristóteles, “em certo sentido”, em pleno século IV a C, pode ser considerada o seu ancestral, por reunir notas de aulas ministradas pelo filósofo. Segundo as autoras, o livro didático interessa muito a uma história da leitura. As autoras justificam a sua ampla utilização dizendo que ele:

mais ostensivamente que outras formas de escrita, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinho), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo; é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta na universidade. (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 121).

Quando focalizamos o estudo da leitura literária a partir de livros que tinham uma função didática, deparamo-nos, de um modo geral, com uma leitura orientada, normativa, atrelada a convenções técnicas. No livro **Educação Literária**, em particular, identificamos estratégias lingüísticas, posturas metodológicas, apreciações estéticas, modelos periodológicos, enfim, modos de se “ensinar” literatura mais ou menos fixos ligados às convenções vigentes.

Iniciemos, pois, a análise do livro de Murta (1931), observando, agora, a sua estrutura interna. Logo no prefácio, Guerreiro Murta avalia que o modo de apreensão do texto literário deve ser sempre orientado ou controlado por algumas convenções. Desde o início, o autor apresenta-se como uma espécie de mediador, um leitor de primeira mão, capaz de conduzir seus alunos à seleção de textos considerados adequados. Haverá, por parte dele, a preocupação de interferir desde a escolha dos textos à maneira de focalizá-los. Vamos aos seus “aconselhamentos” iniciais:

Ambicionamos ser apenas modestos aplicadores, propagadores e vulgarizadores da ciência. O nosso intento é alargar a acção de professor para além das paredes do liceu. O nosso único fim é espalhar ensinamentos por aqueles que sabem menos do que nós.
[...]
Precisávamos dum livro que viesse auxiliar alguns pais na preferência de obras literárias para seus filhos, de um estudo que orientasse certos indivíduos na escolha das suas leituras, de um guia do jovem estudante de literatura. (MURTA, 1931, p. 4-5)

É necessário reconhecer que o universo de significação textual criado acima por Murta, com uma escrita de uma certa maneira pomposa, dentro de um estilo retórico-expositivo, reflete um modelo padrão de escrita. Tais dispositivos argumentativos se adequariam à concepção bakhtiniana, veiculada no seu **Marxismo e filosofia da linguagem** (1979), de que a palavra, enquanto signo vivo, pressupõe um outro, ou está voltada para um outro. O professor posiciona-se buscando a aprovação de seu interlocutor, indo ao seu encontro. É nesse movimento intenso de identificação com o outro, tanto no plano das idéias como também pela maneira de abordá-las, que Guerreiro constrói suas receitas e se predispõe a fornecer propostas práticas relacionadas à leitura.

Desde o prefácio, esclarece a finalidade principal de sua obra, a de ser um instrumento regulador que iria orientar “certos indivíduos” na escolha de suas leituras. Chama a atenção para a “falta de livros que sirvam à ciência e à literatura em rações convenientemente doseadas e de fácil assimilação” (MURTA, 1931, p. 6).

É interessante notar, além da metáfora, “rações doseadas”, que o autor posiciona-se adotando um tom de auto-promoção, fazendo intervenções relativas à praticidade de sua obra. Em seguida, ainda nas primeiras linhas do prefácio, nos deparamos com uma breve explanação sobre as três partes básicas que compõem o livro. Faz-se necessário especificá-las, nos parágrafos abaixo, parafraseando os encaminhamentos do professor na tentativa de melhor visualizarmos a disposição dos conteúdos.

Na primeira parte, Murta se predispõe a indicar “centenas de obras para diversas idades”. Considera que “ler à toa, sem ordem, sem método, não é só perder tempo, é dispersar forças, é um factor de indisciplina intelectual que provoca a confusão nas idéias” (MURTA, 1931, p. 6). Em seguida, na segunda parte, o autor sugere um estudo em torno dos gêneros literários. Sua preocupação, neste segundo momento, baseia-se na análise dos gêneros que envolvem a poesia, onde serão considerados o épico, o lírico e dramático. Posteriormente, ainda na segunda parte da obra, concentra sua abordagem nos gêneros relativos à prosa, constituídos por ele como narrativo, didático, descritivo, epistolar e oratório. Sem estabelecer um fim específico, no que espera atingir ao estudar tais gêneros, e sem dar pistas de como encaminhará o trabalho analítico e interpretativo em torno de tais gêneros, Guerreiro Murta faz um diagnóstico crítico a respeito da formação dos leitores portugueses, alertando agora sobre a impossibilidade de se ter na sociedade moderna um número significativo de candidatos a sábios. Segundo ele:

A sociedade moderna com os seus novos aspectos, a luta pela vida, a preocupação do dia de amanhã não deixa tempo para profundidades. Somos até de opinião de que, num pequeno país como o nosso, o número de candidatos a sábios tem de ser reduzido. (MURTA, 1931, p. 7).

Na terceira e última parte, que tem mais um viés conclusivo, o autor se dedica ao estudo de alguns textos, tendo como ponto de partida a questão da periodização. Paralelamente, oferece também informações dispersas, ora a respeito da unidade rítmica de um poema, ou ora revelando os elementos temáticos contidos, que, quando abordados, são geralmente associados a casualidades biográficas, muitas vezes expostas de forma exaustiva. Como veremos mais adiante, dentro de um funcionalidade formativa do caráter, a vida dos autores serviria, então, como ponto de partida para a evocação dos bons exemplos. A partir destas observações e

de tantas outras que aparecerão, estudaremos de forma mais sistemática como se articulam dentro da unidade do livro de Guerreiro Murta os quatro elementos fundamentais: a conceituação, a metodologia empregada pelos modelos periodológicos, e os critérios de valoração dos autores e obras canônicos. Neste segundo capítulo ainda não destacaremos os elementos convergentes e divergentes existentes entre as antologias da década de 30 e os livros didáticos atuais.

2.1.1 A concepção de literatura presente no livro *Educação Literária*

Vamos agora tecer algumas considerações sobre quais eram as principais concepções de leitura e de literatura subjacentes em **Educação Literária**, em que procuraremos sublinhar discussões diretamente relacionadas à conceituação do objeto literatura, observando algumas significações possíveis da palavra literatura encontradas no livro de Guerreiro Murta. Esta será a primeira preocupação que norteará a elaboração da nossa análise.

De um modo geral, sabemos que, na época de Murta, os conceitos sobre o que era literário e os critérios de apreciação de uma obra, como já dissemos, acabavam sendo articulados sob a influência de várias teorias oriundas da filosofia, sociologia, lingüística, e de tantas outras áreas. Jonathan Culler (1999) relata que durante muito tempo as obras estudadas como literatura não eram vistas como um tipo especial de escrita, mas sim como belos exemplos do uso da linguagem e da retórica (CULLER, 1999, p. 28).

A professora Lígia Chiappini de Moraes Leite (2004), no texto **Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças**, baliza e delimita uma série de significações atribuídas à literatura, tais como:

- 1) A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
- 2) A literatura como sistema de obras, autores e público.
- 3) A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária.
- 4) Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
- 5) Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.

No âmbito dessas concepções sobre o que é literatura, Chiappini (2004) avalia que a escola, tradicionalmente, utiliza a literatura nas acepções^{1, 3 e 4}. Nas linhas que se seguem, procuraremos visualizar algumas significações atribuídas à palavra literatura, tendo como ponto de partida estes cinco traços levantados por Chiappini. Observemos, agora, alguns fragmentos de Murta que transmitem experiências voltadas à formação do leitor e que apontam algumas sugestões sobre qual era a sua visão em torno do objeto literatura.

Ao folhearmos as páginas iniciais do primeiro capítulo, *Quem Lê*, encontramos questionamentos dirigidos ao papel substantivo do leitor. As afirmações feitas traduzem uma postura na qual prevalece a idéia de que o leitor, de um modo geral, tanto o de obras literárias quanto o de obras teóricas, torna-se o juiz do escritor na medida em que “orienta-o, encoraja-o e faz-lhe justiça condenando-o ou glorificando-o” (MURTA, 1931, p. 9). Murta tem a convicção de que a atenção do leitor é uma condição necessária que deve ser preenchida com uma certa urgência. Desse modo, ele não vacila em estruturar sua fala procurando, desde o início, estimular tal aproximação. O fragmento seguinte ilustra bem esta preocupação:

A literatura sem o leitor seria uma arte apagada; o livro uma voz que ninguém escutaria, uma linguagem que ninguém compreenderia, um hino no deserto. Sendo o leitor neste livro uma personagem central para a qual convergem quase todos os nossos pensamentos, não poderíamos deixar de lhe consagrar o nosso primeiro capítulo. (MURTA, 1929, p. 9).

Veremos, ao longo das suas explanações, que um dos traços mais marcantes presentes na argumentação de Murta, pensando no nível lingüístico-semântico do texto, talvez venha a ser mesmo a utilização de expressões metafóricas que, de um certo modo, transmitem expressões vagas, metassignificados, com seqüências expressivas vagas do tipo “hino no deserto” ou “voz que ninguém escutaria”. O livro de Guerreiro Murta (1931) tem o mérito de tentar fazer um interessante levantamento das principais funções da leitura e da literatura, numa época em que provavelmente havia escassa bibliografia sobre o assunto. Suas indagações partem dos seguintes assuntos divididos em pequenos tópicos ou capítulos:

1. Quem Lê
2. Quem escreve

3. O que se lê
4. O que se escreve
5. Palavras dum Editor
6. Três Cartas Recebidas
7. O que as crianças devem Ler
8. Livros para crianças de 08 a 11 anos
9. Livros para crianças de 11 a 14 anos
10. O que devem ler as m ler as raparigas e as mulheres
11. Livros para raparigas de 15 a 21 anos com pouca cultura
12. Livros para raparigas de 15 a 21 anos com alguma cultura
13. Livros para mulheres
14. O que devem ler os rapazes de 15 a 20 anos
15. Livros para rapazes de 15 a 20anos com pouca cultura
16. Livros para rapazes de 15 a 20 anos com alguma cultura
17. O que deve ler o homem de pouca instrução
18. Livros para homens com pouca cultura
19. Livros para aqueles que desejem adquirir boa cultura literária

No primeiro tópico, *Quem Lê*, Murta procura fazer um enquadramento dos tipos de leitores agrupando-os pela faixa etária, sexo e ainda pelas condições socioculturais. Ele tenta mostrar, analisando atitudes comportamentais de alguns tipos de leitores, que a falta de motivação pela leitura está diretamente ligada a causas externas. Aos poucos, apresenta questionamentos sobre o perfil de cada leitor e vai armazenando dados “reais” que irão constituir os elementos a serem depois avaliados. Pode-se verificar que a identidade de cada leitor vai sendo esmiuçada e caracterizada de acordo com situações concretas do cotidiano por ele observadas, e ele passa a explorar as relações de causa e efeito entre literatura e sociedade. Quando Murta descreve e classifica seus tipos de leitores, sua focalização se baseia num registro direto da realidade, como se tal registro fosse plenamente possível.

As primeiras reflexões sobre o papel da literatura na sociedade portuguesa, sobre o que vem a ser literatura, a sua conceituação, começam a aparecer de forma mais explícita na página 13. Esta discussão, porém, não é organizada, sendo construída por meio de fragmentos de opiniões que muitas vezes se contradizem. Um dos assuntos mais abordados por ele é o “gosto estético”. Murta (1931, p. 13)

revela que “o gosto literário liga-se ao gosto estético. Ele desenvolve-se em contacto com os grandes escritores. O leitor que o possui em alto grau é um leitor em grau superlativo”.

Murta observa que a boa literatura deve cativar o leitor, e atribui aos órgãos competentes (bibliotecas e escolas) a responsabilidade maior pela formação destes leitores. Ainda na página 13, o tipo de discurso predominante é a exposição de problemas materiais que atravancam o processo. Murta tem consciência de que formar leitores é uma tarefa delicada que desafia educadores, professores, bibliotecários. Notamos ainda um tom de lamento que perpassa sua fala. Num determinado momento ele diz:

Quando, há três anos, freqüentamos a Biblioteca de Madrid vimos na vasta sala de leitura todas as vezes que lá fomos, centenas de indivíduos. A nossa Biblioteca Nacional, apesar dos progressos que tem experimentado nestes últimos doze anos, ainda não conseguiu atrair tão avultado número de freqüentadores. (MURTA, 1931, p. 13).

No capítulo seguinte, *Quem Escreve*, ao conceituar o bom escritor, a boa literatura, encontramos alguns posicionamentos cujos aspectos são avaliados tanto no nível da linguagem como também no plano temático. Assim, para Murta, para uma obra ser modelar o escritor “deve conhecer as leis da arte que cultiva, os melhores modelos clássicos, os processos técnicos de que se tem servido os escritores” (1931, p. 15), como também deve refletir as experiências sociais e individuais. Murta destaca alguns escritores clássicos canonizados pela tradição literária, considerando-os brilhantes e irretocáveis, figuras como os romanos Cícero e Augusto. Murta, na verdade, propõe a cópia deste modelo. Verifica-se ainda, paralelamente, a condenação dos estilos contemporâneos. Há, na página 22, um exemplo claro deste tipo de condenação: “O escritor futurista de pensamento desordenado e de alada fantasia foi meteoro que fulgiu no firmamento literário” (MURTA, 1931, p. 22)

Ao tentarmos nos aproximar da tipologia apresentada por Chiapini (2004), deparamo-nos, no capítulo “O Que se Escreve”, com a significação de que a literatura é o conjunto de composições literárias de uma nação. Por isso, nas recomendações aos jovens leitores portugueses, é imprescindível que o primeiro passo seja a leitura dos autores nacionais, como Luís Vaz de Camões e Antonio Ferreira, no Classicismo, Pe. Manuel Bernardes, no Barroco, Almeida Garrett e

Alexandre Herculano, no Romantismo, e tantos outros autores nacionais exaltados e recomendados. Além disso, o autor previne “que o que principalmente interessa nas obras literárias é a forma; não porque o conteúdo seja indiferente, mas porque é na forma que o artista realiza sua concepção estética” (MURTA, 1931, p.27). Assinalamos que o livro **Educação Literária** vê a literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural e também passa a considerar literatura o texto consagrado pela crítica, pela tradição, como literário. Agora, vislumbraremos o segundo aspecto a ser aqui reparado, que diz respeito à metodologia empregada pelos modelos periodológicos, seus objetivos e conceituação teórica.

2.1.1.1 A periodização literária no livro *Educação Literária*: objetivos didáticos e conceituações teóricas

Como vimos antes, através dos questionamentos de Wellek e Warren (1955), embora seja inegável que as pessoas possam moldar muitas vezes suas vidas por meio da ficção, tendo como fonte de inspiração heróis e heroínas, os modos de inquéritos sociológicos são sempre falíveis. Usando com método o testemunho pessoal, Guerreiro Murta avança acreditando que chegará a uma exata objetividade. Desse modo, sua “investigação”, sua estratégia analítica, seu método, estão estruturados no sentido de alcançar um resultado pragmático, como é possível verificarmos através dos exemplos abaixo recortados:

Os rapazitos de 11 a 14 anos também quase nada lêem. Nos Liceus, por onde passamos, fizemos alguns inquéritos com o fim de sabermos o que lia a população liceal. A conclusão a que chegamos foi esta: dois terços não tinham lido nada; o restante apenas tinha tomado conhecimento com meia dúzia de livros. Os seus autores preferidos eram Júlio Verne, Emílio Salgari, Júlio Dinis, Lopes Mendonça, e pouco mais. (MURTA, 1931, p. 10).

Como se pode verificar nos fragmentos a seguir, o autor se refere aos hábitos e costumes dos leitores portugueses:

Ao despontar das dezoito primaveras os novos, nas grandes cidades, gastam horas nos cafés e nos clubes discutindo com ares intelectuais – e muitas vezes por pedantismo – os altos problemas da política interna e até internacional
[...]

Outros ainda são absorvidos pelo automobilismo e pelos desportos. Outros ainda, porque freqüentam um curso de ciência, entendem que devem desprezar a literatura. (MURTA, 1931, p. 11).

Percebe-se, pelos depoimentos dados acima, que os lugares configurados por ele (sala de aula, bibliotecas, cafés) aparecem como uma espécie de laboratório para suas especulações. Na verdade, lendo e relendo seu livro, podemos perceber que sua obra era o tempo todo impulsionada por uma pretensão científica. No entanto, ao investigar o comportamento de alguns leitores, em nenhum momento, Murta nos revela como se dá seu processo de investigação, de que forma ele coleta tais dados, se é através de questionários ou entrevistas, por exemplo. O professor oferece apenas o resultado final das suas observações, destacando, sobretudo, os aspectos considerados problemáticos.

O primeiro ponto a se destacar, no desenvolvimento das suas idéias, vem a ser o espírito dogmático, inflexível, empregado por ele. De fato, ao articular suas idéias entre a literatura e a sociedade de sua época, o autor se inspira diretamente na realidade, cria um reservatório de imagens, constrói teorias e conceitos sobre a literatura que apontam, o tempo todo, para uma exata objetividade criada por si próprio. Seu método analítico se articula a partir da apreciação direta das possíveis imbricações que envolvem leitura, literatura e sociedade. Ao avaliar comportamentos da sociedade portuguesa, provavelmente de uma pequena elite situada nos centros, Murta (1931) faz um retrato panorâmico das causas que determinaram o desinteresse pela leitura. Um dos fatores preocupantes, dentre as causas mais freqüentes, seria certas facilidades da vida moderna que acabam desvirtuando jovens e adultos para outras realidades.

O professor analisa e configura grupos sociais como se cada grupo constituísse um todo homogêneo. Suas orientações, vinculadas a experiências de vida de cada grupo de leitores, são sempre inflexíveis, aparecem como verdades absolutas. Com efeito, Murta buscava, sim, um conhecimento objetivo que se produziria através da investigação e da problematização dos fatos. Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), no livro **A Formação do Leitor**, distinguem e diferenciam bem a atitude científica em relação à filosófica, religiosa ou do senso comum. Segundo as autoras, a atitude científica “se preocupa com provas, enquanto a filosófica se baseia em hipóteses não verificáveis, a religiosa em dogmas

indiscutíveis e a do senso comum no resultado de suposições e experiências pessoais” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 44).

Guerreiro Murta (1931) tentava desenvolver uma metodologia de ensino de literatura tendo como base um método científico que concebia a realidade sócio-cultural como um laboratório de experimentações e constatações baseada no senso comum, sempre a partir de suas “experiências pessoais”. Outro corte importante, na configuração de seu estudo, é a constante elevação da imagem dos escritores portugueses contemporâneos. Dentre os prediletos, menciona com entusiasmo algumas impressões literárias do poeta Almeida Garrett, e vai tentando estabelecer com ele uma certa relação de cumplicidade, ao passo que parafraseia suas idéias e posturas culturais. Como ilustração, observemos o seguinte comentário:

Houve um grande escritor- Garrett- se bem me recordo, que disse mais ou menos isto: - Quanto mais se lê e se sabe, mais se goza - e eu, permita-me a ousadia, acrescentarei- e quanto maior for o número de conhecimentos mais apto se fica para vida.

O meu amigo que tão profeticamente abraçou a idéia da biblioteca “Estudar é Saber” é um dos que estão naturalmente indicados para desbravar este campo. (MURTA, 1931, p. 35).

Julgamos oportuno lembrar, tendo como ponto de referência o fragmento acima, que via de regra, os manuais e florilégios se apoiavam nas “prescrições” de autores já reconhecidos por uma determinada elite cultural. Refletindo sobre esta questão do prestígio alcançado por alguns intelectuais que se tornaram figuras ilustres, dentro do contexto positivista tão em voga a partir da segunda metade do século XIX, a socióloga Marilena Chauí (1980) acrescenta que “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 1980, p. 7). Em geral, o texto de Guerreiro Murta previa as particularidades discursivas e ideológicas de determinados grupos, num ato constante de interlocução, sendo ele um especialista autorizado e aceito dentro das convenções predeterminadas.

Como sabemos, diversos estudos se debruçaram sobre a problemática que envolve o ato da interlocução. Mikhail Bakhtin ao abordar de perto a questão da interlocução, lembra que o processo discursivo pressupõe sempre uma palavra viva, isto é, uma palavra voltada para o outro, para um leitor previsto. Desse modo, para Bakhtin (1979, p. 95), no seu **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, “a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas

enunciações”. Em outro momento ele chega a admitir que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 1979, p. 95).

As questões que envolvem a contextualização da palavra são múltiplas e têm merecido, ao longo do tempo, diferentes abordagens em que as decorrências lingüísticas e estruturais da palavra, dentro de uma situação concreta de interlocução, são discutidas e avaliadas. Pela importância deste assunto, poderíamos constatar o interesse de vários trabalhos acadêmicos que, levando em conta as concepções bakhtinianas, se dedicaram a aprofundar a funcionalidade da interlocução. Inspirada pelas idéias de Bakhtin, a professora Zizi Trevizan (2000, p. 30) reconhece que:

o texto se confirma, portanto, como um espaço de produção social de significação e a palavra deixa de ser percebida como uma forma lexical fixa, inserida no sistema abstrato da língua, para ser aprendida nas suas relações flexíveis e variáveis, quando atualizada na estrutura real da enunciação.

A obra de Guerreiro Murta (1931) abarca, portanto, situações de interlocução ambientadas conforme os critérios de gosto e moral da época. Gostaríamos, agora, de destacar *flashes* representativos ligados à contemporaneidade de seu tempo que demonstram tal preocupação. Seu texto, tendo ao mesmo tempo uma funcionalidade formativa e educadora, se estrutura no sentido de estimular o interesse pela leitura. Este seria o primeiro objetivo claro que detectamos em sua obra. Percebemos ainda que sua abordagem discursiva passa a ser, propositadamente, redundante, pois ela se articula reiterando fragmentos da mesma idéia que aponta para situações problemáticas relacionadas à leitura, quase sempre atribuídas mecanicamente a causas externas. Poderíamos registrar aqui um número considerável de fragmentos que reiteram tais situações. Eis um exemplo: “[...] depois da guerra muitas raparigas trocaram o descanso do lar pela fadiga do emprego. Antigamente lia-se para ter emoções, mas a vida com o seu estendal de miséria está repleta de dramas emocionantes” (MURTA, 1931, p. 13).

O fragmento acima sintetiza novamente a estratégia analítica, utilizada em toda obra, de se vasculhar sempre as causas externas. Seguindo os encaminhamentos de Murta, já no segundo capítulo, cujo foco está centrado no

papel de quem escreve, encontramos questões diretamente relacionadas à periodização. Verificamos que, num primeiro momento, ele solicita do escritor a compreensão sensível da realidade a partir das verdades universais formuladas pelos filósofos gregos. Chega a dizer, por exemplo, que é na frase de Platão que encontramos a Verdade. Referindo-se à literatura, Murta atestava que o escritor contemporâneo deveria conhecer os modelos clássicos e seus processos técnicos. Ao mesmo tempo, defendia a supremacia do conhecimento prático sobre a imaginação, considerada por ele um fator de risco. Segundo atesta, “em todo escritor deve existir o bom senso, a ordem, a justeza do pensamento e o raciocínio” (MURTA, 1931, p. 17).

Pela citação acima, a coerência interna de uma obra, validada como boa literatura, dependeria, sobretudo, da justeza das idéias a partir de um etilo sereno a ser “copiado” pelos leitores. Caberia ao escritor a função da contenção destas idéias e palavras para que a literatura não viesse a suscitar no leitor o interesse pelo enigmático. Desse modo, a obra literária que sugerisse o estímulo à evasão seria estigmatizada como “errada”, constituindo-se, no contexto da periodização, como vimos no capítulo anterior, um “desvio” ou “heresia”, conforme avaliação de Vitor Manuel.

É muito provável que tal censura estética, de um modo geral, tenha sido válida pela escola durante um longo período. Em virtude de um certo controle, sobretudo ideológico, a possível riqueza polissêmica de um texto esbarraria numa mediação autoritária desencadeada pela própria escola, cujo processo de concepção literária associava-se não à criação, mas à cópia do modelo canônico classicista. Consideraremos, aqui, o conceito de cânone como sendo o conjunto das obras e autores consagrados para a eternidade pelas antologias escolares, manuais e florilégios, coletâneas que, de um modo geral, foram fragmentando textos e passaram a receber críticas por substituírem a consulta direta das próprias obras. Já há muito tempo, mais precisamente no século XIV, a consulta exagerada de tais coletâneas provocou restrições principalmente no que diz respeito ao modo como eram utilizadas. Partamos de Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998), no livro **História da Leitura No Mundo Ocidental**, que nos remontam à Idade Média e revelam que “essas coletâneas por mais úteis que sejam, evidentemente não substituem a consulta das próprias obras” (1998, p. 135). Segundo eles, de maneira geral, a literatura de compilação, que surgiu por intermédio dos florilégios, “teve o

defeito de desviar os homens medievais da consulta direta dos autores” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 135).

Contra-pondo-se a essa leitura, que tinha, já no final da Idade Média, um caráter facilitador, os dois autores acrescentam ainda que a seleção dos fragmentos textuais e dos seus respectivos autores ficava relegada ao arbítrio do compilador, que tinha o hábito de escolher, de recortar fragmentos textuais considerados notáveis. É dentro desse contexto de censura estética, baseada no arbítrio de um único compilador, que a periodização se articulava no livro **Educação Literária**.

A leitura recomendada no livro de Guerreiro Murta se fundava a partir da sua escolha pessoal ou do seu “arbítrio”, que geralmente se restringia à apreciação do modelo canônico classicista, já que o excesso de imaginação propiciado pelo Romantismo era “defeito digno de censura”, o que provocaria o surgimento de novas idéias que iriam despertar no leitor o interesse pela realidade externa, pela experimentação das coisas do mundo contemporâneo.

Constatamos, assim, que Guerreiro Murta (1931) se dirige às criações artísticas contemporâneas de uma forma pejorativa, atacando abertamente qualquer postura considerada de vanguarda. Há, na página 22 do capítulo *Quem Lê*, um registro explícito desses seus preconceitos contra o Modernismo e as suas idéias de vanguarda: “o escritor futurista de pensamento desordenado e de alada fantasia foi meteoro que fulgiu no firmamento literário” (p. 24). Como se vê, ao conceituar o “escritor futurista”, Murta dá a entender que o texto moderno não tem qualidade artística porque é desordenado, tem “alada fantasia”, foge, portanto, do bom senso de ser um texto estável, regular que venha promover um ensinamento qualquer. Mais uma vez o autor atribui à literatura um caráter finalista já que os textos literários não podem ser lidos como algo em si mesmos.

Para além dessas amarras, dessas prevenções e temores, aos olhos de hoje, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), questionam alguns conceitos teóricos apreendidos, traços estigmatizantes imputados no passado pela escola, ao considerarem que o papel da literatura é fundamental, justamente por ela se tornar uma espécie de “reserva de vida paralela, em que o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade” (p. 15). Referindo-se à literatura, as autoras salientam, aliás, que:

é por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra

literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

Em consonância com a visão de mundo de seu tempo, “temendo os riscos da aventura real”, era mais ou menos isso que Guerreiro Murta pressentia, exatamente por achar que a literatura desencadearia de forma direta alguns desvios morais ou comportamentais. Para ilustrar, vejamos o que ele diz no capítulo *Quem Escreve*, onde o autor faz críticas ao excesso de imaginação presente nos textos mais fantasiosos. Como nos revela, “o excesso de imaginação que se manifesta em metáforas, expressões enfáticas e divagações, constitui também defeito digno de censura” (MURTA, 1931, p. 18).

Notamos, a partir do comentário acima, que existe no livro, de um modo geral, uma dissociação entre o plano teórico e a prática discursiva, isto é, Murta desabona alguns elementos estilísticos (expressões enfáticas, metáforas, divagações), mas na sua prática textual chega a usá-los de forma excessiva. Voltando à questão da periodização, é necessário reconhecer que o livro **Educação Literária** tem a preocupação de defender, a todo instante, a primazia do Classicismo, visto como modelo de leitura e escrita, sempre em detrimento ao Romantismo.

São clássicos os autores antigos, gregos e latinos, autoridades consagradas pela admiração; são clássicos os nossos escritores do século XVI, XVII, XVIII cujas obras têm o sabor da antiguidade. Mas que qualidades ostentam eles para serem assim recomendados aos novos? Bom senso, equilíbrio, sobriedade, perfeição da forma e bom gosto. É neste sentido que Goethe dizia: Chamo clássico ao são, e doente ao romântico. (MURTA, 1931, p. 19).

Em vários trechos do livro, como no fragmento acima, a preocupação com a literatura presentifica-se por meio de vagas recomendações, ilustradas por meio de textos poéticos exemplares, já que não havia um trabalho analítico e interpretativo com tais textos. A propósito, como lembra Meserani (2002), esta era uma prática comum adotada por antologias e florilégios, pois acreditava-se que apenas lendo, recitando ou parafraseando textos considerados modelares, dentro dos padrões estéticos socialmente aceitos, progressivamente os alunos assimilariam o domínio de uma escrita tida como exemplar.

Frente a tal objetivo, a paráfrase desde cedo ocupou espaço no exercício da leitura e da redação praticado pela escola. A paráfrase seria aqui a reafirmação em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Ela pode ser a afirmação geral da idéia de uma obra como o esclarecimento de uma passagem difícil.

Na avaliação da prática de fixação de textos tidos como modelares, Samir Mesenari (2002) assinala que a literatura estava presente nas principais compilações; havia, sim, um vasto programa de literatura, ou melhor, de história da literatura, mas nunca se apurou se essas leituras realmente interferiam nas redações escolares. Por exemplo, “o estudo da escola romântica e a leitura de românticos não garantiam um estilo romântico na redação escolar” (MESERANI, 2002, p. 15). Como o “valor” dos trechos escolhidos dependia inteiramente do julgamento do compilador, o qual reunia, num só volume, fragmentos considerados representativos sem sequer justificar o critério de tal representatividade, quais eram as motivações mais imediatas desses mediadores? De um modo geral, no que se refere à periodização, Guerreiro Murta utilizava conceitos periodológicos para expurgar escolas literárias consideradas perigosas. Na página 19, temos o registro da primeira seqüência periodológica estabelecida por ele que se apresenta omitindo o período Barroco. Vamos ao exemplo: “Percorrendo a história da literatura, encontramos escritores com caracteres distintos. São escritores clássicos, românticos, realistas, naturalistas e ainda parnasianos e simbolistas” (MESERANI, 2002, p. 19).

Pode-se confirmar, a partir da seqüência acima, o que Vítor Manuel disse sobre a desvalorização de algumas escolas literárias vistas como “heresias”, “desvios” ou “corrupções”. Como percebemos, no livro **Educação Literária**, o período Barroco, analisado à luz da perspectiva da crítica da época, não é apresentado como modelo de escola literária a ser seguido por ter provavelmente a conotação de algo pejorativo. Falando sobre o enquadramento do período, dentro de uma perspectiva histórica, Lígia Cadermatori (2000, p. 26) enfatiza que “a denominação ‘Barroco’, dada a esta arte que se estende do fim do século XVI à metade do século XVIII, é posterior à época de sua manifestação”. Segundo ela, o termo surgiu no século XIX, para “denominar fenômenos de arte considerados, pelos classicistas de então, confusos e extravagantes” (p. 26).

As iniciativas de representação dos períodos mudam de acordo com códigos de sociabilidade tidos como “exemplares” por fazerem eco às vozes oficiais das

classes dominantes. Em resumo, podemos afirmar que os conceitos do que é texto literário mudavam à luz de cada contexto. Tomemos do livro **Teoria Literária**, de Eagleton (1997), uma passagem que delinea bem esta questão. Para ele muitas vezes a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler ou melhor, o que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram.

A periodização, no livro **Educação Literária**, está diretamente vinculada ao propósito de se definir e afirmar o que era tido como regular, aceito pelos padrões, ou de se desprestigiar o que era considerado por Murta irregular, aquilo que deveria ser banido por ser considerado desvio ou heresia. Com tal propósito, ele enfatizava, para o leitor, o tempo todo, a idéia de que o escritor deve conhecer “as leis da arte que cultiva, os melhores modelos clássicos, os processos técnicos de que se têm servido os escritores, nas suas obras, e, sobretudo conhecer profundamente a sua língua” (MURTA, 1931, p. 20).

Vários exemplos desse apreço pela cultura clássica, e pela cópia de seus modelos, podem ser verificados e tiveram influência sobre o ensino da língua e literatura promovido pelos antigos manuais e florilégios. O interesse pelos modelos greco-romanos, estudados e imitados, tiveram, no Brasil e em Portugal, tanto “sucesso”, que geraram, num determinado momento, um certo desgaste. Comparando o conceito de Guerreiro Murta ao conceito de Almeida Garrett, um dos seus escritores preferidos, notamos que esta recorrência excessiva aos preceitos clássicos nem sempre é vista com bons olhos. Ao contrário de Murta, o poeta romântico, já no século XIX, lamentava o uso abusivo dos modelos clássicos responsáveis inclusive pelo tolhimento de outras dimensões estéticas que acabavam ficando relegadas a um segundo plano. Vejamos, a partir de uma apreciação crítica retirada do livro **O Berço do Cânone** (ZILBERMAN; MOREIRA, 1998), como Almeida Garrett de uma certa forma se distanciava do senso comum acadêmico de sua época. Para Garrett:

os modelos gregos e romanos foram então versados de todas as mãos, estudados, traduzidos, imitados. Aperfeiçoou-se a língua, enriqueceu-se, adquiriu então aquela solenidade clássica que a distingue de todas as outras vivas, seus períodos se arredondaram ao modo latino, suas vozes tomaram muito da eufonia grega...

[...]

porém desmereceu muito, demasiado na originalidade, no caráter próprio, que perdeu quase todo, na nacionalidade, que por mui pouco se lhe ia.

Todos os deuses gregos tomaram posse do maravilhoso poético, todas as imagens, todas as idéias; todas as alusões do tempo de Augusto ocuparam as mais partes da poesia. (apud ZILBERMAN; MOREIRA, 1998, p. 34-35).

Estes pequenos trechos sintetizam bem a postura de Garrett de mostrar como a subalternidade ao modelo clássico gerava formas poéticas desgastadas que se tornavam um obstáculo à autenticidade de uma literatura nacional. Indo além do senso comum, Garrett faz um questionamento interessante sobre o papel da própria língua e da literatura portuguesa ainda tão amarrada à unicidade dos modelos greco-romanos. Enquanto Murta o via como modelo de excelência, Garrett, por sua vez, quase há um século antes, encarava-o como recurso discursivo redutor. Outro aspecto interno a ser considerado, também diretamente ligado à questão da periodização, prende-se à idéia de que as escolas literárias, depois de um momento de esplendor, experimentam naturalmente um certo momento de fadiga. É em face dessa consciência de esplendor e decadência, percebida desde os primórdios da periodização por Petrarca (1304-1347) que Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1988, p. 20) se baseia para concluir que:

em todas as literaturas há, regra geral, três períodos – um período de formação em que o gênio nacional faz os seus primeiros ensaios, um período de esplendor em que se revelam os melhores predicados, e um período de decadência em que a inteligência humana parece fatigada. É no período de brilhantismo que se encontram os escritores clássicos.

Normalmente, sem se deter nas características estéticas de cada escola, Guerreiro Murta discorre sobre os períodos atribuindo valores e apresentando esquemas bastante redutores que se repetem de forma linear ao longo de toda obra. Seguindo seu fio explicativo, ele argumenta que “o termo romântico, como quase todos os que designam idéias novas, tomou primeiramente um sentido negativo. O romantismo era, sobretudo a negação do classicismo” (MURTA, 1931, p. 21). Depois dessa observação, a discussão que parecia pretender fazer, tendo como elemento central o confronto possível entre o clássico e o romântico, é interrompida bruscamente por outras definições e testemunhos relativos a outros períodos do século XIX. Assim sendo, segundo o autor, “depois do escritor romântico veio o realista que procurou imitar servilmente o mundo visível e estudar directamente a realidade” (MURTA, 1931, p. 21).

Dentro do modo de apreensão de Murta, o período Realista é caracterizado pela busca direta da verdade, como se o escritor conseguisse realmente apreender de forma direta fatos considerados reais. A obra literária não é vista por ele como representação da realidade, como fruição da própria imaginação de quem escreve. Ao contrário, em sua análise, o escritor Realista teria o propósito de se apropriar da realidade de forma direta, sem estranhamentos e conflitos. Em contraposição a essa concepção de Murta, poderíamos lembrar o que dizem René Wellek e Austin Warren. Conforme observam, “o processo mais comum de abordar as relações da literatura com a sociedade é, de longe, aquela que reside no estudo das obras literárias enquanto documentos sociais, presumindo-as retratos da vida social” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 128).

Para eles:

[...] a mais imediata situação de uma obra de literatura é a sua tradição lingüística e literária, e esta tradição, por sua vez, é abrangida por um clima cultural genérico. Apenas de modo muito menos directo poderá a literatura encontrar conexões com situações concretas – econômicas, políticas e sociais. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 131).

Roland Barthes (1979) aproxima-se do mesmo assunto destacando, através da palavra “fulgor”, a capacidade de cintilância inerente à literatura que a desvincula de regras estáticas estabelecidas por escolas ou períodos que desconsideram suas significações plurais. Segundo ele “a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real” (BARTHES, 1979, p. 36). Complementando e, ao mesmo tempo, ampliando a questão do “fulgor” revelada por Barthes, Cavallo e Chartier (1998, p. 135) acrescentam que as obras literárias “estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção”. Para eles, “os sentidos atribuídos às suas formas a aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 135).

É interessante notar que quando Guerreiro Murta (1931) criava ou mesmo diferenciava tipos de leitores, dividindo-os em blocos homogêneos, em que ele desconsiderava exatamente estas “significações plurais e móveis” apontadas por Chartier. Sua análise dos tipos de leitores portugueses, como se verá logo abaixo, obedecia primeiramente a um critério que se aproximava do sociológico, na medida

em que se baseava na faixa etária, no sexo, como também no grau sócio-cultural dos leitores representados.

Resgataremos, agora, alguns *flashes*, algumas imagens destes leitores, rapazes e raparigas, configurados por Murta nos dois capítulos que apresentam justamente uma preocupação específica com os leitores jovens, aqueles que se enquadrariam na faixa etária de 15 a 20 anos. Faremos uma leitura mais detida dos seguintes capítulos: *O que devem ler as raparigas e as mulheres*, e *O Que devem ler os rapazes de 15 a 20 anos*, capítulos curtos que revelam apreciações generalizadas. Procuraremos agora levantar e analisar, a partir dos dois capítulos citados, alguns critérios utilizados por Murta ligados à seleção e valoração de obras e autores.

2.1.1.2 Os critérios de seleção e valoração de obras e autores presentes no livro *Educação Literária*

Ainda que brevemente, convém lembrar que a significação da palavra literatura que melhor se encaixa no livro **Educação Literária**, dentre aquelas apontadas por Lígia Chiappini (2004), vem a ser literatura vista como instituição nacional, como patrimônio cultural. O que são bons livros e bons autores? O primeiro parâmetro explicitado pelo autor, na qualificação dos textos, diz respeito à distinção estabelecida entre poesia e prosa. Na página 56 Murta esclarece que historicamente a poesia é anterior à prosa. Afirma, como lei geral, que o estilo poético é mais vibrante, “colorido” e “harmonioso”. No lado oposto da leitura poética, aparece a prosa que, segundo ele, quase sempre tem um fim prático e utilitário.

Em seguida, passa a formular conceitos sobre a valoração de obras e autores tendo como ponto de partida as “peculiaridades do leitor feminino” e “as peculiaridades do leitor masculino”. A primeira coisa que chama a atenção, dentro do seu conjunto de prescrições, é a reiteração da idéia de que a “ficção demasiada” sufoca as faculdades de raciocínio. Num tom ameaçador, Murta chega a dizer que “a imaginação em excesso pode dar causa a graves perigos” (MURTA, 1931, p. 57). Ao refutar a escrita fantasiosa, o autor passa a recomendar a literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária, terceira concepção apontada por Chiappini (2004). Assim, poder-se-á ler, a partir da página 50,

sucessivas observações que privilegiam o estudo da história literária. Vejamos dois exemplos: “A história é, com efeito, uma admirável escola de patriotismo desde que não seja um complicado exercício de memória, uma seca nomenclatura de factos ou uma taboada de datas” (MURTA, 1931, p. 50).

Em outro momento: “[...] é a melhor das educadoras; não instrui apenas, educa também. A história de Portugal é rica de figuras heróicas. Alcaide de Faria, Nuno Álvares Pereira, Duarte de Almeida, Vasco da Gama, etc” (MURTA, 1931, p. 50).

Em princípio, longe de ser uma agência de criação, como afirmara Meserani (2002), as antologias escolares transmitiam informações consideradas modelares. Sabemos que, no plano discursivo, a escola tradicionalmente utilizava a paráfrase reprodutiva por meio da transcrição literal de longos fragmentos de autores considerados notáveis. Em relação ao livro **Educação Literária**, com o intuito de aferir que tipos de textos deveriam figurar nas leituras das “raparigas e mulheres”, Murta abre sua análise considerando que os livros que as atraem, de um modo geral, são os romances de amor.

Segundo atesta, isso decorre de um “temperamento especial”, já que elas “são por índole mais amigas do pormenor e, sobretudo, mais interessadas do que os homens em geral por tudo o que diz respeito ao sentimento” (MURTA, 1931, p. 55). A partir dessas observações, dos traços psicológicos detectados, Murta chega a se ater a uma conclusão. Ele constata, portanto, não admirar que elas gostem de ler romances. Em seguida estabelece a pergunta que servirá de gancho para suas argumentações futuras: Mas convirá que elas os leiam? Como se poderá constatar pelas afirmações transcritas abaixo, Murta passa a condenar as chamadas obras que despertam a imaginação e a fruição da leitora. Segundo atesta: “Todas as obras de imaginação, ainda que sejam morais, debilitam a mente e a vontade, e contribuem para prejudicar essas preciosas qualidades de dona de casa que tanto concorrem para a alegria e felicidade do lar [...]” (MURTA, 1931, p. 61).

Em outra passagem: “Ninguém ousará pôr em dúvida que certas leituras têm alvoroçado muitos espíritos femininos. As personagens de alguns romances estrangeiros têm-lhes proclamado a soberania do amor e o direito de viver na maior independência” (MURTA, 1931, p. 62).

Não havendo lugar para certas obras que “excitam os sentidos”, pois elas favoreceriam “a união livre, o adultério”, o autor procura verificar a existência de

fatores problemáticos presentes na apreensão de uma literatura que se aproximasse da imaginação e fizesse aflorar a sensibilidade da leitora. Aos olhos de hoje, George Steiner (1988), numa de suas apreciações contidas no livro **Linguagem e Silêncio**, se distancia e muito das concepções do professor português por acreditar que “ler corretamente é correr riscos. É tornar vulnerável nossa identidade, nosso autodomínio” (STEINER, 1988, p. 21-29).

Como vimos, Murta condenava veementemente os “sonhos romanescos” e sugeria que as “raparigas” passassem a ler livros de história, sobretudo livros de história com ações brilhantes que não criassem expectativas conflitantes. O que ele mais temia era a vulnerabilidade apontada por Steiner (1988), vista por ele como uma espécie de alienação que iria desviar a boa conduta. Conforme avalia, “as raras têm de se preparar para a função que lhes está naturalmente destinada, de dona de casa, de mãe e de educadora” (MURTA, 1931, p. 63). Nas linhas que se seguem ele diz que “a realidade que a história dá a conhecer é superior a todas as fantasias” (MURTA, 1931, p. 63). O eixo central deste capítulo do livro **Educação Literária** é a condenação da fantasia e o desvelar do valor da História como fonte de conhecimento. As idéias que embasam sua abordagem se inserem num raciocínio pragmático que defende a não subjetividade como escape da realidade. O autor esboça uma pequena lista de livros que irá fortalecer o sentimento nacionalista. São eles: **Os Lusíadas de Luis de Camões contado às crianças e ao povo** (João de Barros), **Porque me orgulho de ser português** (Albino Sampaio), **Mulheres portuguesas na restauração de Portugal** (Faustino da Fonseca), **Heroínas** (Eduardo de Noronha), **Viagens de Minha Terra** (Garrett), **Santos portugueses** (Silva Pinto).

No capítulo seguinte, *O que devem Ler os Rapazes de Quinze a Vinte anos*, Murta descreve três tipos de leitores. Para os primeiros, ele indica os contos populares, nacionais e tradicionais, lendas, monografias, biografias, romances históricos de linguagem simples e clara. Para os “rapazes de certa cultura” ele recomenda poemas de João de Barros, poesia cheia de otimismo, de vida e de mocidade, que, segundo ele, obrigaria à reflexão. Para um terceiro grupo, rapazes com pretensões de literatos, prioriza a quantidade ao recomendar uma lista interminável de obras literárias que abordam temas variados sem estabelecer critérios claros para selecioná-las.

O livro preocupa-se em hierarquizar grupos de leitores, divididos verticalmente (grupos sociais) e horizontalmente (idade, sexo) passando a recomendar, a valorar, cânones estéticos diferentes. Para cada grupo, Murta vislumbra preceitos de gosto vinculados a características externas ao texto. O professor leva em conta interesses e juízos de cada grupo, que, na verdade, acabam sendo representados de forma arbitrária já que o autor, em nenhum momento, especifica suas estratégias de análise.

A professora Helena Nagamine Brandão (2000), no seu **Texto, gêneros do discurso e ensino**, menciona que Roland Barthes, aludindo à Idade Média, já havia se preocupado em reconhecer a construção de diferentes tipos de leitores, divididos em três estilos básicos (elevado, médio e humilde) definidos a partir das obras de Virgílio. Assim, a *Eneida* representaria o leitor elevado; as *Geórgicas*, o médio, enquanto as *Bucólicas*, o estilo humilde. Segundo Brandão, a distinção estabelecida era ao mesmo tempo literária, por levar em consideração a fórmula lingüística, e sociológica, por se basear no grau social das pessoas ali representadas (guerreiros/leitores elevados; camponeses/leitores médios; pastores/leitores humildes).

Considerando que, em cada época, que em cada momento histórico-cultural, o perfil do leitor sofre mudanças expressivas, Wellek e Warren (1955) lembram que o camponês do século XVIII lia o mesmo que os nobres e universitários. Segundo os autores, a partir do século XIX, com a multiplicação dos programas editoriais, passaram a existir livros para crianças em diferentes idades, livros para pessoas que vivem sozinhas, jornais para certos ramos do comércio, passou a haver, de fato, dentro da diversidade a especificação de tipos de leitores. Wellek e Warren revelam que, no século XIX, já havia os “públicos” e não só o “público”. Conseqüentemente, como dizem Wellek e Warren, no século XX:

Torna-se mais difícil descobrir a relação específica entre autor e público numa época em que o público leitor se expande rapidamente, ficando disperso e heterogêneo, e em que as inter-relações de autor e público se tornam mais indirectas e oblíquas. Aumenta o número de intermediários entre os escritores e o público. Podemos estudar o papel de certas instituições sociais e associações, como os salões literários, os cafés, os clubes, as academias e as universidades. Podemos acompanhar a história das gazetas, das revistas e das casas editoras. O crítico passa a ser um intermediário importante; um grupo de apreciadores, bibliófilos e colecionadores pode dar o seu apoio a certas espécies de literatura. (WELLEK; WARREN, 1955, p. 125).

Guerreiro Murta, como professor e crítico literário, mostrava-se atento a esse apelo, a essa demanda que apontava para o aumento da diversidade dos leitores. O livro **Educação Literária** trata minuciosamente da especificidade de cada leitor. Não é por acaso que Murta (1931), em seus breves capítulos, delimita e especifica tipos de leitores tais como: “Livros para crianças de 8 a 10 anos”, Livros para crianças de 11 a 14 anos, O que devem ler as raparigas e as mulheres, Livros para raparigas de 15 a 21 anos com pouca cultura, Livros para raparigas de 15 a 21 anos com alguma cultura, livros para mulheres, O que devem ler os rapazes de 15 a 21 anos, Livros para rapazes de 15 a 20 anos com pouca cultura, “Livros para rapazes de 15 a 20 anos com alguma cultura”.

Outro aspecto que vale destacar, dentro dos critérios de valoração da literatura, são as referências constantes ao importante papel desempenhado pela história literária. Diversos fragmentos do livro reduzem o estudo da literatura à abordagem da história literária. Assim, como se verá no comentário que se segue, retirado do capítulo *O que se escreve*, Murta (1931, p. 72) define a literatura como sendo “o conjunto de composições de uma nação”. Para ele, “o estudo dos documentos literários em prosa ou em verso e o da vida dos autores é o que se chama história literária” (p. 73). Ainda segundo Murta, “esta começa, por assim dizer, com a língua e só termina no dia em que a nação desaparece. É ela que registra o primeiro balbuciar do pensamento” (MURTA, 1931, p. 77)

Nota-se, na obra, constantemente, uma quantidade volumosa de informações históricas e biográficas que se tornam infalíveis quanto à precisão e à veracidade. Como já dissemos antes, as explanações são reveladas dentro da infalível seqüência cronológica da periodização. Encontramos sempre longos trechos de dados referenciais que exigem dos alunos exercícios mnemônicos. Um exemplo desse procedimento que mistura fatos históricos marcantes com a valoração dos elementos biográficos, pode ser notado em vários momentos do livro:

O mais antigo monumento literário da língua portuguesa é uma peça lírica composta em 1189 por Paio Soares de Taveirós e endereçada a D. Maria Pais Ribeiro, a Ribeirinha, a famosa cortesã de D. Sancho I. Desde essa data a nossa poesia provençal foi crescendo, até que no tempo de D. Dinis atingiu o maior brilho. (MURTA, 1931, p. 141).

O objetivo principal da nossa análise é somar e conferir os procedimentos analíticos mais convencionais. A marca constante das sucessivas opiniões que se

reiteram nas antologias (manuais e florilégios) é aqui o nosso ponto de partida e de chegada. Assim, ao refletirmos sobre alguns pressupostos básicos que envolvem a formação do leitor na primeira metade do século XX, presentes na análise discursiva do livro **Educação Literária**, concluímos que Murta (1931) defendia abertamente a assimilação dos princípios de harmonia e equilíbrio revelados pelos autores da Antigüidade Clássica e do próprio Renascimento português. Por outro lado, dentro de uma ótica disciplinar/punitiva, tendia a condenar qualquer tipo de manifestação artística que transgredisse o modelo classicista, o que provocaria, segundo ele, certos impulsos ou desvios de condutas.

Como vimos no item anterior, a periodização literária na obra de Guerreiro Murta é apreendida e sistematizada dentro de um contexto de censura estética. Apesar de apresentar algumas fundamentações sobre leitura que aos olhos de hoje pareceriam “falhas”, seu livro vale muito, pois é um documento vivo de uma prática docente, documento que configura de forma específica hábitos e mediações ligados à formação do leitor.

Pretendemos dar continuidade a nossa releitura de antologias representativas da primeira metade do século XX privilegiando agora como “corpus” o livro **Autores Contemporâneos**, do professor João Batista de Andrade Fernandes Ribeiro (1931), obra didática brasileira que também nos revela métodos de aprendizagem, de apreensão, da leitura literária numa época em que a produção nacional ainda era muito escassa. Alguns intelectuais viam a pouca circulação de livros de excertos (antologias e florilégios) que contemplassem e analisassem autores brasileiros. O crítico José Veríssimo (1906), num tom de lamento, relembra que os seus estudos, feitos no final do século XIX, foram realizados em livros didáticos estrangeiros. Veríssimo (1906) traça um panorama sombrio das práticas de leitura desenvolvidas em sua geração, ao considerar que os livros portugueses adotados aqui eram completamente alheios à realidade brasileira.

Se olharmos para trás e observarmos como se deu a circulação das antologias nacionais, perceberemos que a disseminação de tais obras aconteceu de forma lenta e gradual. Marisa Lajolo (1994) aponta, no livro **Do Mundo da leitura para a leitura do mundo**, que, só a partir da década de trinta, o livro didático passou a representar uma fatia considerável dos livros consumidos e produzidos no país, diagnosticando que em 1938 houve, por parte das instâncias federais e estaduais, os primeiros esforços de centralização das providências relativas ao livro

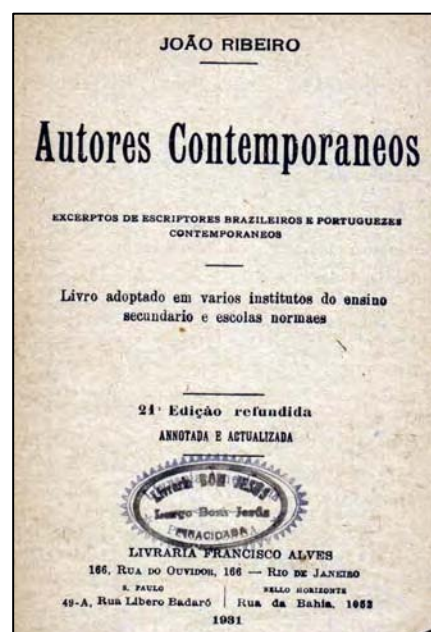
de escola (LAJOLO, 1994, p. 64). Falando sobre a política do livro didático, como linguagem e como mercadoria, Lajolo lembra que:

obras didáticas identificam-se à fina malha social pela qual circulam e por via da qual se transformam em discurso e integram socialmente. Também como linguagem, material didático tem refolhos e avessos, silêncios e entrelinhas, que dão acesso a uma história que nem sempre coincide com a que se obtém quando se tenta construí-la a partir de leis, decretos, propostas legislativas e similares macrocomponentes de uma narração que se crê maiusculizada em História. (LAJOLO, 1994, p. 65).

A antologia **Autores Contemporâneos**, inserida numa estrutura de enunciação ambientada conforme os critérios de gosto da primeira metade do século XX, nos dará, nas linhas e entrelinhas, o acesso a formas comunicativas específicas. Diante desse desafio, tentaremos agora regatar e analisar fragmentos significativos de tal obra.

2.2 Introdução à Análise do Livro *Autores Contemporâneos*, do Filólogo e Crítico Literário João Batista de Andrade Fernandes Ribeiro: aspectos gerais da obra

A antologia de João Ribeiro, **Autores Contemporâneos**, cuja primeira edição de 1923, reforça o pressuposto de Samir Meserani (2002) de que a gramática sempre ocupou o espaço escolar em se tratando de ensino de Língua e Literatura. Não é preciso enumerar todas as obras escolares (manuais, antologias, florilégios) que utilizavam como expediente extensos fragmentos de textos literários como pano de fundo, servindo como pretexto para mostrar ao leitor como se davam as articulações sintáticas ou semânticas dos textos escolhidos, ou mesmo para tratar de questões relacionadas à morfologia, à fonética e a outros conteúdos gramaticais.



É importante ressaltar que dentro do ensino de língua, a escola brasileira “reservou” um espaço privilegiado para a gramática. A obra de João Ribeiro engloba esse espírito de obsessão pelo aspecto gramatical. Ao mesmo tempo, como veremos a seguir, seu livro não pode ser visto como apenas um decifrador dos aspectos gramaticais. Ao contrário do livro **Educação Literária**, que não se dispunha a apresentar textos, o livro de João Ribeiro transcrevia e analisava gramaticalmente longos trechos. O livro, conforme orientação do próprio autor, era “adoptado em vários institutos do ensino secundario e escolas normaes” e tinha por objetivo servir de modelo eficaz a todos aqueles que sentiam a necessidade de redigir bem.

O livro **Autores Contemporâneos** nos dá várias amostras de como eram empolgantes alguns aspectos dessas “velhas” antologias ou compilações, que criavam, naquela época, galerias de autores e textos. Na verdade, tais obras, de certa forma, foram responsáveis pela formação de várias gerações que passaram a amá-las ou a odiá-las; numa época em que a leitura do texto impresso exercia um fascínio permanente por ser era a principal forma de apreensão do mundo. Os manuais, as antologias e os florilégios era um meio indispensável para a união do indivíduo com a leitura da palavra, com a leitura do mundo. Estes livros tornaram-se, ao longo do tempo, fonte de inspiração de poetas e romancistas. Nesse particular, vale a pena transcrever, apenas como ilustração, algumas reminiscências do poeta Manuel Bandeira (1967), presentes no seu **Itinerário de Pasárgada**. Seu relato nos dá a visibilidade exata da influência e prestígio de tais antologias no contexto escolar brasileiro das primeiras décadas do século XX. Assim, conforme se lê, nas anotações do poeta:

Do Camões lírico apenas sabia o que vinha nas antologias escolares, especialmente na que era adotada no Ginásio, a de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Eis outro livro que fez as delícias de minha meninices e de certo modo me iniciou na literatura de minha língua. (BANDEIRA, 1967, p. 43).

As impressões do escritor pernambucano continuam no seu itinerário, são referências que remetem de forma nostálgica à sua formação de leitor na infância e adolescência. Em um dado momento, em particular, ele cita João Ribeiro, que fora seu professor no tempo do ginásio, tecendo-lhe vários elogios:

Creio que Carlos França nada nos ensinou: aprendemos apenas o que estava no livrinho adotado em classe, o Pauthier.

Mas nos ensinou de Literatura, a mim e mais dois ou três colegas que o cercávamos depois das aulas de sua cadeira, que era a História Universal e do Brasil, o velho João Ribeiro (ainda não o era àquele tempo). Esse abriu-me os olhos para muitas coisas. Achava Raimundo Correia superior a Bilac, e Machado de Assis mais original e profundo do que o Eça. Explicava-nos por quê. Tudo o que ele nos dizia interessava ao nosso grupinho prodigiosamente: era tão engenhoso, tão diferente da voz geral. (BANDEIRA, 1967, p. 46).

Em termos atuais, pode-se dizer que a apreciação sobre o papel das antologias do passado servirá como base, matriz geradora do formato dos livros didáticos que atuam hoje no ensino médio, na rede pública e privada. Elas foram sendo gradativamente reescritas, reelaboradas discursivamente. Nesse sentido, podemos melhor compreender a idéia de Walter Benjamin (1989), quando diz que “não se trata de apresentar os textos no contexto de sua época, mas sim de mostrar – através da época em que surgiram – a época que os conhecem: a nossa” (BENJAMIM, 1989, p. 35).

Retornando ao livro **Autores Contemporâneos**, percebemos claramente, dentre as muitas preocupações enfatizadas, que a obra se detém em duas preocupações básicas. Na necessidade de consolidação de uma ortografia nacional, mais distanciada da matriz lusa, e na solidificação de um sistema literário, sistema este que compreenderia autores de várias regiões do país. O reconhecimento desta dupla função vai nos ajudar a visualizar o primeiro aspecto tipológico, as significações atribuídas à palavra literatura.

Como veremos a seguir, os procedimentos de análise, balizados pelos elementos textuais, prendem-se a um projeto ideológico maior, influenciado, sobretudo, por uma ótica nacionalista voltada para emancipação da expressividade americana. Não é de se surpreender que um dos princípios básicos que norteiam a atividade docente de João Ribeiro é o apelo pela criação de uma “orthographia” própria frente às diversidades lingüísticas de um país tão extenso. Esta “língua nacional”, segundo o próprio autor, seria construída aos poucos, sem atropelos. Tal ideal já é delineado no prólogo do livro:

Achamos que ainda não chegou para nós a oportunidade de substituir a orthographia usual por outra de maior simplificação. O nosso paiz é muito vasto, as divergencias prosodicas são consideráveis de um a outro extremo do território: tudo aconselha a adoptar um systema conservador, embora difficil, em vez de outro qualquer arriscado e susceptivel de anarchizar a escripta. (RIBEIRO, 1931, p. 2).

Se, por um lado, João Ribeiro desejava a consolidação de uma ortografia nacional, como construção de símbolos necessários para a afirmação do país, por outro, havia também um certo temor em relação a possíveis mudanças bruscas que viessem a descaracterizar a influência da origem portuguesa. Por essa razão, defendia a reforma ortográfica oficial, realizada de forma gradativa e sem atropelos, proposta pela Academia Brasileira de Letras. Podemos recortar um fragmento do livro em que tal preocupação passa a ser esboçada:

A Academia Brasileira criou de facto a verdadeira convenção de utilidade geral a que havemos de chegar cedo ou tarde, logo que desapareçam certos preconceitos de classicismo inoportuno. Só por ella teremos a orthographia definitiva, adequada a uma nação americana, toda nova, aberta à collaboração de todas as raças e de instrucção popular intensa e para todos. (RIBEIRO, 1931, p. 2).

Conforme nota de Raimundo de Menezes, no seu importante **Dicionário Literário Brasileiro**, João Ribeiro, ao lado de Coelho Neto e Laudelino Freire, dentre outros, participou da comissão que veio elaborar o Dicionário da Academia, no início da década de vinte. A comissão fora presidida por Carlos Laet, ex-presidente da Academia Brasileira de Letras e autor, juntamente com Fausto Barreto, da consagrada Antologia Nacional, que teve sua primeira edição em 1895.

Ao analisarmos algumas apreciações críticas em torno da obra de João Ribeiro, vale a pena destacar uma nota do professor Alfredo Bosi (1977), que via no “crítico” João Ribeiro, um traço de pioneirismo, ao constatar que ele foi um dos primeiros a “formular com clareza o problema da língua nacional, conferindo a Alencar a palma de uma práxis estilística livre da imitação lusa” (BOSI, 1977, p. 356). Bosi destaca outro fato que reforça a existência de um caráter inovador na prática intelectual de Ribeiro ao considerá-lo “o profeta do Modernismo”. Na sua **História Concisa da Literatura Brasileira**, Bosi resgata alguns “quereres” de João Ribeiro relatados pelo escritor modernista Cassiano Ricardo. Destacaremos, aqui, dois aspectos que nos chamaram atenção: “Queria João Ribeiro a desmoralização da poesia reinante; foi o primeiro a declarar caducos Alberto e Olavo Bilac” (BOSI, 1977, p. 356). Em outro momento, conforme avaliação de Cassiano Ricardo, João Ribeiro “queria o reconhecimento das diferenças já existentes entre Portugal e o Brasil em assunto lingüístico” (BOSI, 1977, p. 356).

Considerando que em cada época o livro didático no Brasil privilegiou algumas maneiras de abordagem e algumas formas estéticas, deixando outras maneiras e formas na penumbra, precisamos aprender a ler as estratégias discursivas de João Ribeiro de acordo com o seu momento histórico-cultural. Acreditamos que a obra de João Ribeiro, particularmente o livro aqui estudado, não se restringia apenas a ensinar filologia e gramática, suas especialidades. Ele não era um mero decifrador de sinais, já que em vários momentos sua obra se sobrepõe às convenções de um determinado momento histórico para tentar revelar e valorizar as peculiaridades temáticas e estilísticas inerentes à realidade brasileira. Vamos agora nos aproximar de tais peculiaridades, tendo como ponto de partida a questão das “significações” atribuídas por ele à palavra literatura.

2.2.1 A concepção de literatura presente no livro *Autores Contemporâneos*

Este tópico do segundo capítulo tem por objetivo verificar algumas significações atribuídas a palavra literatura expostas no livro **Autores Contemporâneos**. No primeiro contato com o livro de João Ribeiro, foi possível verificar que o autor recomenda diversos textos de autores regionais espalhados e distanciados geograficamente. Analisando a estrutura interna da obra, nota-se que João Ribeiro tenta sensibilizar o leitor a perceber as singularidades regionais de uma literatura nacional. Como veremos a seguir, os textos escolhidos são dos mais variados assuntos e gêneros. Na verdade, há na sua antologia uma certa inadequação metodológica decorrente da quantidade exagerada de fragmentos textuais recomendados, os quais são utilizados como pretexto para os intermináveis exercícios gramaticais.

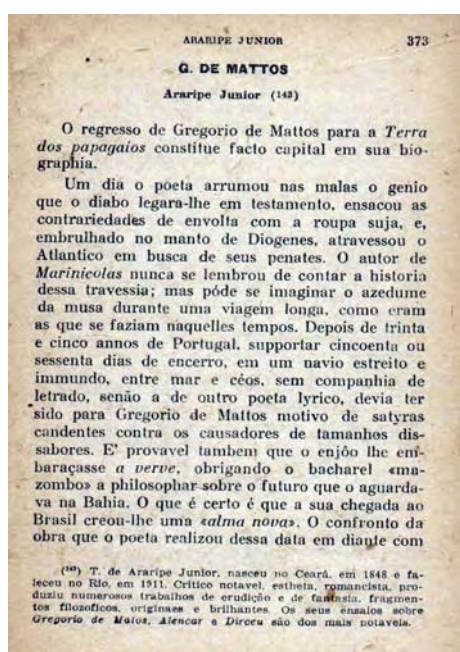
Um olhar geral sobre o livro **Autores Contemporâneos**, principalmente pela variada gama de textos oferecidos, mostra que prevalece, na antologia, a idéia “romeriana” de que a literatura é algo muito abrangente, que englobaria todos os produtos de criação, indo da ciência à música. Ao analisar a obra de Sílvio Romero, Antonio Candido (1978, p. XVIII) lembra que “este conceito se ligava à concepção, extraída de Taine, segundo a qual a literatura era um produto da vida social e, portanto, podia ser lida como documento que a revela”. Levando-se em conta tal

concepção romeriana, advinda de Taine e incorporada por João Ribeiro, quanto mais abrangente o material, tanto mais completa e penetrante a visão.

Em **Autores Contemporâneos**, prevalece a idéia “romeriana” de que a literatura é um bem nacional a ser preservado e diferenciado da matriz lusa devido à atuação direta dos elementos peculiares da terra, devido sobretudo à influência do meio e da raça. À medida que folheamos a antologia, percebemos a reiteração das fórmulas ideológicas esboçadas por Sílvio Romero. É sintomático que as análises de João Ribeiro, dirigidas pelo espírito determinista, tornam-se, como alertaram Wellek e Warren (1955), reducionistas.

Podemos perceber nos comentários de João Ribeiro, nas suas apreciações críticas, constantes referências ao critério etnográfico do crítico sergipano. Isso fica claro, por exemplo, a título de ilustração, na página 62, quando Ribeiro transcreve e comenta peculiaridades nacionais retiradas de três contos populares. São eles: “A raposa e a cegonha”, “O kagado e o teyú”, “O macaco e o coelho”. Depois da transcrição dos contos, na nota de rodapé, João Ribeiro esclarece que:

Os contos populares do Brasil, assim como as poesias e cantigas, foram colhidos da tradição oral por Sílvio Romero... às vezes é difícil ou impossível determinar nitidamente as origens, quando já os elementos formadores da tradição, o europeu, o africano e o indijeno, amalgamados entre si, se acham alterados e perturbados pelo elemento secundário resultante, o mestiço. (RIBEIRO, 1931, p. 62).



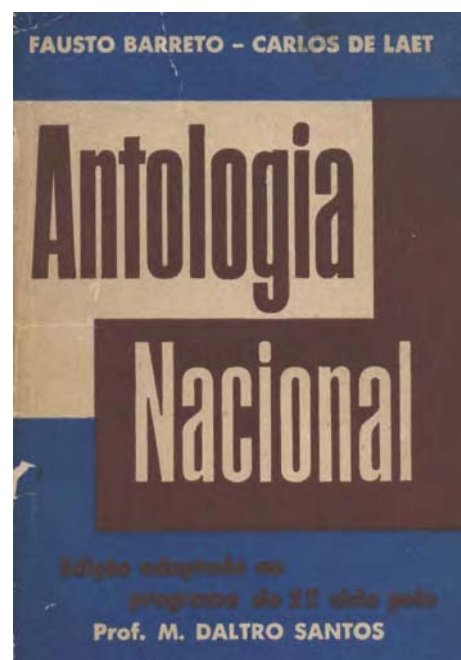
Em muitos casos, João Ribeiro reconhece e valoriza a informalidade lingüística de alguns escritores que se distanciaram da matriz portuguesa. Assim, a linguagem de tais autores aparece quase sempre associada à originalidade e a criatividade. Note-se o que ele diz na página 373, ao comentar um texto de Araripe Junior sobre o regresso de Gregório de Mattos à “terra dos papagaios”. O centro de interesse do texto de Araripe Junior, destacado por João Ribeiro, parece ser mesmo a auto-affirmação de uma linguagem tipicamente brasileira, a partir do que

ele veio a chamar de processo de “obnubilação”, definido pelo autor como sendo a adaptação dos portugueses e seus descendentes ao meio americano. Segundo Ribeiro:

”O trecho do ensaio crítico acerca de Gregório de Matos encerra a doutrina que denominou de obnubilação, e é dos mais característicos da maneira de escrever de Araripe Junior. Muito brasileiro e nacionalista, pouca atenção prestava a syntaxe portugueza da topologia pronominal tão apregoada pelos puristas. Assim é que neste excerto encontramos o gênio que o diabo legara-lhe: a Obnubilação, termo definido pelo autor como expressivo da adaptação dos portuguezes e de seus descendentes ao meio americano. A obnubilação é um fenômeno de ordem patológica que se caracteriza pela turbacão da vista em certas moléstias nervozas. (RIBEIRO, 1931, p. 375).

Freqüentemente são encontrados, em algumas antologias da primeira metade do século XX, acepções sobre as habilidades lingüísticas de poetas e prosadores brasileiros que buscavam novas potencialidades lexicais apropriadas a um novo contexto, ao contexto americano. Vários elementos lingüísticos – como a sonoridade e a sintaxe – são valorizados.

Em termos comparativos, Fausto Barreto e Carlos de Laet (1966), na famosa **Antologia Nacional**, também se apropriaram das idéias de Araripe Junior, parafraseando-as, para defenderem naquela época a “individualidade literária brasileira”. Segue abaixo um fragmento interessante em torno do estilo de José de Alencar (1829-1887) que sintetiza bem essa questão:



Na opinião do Dr. Araripe Junior, que conscientemente estudou a individualidade literária de José de Alencar, foi este um aristocrata das letras, em cujo estilo e maneiras – tudo respirava reserva e o não me toques no arminho [...] Sabia a fundo a língua mas, atacado por Castilho e outros rigoristas, sustentou a diferenciação do idioma no meio, e assim lançou as bases de uma escola cujo fim seria a formação do dialeto brasileiro. (BARRETO, LAET, 1966, p. 61).

Ao analisar as apreciações críticas que circulam nas duas antologias citadas, verificamos que quase sempre os dois livros apresentam um processo

analítico que não se contradiz, na medida em que os professores, como vimos nos exemplos acima, apresentam observações teóricas muito parecidas, muito próximas. Há, na verdade, tanto no plano discursivo quanto no plano temático, uma certa coerência entre as duas antologias acima citadas que estão diretamente ligadas e trazem marcas do contexto sócio-cultural do qual se inserem e se enunciam. As duas antologias não só escolhem trechos que tratam da realidade brasileira como também direcionam suas conceituações teóricas para um viés nacionalista.

Um dos traços marcantes, comum às duas obras, era a preocupação constante de se evidenciar o “aumento do componente nacional”. Tanto João Ribeiro quanto Fausto Barreto e Carlos de Laet citam e reverenciam inúmeros prosadores e poetas de pouca notoriedade que são apreciados devido à inserção na realidade lingüística brasileira. Por outro lado, **Autores Contemporâneos** e a **Antologia Nacional** também fazem um trabalho analítico cujos alvos preferidos são os prosadores românticos regionalistas ou de costumes, autores como Joaquim Manuel de Macedo, Franklin Távora, José de Alencar, Teixeira e Sousa, Manuel Antônio de Almeida e tantos outros.

Como veremos logo a seguir, quando chegarmos de forma mais específica aos aspectos metodológicos e as conceituações teóricas aplicadas, Ribeiro (1931) dialoga com tais autores dentro de um processo de encantamento e passa a reconhecer, nos textos literários, algumas variedades lingüísticas consideradas elegantes e autênticas por utilizarem um léxico e uma sintaxe mais abasileirados. Por outro lado, ele passa a considerar escritas deselegantes àquelas que imitam de maneira exagerada uma forma “clássica” de escrever.

Na verdade, sua postura ideológica nos remete às vicissitudes do nacionalismo romântico promovido na primeira metade do século XIX e apontadas por Antonio Candido (1981) na **Formação da Literatura Brasileira**. Segundo Candido (1981, p. 115), de um modo geral, os românticos, levados pelo programa nacionalista, “se achavam possuídos quase todos de um senso de missão, um intuito de exprimir a realidade específica brasileira”.

Com relação aos autores literários não canônicos, é interessante perceber que a análise fica mais presa à modalidade lingüística espontânea típica de cada região, na qual ele procura mostrar, no nível do léxico, uma diversidade vocabular muito grande. Ribeiro resgata, por exemplo, escritores desconhecidos como o maranhense João Francisco Lisboa, que procurou, naquela época, registrar as

variações lingüísticas do seu estado. Nosso professor não hesita em dar explicações aos leitores exaltando Lisboa por ser um dos mais autênticos prosadores da literatura brasileira. Vejamos abaixo mais uma apreciação crítica de Ribeiro:

João Francisco Lisboa nasceu no Maranhão em 1812 e faleceu em Lisboa em 1863... Dos seus escritos é o mais notável a Vida do Padre Antonio Vieira, que tem tido várias edições e foi livro que por muito tempo se mandou ler nas escolas... é grande o seu mérito como escritor e historiador. (RIBEIRO, 1931, p. 110-111).

A leitura do trecho acima nos mostra, entre outras coisas, que o livro **Autores Contemporâneos**, mesmo diante de uma certa imprecisão de critérios utilizados para a escolha de tais textos e autores, teve o mérito de colecionar amostras da produção literária brasileira num momento em que os autores nacionais tentavam se distanciar das possíveis imitações de alguns modelos estéticos utilizados por autores franceses e portugueses tidos como modelares. Reconhecendo a existência de uma variedade de autores e obras configurados nas velhas antologias, escolares ou comemorativas, Regina Zilberman e Maria Eunice Moreira (1998) apontam, no livro **O Berço do Cânone**, esta imprecisão de critérios comum às primeiras obras.

Segundo as autoras, o **Parnaso Brasileiro**, uma das primeiras antologias a circularem no país, organizada por Januário da Cunha Barbosa, publicada inicialmente entre 1829 e 1930, pela Tipografia Imperial e Nacional, apresentava “falta de ordem”, informações incompletas, esquecimentos. Elas nos previnem sobre algumas falhas estruturais como “a repetição de nomes em momentos distintos da antologia e a inclusão posterior das biografias” (ZILBERMAN; MOREIRA, 1998, p. 80). O que nos leva a supor que Januário publicava os textos e os dados sobre os autores à medida que os obtinha.

Sabemos que o livro **Autores Contemporâneos** liga-se a tal origem, inclusive por apresentar uma leitura “descuidada” ou pouco criteriosa, na medida em que João Ribeiro (1931) seleciona e analisa vários tipos/gêneros textuais dos mais diversos autores espalhados pelo território nacional. Com a intenção de aferir que tipos de textos figuravam na antologia de João Ribeiro, e quais eram as possíveis concepções sobre o literário, vamos agora procurar esboçar um breve perfil do conteúdo de sua obra, tendo como ponto de partida os objetivos didáticos propostos e as conceituações teóricas.

2.2.2 A periodização literária no livro *Autores Contemporâneos*: objetivos didáticos e conceituações teóricas

Se a gramática sempre foi considerada nas antologias escolares como a parte mais importante do estudo da língua, observaremos agora alguns objetivos didáticos e conceitos teóricos que irão instrumentar a análise de João Ribeiro. O livro **Autores Contemporâneos** está essencialmente voltado para o estudo da gramática, no qual são priorizados os aspectos fonéticos e morfológicos. O livro apresenta longos fragmentos textuais que versam sobre diferentes temas, mas que acabam sendo apenas utilizados como pretexto para o exercício da gramática. Mesmo mutilados diante de uma finalidade pragmática, as explicações e as demonstrações se operam sempre mediante textos. Tradicionalmente, o ensino tem estado ligado à memorização dos textos. Alaíde Lisboa de Oliveira (1986), num trabalho intitulado **O livro didático**, salienta que, desde a antiguidade, “memorizavam-se e comentavam-se os livros sagrados” (p. 17).

No livro **Autores Contemporâneos**, quanto à seleção, há o predomínio de textos em prosa. São pouquíssimos os poemas ali compilados. Para os textos em prosa ali escolhidos, podemos configurá-los em três grupos básicos: os textos literários considerados canônicos, já prestigiados pela crítica daquela época, autores como Gonçalves Dias, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Olavo Bilac, Euclides da Cunha; os textos literários considerados não canônicos, escritos por autores como Rebello da Silva, Oliveira Martins, Luís Guimarães e tantos outros autores desconhecidos que desenvolveram, segundo Ribeiro (1931), narrativas populares típicas; e ainda os textos ensaísticos, que ficavam entre o gênero jornalístico e o literário e que privilegiavam alguns fatos correntes do cotidiano.

Antes de avançarmos na leitura dos textos canônicos ou não canônicos, identificados assim pelo próprio autor, é sempre bom lembrar que no processo de canonização da literatura brasileira, houve, como já dissemos antes, uma certa pluralidade de textos e de autores que formavam cânones diversificados e não consensuais. Na verdade, o livro **Autores Contemporâneos** faz parte desse cenário até um certo ponto multifacetado de autores e obras escolhidos pelos primeiros materiais didáticos que apontam para uma heterogeneidade de escolhas, individuais e coletivas, que refletem um momento de “instabilidade” cultural.

Ao nos aproximarmos da parte interna da antologia, da sua estrutura e do que ela comunica, percebemos que as análises, os objetivos didáticos e as conceituações teóricas, agrupam-se em dois modos básicos. No primeiro modo, o autor fica preso às avaliações externas, aponta, por exemplo, para os dados histórico-biográficos e ainda tece comentários superficiais acerca do brilhantismo profissional de inúmeros escritores. Nesse primeiro modo, como veremos a seguir, João Ribeiro se aproxima muito dos “métodos extrínsecos” de avaliação apontados por Wellek e Warren (1955), na medida que passa a valorizar fundamentalmente o mundo das idéias, principalmente os dados biográficos vinculado à questão do meio, como se este tivesse sempre uma influência direta na estrutura interna da obra, sendo assim um fator determinante.

No segundo modo, passa a valorizar os elementos lingüísticos como o léxico, o emprego das formas verbais, em seguida passa a fazer observações sobre o estrato fonológico ou sonoro do texto e, em alguns raros casos, busca também as redes de significação por meio dos elementos semânticos. No entanto, nos dois modos de apreciação e de análise, externo e interno, há de fato uma certa desarticulação entre as partes, já que os fragmentos escolhidos muitas vezes não são apreciados, ficando ali soltos, quase sempre descontextualizados.

Em vista de tudo o que foi dito, torna-se necessário agora fazer uma espécie de análise-síntese de alguns modos de explanação explorados na obra. O livro é construído em uma forma que segue sempre o mesmo roteiro, o mesmo perfil: inicialmente o fragmento textual; na seqüência, os dados específicos sobre a vida e obra do autor e, por último, a análise fica presa às tradicionais referências gramaticais. Tendo como base este perfil, vamos agora identificar e reconstituir alguns modos de leitura adotados pelo autor.

Na página 76, por exemplo, ao analisar um trecho do romance **A Moreninha**, de Joaquim Manuel de Macedo, Ribeiro (1931) revela que o autor carioca gostava de usar o pronome “que” de forma repetitiva, o que constituiria “queísmo”. O primeiro momento é o da apresentação dos dados biográficos, no qual todas as impressões afluídas sobre o autor são positivas. Na afirmação de João Ribeiro (1931, p. 76) “Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), muito notável escritor brasileiro, médico, professor. Como romancista foi mais popular que José de Alencar”. Em seguida, após situar o autor e a obra, o que chama a atenção é a crítica aberta ao uso excessivo do pronome relativo “que”. Segundo aponta, no texto

de Macedo "há repetição abuziva do relativo que, que, embora tenha exemplos nos clássicos, não parece coisa digna de imitação" (RIBEIRO, 1931, p. 76).

O fragmento acima dá indícios de que as antologias privilegiavam a reprodução do modelo clássico por meio da chamada paráfrase reprodutiva. Os alunos eram incentivados a imitar alguns termos textuais considerados modelares. O trabalho do professor de língua e de literatura era movido por um movimento de repetição de um modelo pré-estabelecido pela paráfrase reprodutiva. Como bem lembra Samir Meserani (2002, p. 100) "a paráfrase reprodutiva é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal". Promovia-se, naquela época, por meio dos manuais e das antologias escolares, o delineamento claro do que deveria ou não ser imitado.

Freqüentemente podemos encontrar momentos em que esta prática, a cópia de um modelo estético, era recomendada. Em seu livro **O conto brasileiro contemporâneo**, Alfredo Bosi (1974) acrescenta um dado importante que complementa e ilustra bem nossa questão. Ao falar dos contistas Otto Lara Rezende e Autran Dourado, Bosi traça um quadro de como eram dadas as aulas de língua, literatura e Redação dentro do ensino secundário. Conforme avalia, em Minas Gerais as aulas de Língua Portuguesa eram orientadas no colégio pelo **Manual de Composição e Estilo**, do Padre Cruz, e tinham como procedimento a cópia literal de mensagens alheias, o que levava à reprodução do mesmo formato estilístico.

Essa concepção de leitura que tem como ponto de partida a reprodução literal dos textos modelares é muito forte no livro **Autores Contemporâneos**. Nota-se, de um modo geral, que o livro apresenta um fascínio permanente pela chamada cópia dos textos que primavam sobretudo pela correção gramatical. Este aspecto se sobrepõe aos demais. Na página 54, Ribeiro escolhe para sua análise o texto "O escrever e o ler", do escritor português Antonio Feliciano de Castilho, que, segundo ele, deve ser considerado um dos prosadores mais notáveis da Língua Portuguesa devido à riqueza e ao primor de linguagem, "considerado o mais clássico e vernáculo dos escritores do século XIX" (RIBEIRO, 1931, p. 54).

Como é possível verificar nas primeiras linhas transcritas por Ribeiro, o escritor português focaliza de forma enfática a importância que deve ser dada à leitura e à escrita, já que começa seu texto dizendo: "Que bella cousa, meus amigos camponezes é o escrever e o ler!" (p. 54). A reflexão prossegue e Castilho faz, por meio de metáforas e comparações, comentários interessantes sobre os atos de ler e

escrever. Segundo ele “uma folha de papel pode ser uma origem de delicias e venturas que libera o homem” (p. 54) e dentro deste processo ela “liberaliza-o para toda parte... e lança-o assim para o tesouro commum dos conhecimentos humanos” (RIBEIRO, 1931, p. 54).

O discurso artístico de Castilho, que apresenta um “eu” que se expõe, carregado de vivências íntimas e que tenta suscitar no leitor o interesse pela leitura, é, em seguida, completamente ignorado. Solicita-se aos alunos que reparassem ora nas dificuldades enfrentadas em momentos difíceis, ora na nobreza de caráter dos grandes escritores que conquistaram títulos e cargos notórios em academias ou mesmo em funções políticas. Tal como Guerreiro Murta (1931), em **Educação Literária**, João Ribeiro também recorria a paralelos entre a vida e a obra de um autor. Como bem disseram Wellek e Warren (1955) o testemunho biográfico muitas vezes é um importante instrumento de valoração crítica, desde que os analistas não estabeleçam a simplista relação de causa e efeito.

No livro **Autores Contemporâneos**, o discurso artístico, como fica evidente em toda obra didática, não é valorizado do ponto de vista estético. Na página 385, por exemplo, o professor seleciona um poema de Castro Alves que sugere, pela sua estrutura, vários elementos pelos quais o texto poderia ser apreciado esteticamente. Trata-se do poema “*O Phantasma e a Canção*”, abaixo transcrito de forma parcial:

- Quem bate? – A noite é sombria
- Quem bate? – É rijo o tufão
- Não ouvis a ventania?
- Ladra a lua como um cão

- Quem bate? – O nome que importa?
- Chamo-me dor... abre a porta!
- Chamo-me frio abre o lar
- Dá-me pão... chamo-me fome!
- Necessidade é o meu nome
- Mendigo! Podes passar

No texto acima, o eu-lírico dialoga com um mendigo, tendo dificuldades de reconhecê-lo como forma humana, devido à sua situação degradante, confundido-o com um fantasma. O texto chama a atenção por vários aspectos. Além da camada fonológica, do seu aspecto sonoro, das rimas, do ritmo, das aliterações, ele cria o estranhamento entre o eu lírico e a figura do mendigo-fantasma através de outros elementos, personificações, hipérboles, elementos que aparecem no diálogo entre

as partes e que vão estabelecendo uma certa cadência poética. No entanto, na nota de rodapé, o comentário de Ribeiro não se remete a tais aspectos. A leitura do poema fica presa às generalizações de praxe. Num primeiro momento, ao ensinar história literária, João Ribeiro faz uma apreciação do autor vinculando-o a um princípio ideológico. Segundo ele: “Antonio de Castro Alves, um dos nossos maiores poetas do romantismo, na faze hugoana ou condoreira, deixou um drama, Gonzaga, as Espumas Flutuantes e os fragmentos do poema dos escravos” (RIBEIRO, 1931, p. 385).

Em seguida, o texto literário transcrito, que não se refere a questões abolicionistas, é ignorado, embora ele seja importante para um entendimento mais profundo das questões sociais. A leitura do texto poético fica presa à seguinte observação: “Embora não prime por absoluta correção, a sua linguagem é sempre admirável” (RIBEIRO, 1931, p. 385).

Há, no livro **Autores Contemporâneos**, inúmeras situações que repetem o modelo apresentado acima. As mediações estabelecidas se detêm nas generalizações externas que nos remetem a enquadramentos bastante redutores. A análise interna do texto selecionado é feita apenas dentro do estrato gramatical. Na formulação dos comentários internos do texto, o autor João Ribeiro explora de forma isolada os aspectos morfosintáticos, o predomínio das classes de palavras, sem, contudo, justificar a intenção poética, a carga de expressividade, que tais classes provocam. Resgatamos, na seqüência, esse procedimento de análise que norteia toda obra, na medida em que aparece repetidas vezes. No comentário abaixo são identificadas algumas peculiaridades gramaticais presentes no texto **Como e porque sou romancista**, de José de Alencar:

“Epizodio escolástico”. Este adjetivo no sentido de escolar é muito pouco usado, principalmente porque designa outra espécie, filozofia escolástica ou a Escolástica “minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costura”; é um brasileirismo a sintaxe de colocação dos pronomes, a sintaxe regular é: ocupavam-se. (RIBEIRO, 1931, p. 293).

Como se vê, o papel da leitura literária ficava relegada à apreciação mecânica dos aspectos gramaticais. Por outro lado, os textos escolhidos não eram explorados, como vimos em Guerreiro Murta (1931), no seu filão temático. No livro **Educação Literária**, sob a orientação de Murta, os alunos, mesmo não tendo um contato direto com os textos, recebiam informações pontuais sobre o conteúdo das

histórias. Desse modo, Murta funcionava como um contador que recomendava leituras a partir das suas impressões, que eram emitidas de uma forma mais livre mesmo que muitas vezes cercadas pelos chamados critérios extrínsecos. Em João Ribeiro, esse tipo de valoração não acontece, pois sua obra é fria, impessoal, acéptica. Vejamos um desses fragmentos contidos no livro, escrito por um autor não-canônico, completamente distante do cotidiano e da realidade dos adolescentes. Trata-se do texto **Guerra do Paraguai**, do orador e político Joaquim Jerônimo Fernandez da Cunha:

Senhores, a guerra! Há três annos que não se fala em outra cousa no império. Guerra com o Estado do Uruguai, guerra com o Paraguai, por toda parte, e sempre, a guerra!
As vezes se observa na vida das nações que, quando se quer esconder o procedimento de uma política má, distraem-se, face diversão nos espíritos, abala-se a opinião nacional, explora-se a popularidade que vae faltando – concitando-se as nobres paixões do povo em nome da honra nacional – para uma guerra externa. (RIBEIRO, 1931, p. 90).

A partir do fragmento acima, de Fernandez da Cunha, retirado dos *annaes* da Câmara, João Ribeiro se limita a dar dados biográficos do autor seguindo uma linha encomiástica. O texto acima, escrito por um autor não-canônico, impressiona mais pelo discurso retórico, pela falácia de um orador que usa um estilo pomposo, cheio de adjetivações, a fim de persuadir seus interlocutores. Conforme vimos anteriormente, a partir da avaliação de Meserani (2002), os manuais de retórica, via de regra, alistavam as qualidades e defeitos do estilo, eles, na verdade, “mostravam, na prática, como montar esquemas de idéias” (MESERANI, 2002, p. 17). Outro aspecto que se sobressai no texto de Fernandez Cunha, e que não é explorado pelo autor da antologia, é a questão ideológica, que tem como filão temático uma crítica generalizada à Guerra do Paraguai.

O exemplo acima ilustra bem um percurso rotineiro adotado pelas antologias da primeira metade do século XX. No que tangia aos textos selecionados, encontramos um material com temas muito variados, completamente distanciados da realidade dos alunos. No caso do livro **Autores Contemporâneos**, não havia, por parte de seu autor, a menor preocupação de se criar uma bibliografia específica para diferentes níveis de leitores, como vimos anteriormente em Guerreiro Murta. Segue, abaixo, o índice que de uma certa forma comprova a heterogeneidade de temas e de gêneros discursivos que circulavam na escola brasileira daquela época. Na

verdade, o que constatamos nada mais é do que um bloco de textos inseridos aleatoriamente para cumprir uma função explicativa, de caráter meramente gramatical. Vamos ao índice:

1. O Paraíba - José de Alencar	47
2. Emília - Idem	51
3. Ler e Escrever - A. Castilho	54
4. As sociedades - Padre Lopes Gama	58
5. Raposa e a Cegonha - Conto popular	62
6. O Kagado e o Teyú - Folklore	63
7. O macaco e o Coelho - Folklore	65
8. Camara Nupcial - José de Alencar	66
9. Travessura - Manuel Antonio de Almeida	68
10. Dedicatória - José Bonifácio	72
11. Portuguezes e Colonizadores - Latino Coelho	74
12. O Passado - Joaquim Manuel de Macedo	76
13. Duende - Alexandre Herculano	78
14. Os Conquistadores - Gonçalves Dias	80
15. A abdicação de Pedro I - Fernandes da Cunha	85
16. Guerra do Paraguay - Fernandes da Cunha	90
17. A Palavra - Latino Coelho	94
18. Irmãos do Coração de Maria - Mont' Alverne	95
19. Cecília - José de Alencar	105
20. Sobre os escravos - Tavares e Bastos	107
21. Infância do Padre Vieira - João F. Lisboa	109
22. A Igreja Grega - Abreu e Lima	117
23. O Pároco da Aldeia - Alexandre Herculano	122
24. Barão de Humboldt - Latino Coelho	123
25. Resultados da Guerra Hollandesa - Varnhagen	138
26. Quilombo dos Palmares - Guinácio Accioli	140

2.2.3 Os critérios de seleção e valoração de obras e autores no livro *Autores Contemporâneos*

Este Item do trabalho tem por objetivo verificar alguns passos utilizados pelo professor João Ribeiro para respaldar os autores e obras configurados na sua antologia, obra que se voltava, como vimos no tópico anterior, essencialmente para o estudo da fonética e da morfologia. No entanto, além desta função pragmática, o estudo específico da língua, o livro **Autores Contemporâneos** abarca vários conceitos que nos remetem a situações de aprendizagem outras, situações ajustadas de acordo com os respectivos critérios de gosto existentes na época em que ela foi produzida. Trata-se, obviamente, de uma questão delicada já que o gosto de um leitor ou de um compilador de antologia é individual, resultado da sua leitura prévia, da sua vivência e dos seus interesses.

De acordo com Marisa Lajolo (2001), em **Literatura: Leitores & Leitura**, um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura individual de um leitor. Nesse sentido, os textos escolhidos por João Ribeiro (1931) e por Guerreiro Murta (1931), transplantados para suas obras, são ao mesmo tempo resultado de uma vivência individual e coletiva. As reflexões que se seguem, sobre as quais gostaríamos de refletir neste momento do trabalho, estão diretamente relacionadas ao plano das idéias desenvolvidas por João Ribeiro. Idéias que também apontam para alguns “clichês” e estereótipos culturais, passados de geração para geração, consolidados também pelas antologias escolares.

Verificaremos, então, que tipo de textos comparecem na antologia **Autores Contemporâneos** e quais são as idéias estereotipadas que aparecem no seu percurso discursivo. Visualizaremos os autores contemplados e de que forma são apresentados. Identificaremos, ainda, algumas semelhanças e diferenças existentes entre sua obra e o manual de Guerreiro Murta anteriormente avaliado.

Em termos comparativos, um traço interessante a ser notado desde já é que João Ribeiro posiciona-se de forma aparentemente mais neutra do que vimos anteriormente nas apreciações do português Guerreiro Murta. Seus posicionamentos críticos são mais amenos e de um modo geral adotam um tom mais elogioso que em alguns casos descamba para a bajulação. De um modo geral, nas páginas de **Autores Contemporâneos**, encontramos comentários que atestam primeiramente as atividades intelectuais dos escritores ali perfilados. Um dos assuntos colocados

com freqüência é a projeção adquirida pelo escritor. O que entra em cena, em termos historiográficos, é o repertório quantitativo dos grandes feitos. Assim, dentro desse roteiro apologético, vejamos alguns comentários de Ribeiro (1931, p. 354) sobre Machado de Assis:

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1839, onde viveu toda sua vida e faleceu em 1908, recebendo na sua morte honras excepcionais por parte do governo e do povo. Foi sem dúvida o maior literato da sua geração. Presidente da Academia Brasileira de Letras. Escreveu numerosos livros [...] grande número de produções avulsas, traduções ou paráfrases, folhas do jornalismo, que formariam dezenas de volumes que atestam a sua grande atividade intelectual.

Em relação aos elementos estéticos presentes nos textos literários sugeridos em **Autores Contemporâneos**, devemos destacar aqui algumas pistas que a antologia sugere: A antologia em nenhum momento propõe uma interpretação textual estilística ou temática dos textos. No seu lugar, João Ribeiro prefere enaltecer a formação moral e cultural dos autores, que aparecem como exemplos de construção do caráter humano.

Seus critérios valorativos caem sempre no clichê da história literária vista como um conjunto de dados superficiais. Em alguns momentos da antologia, constatamos que falta uma unidade entre as partes, já que há uma certa divergência entre as definições e as exemplificações. Ao apresentar um texto de Gonçalves Dias – autor literário considerado por ele canônico – João Ribeiro, na nota de rodapé, faz questão de enaltecer suas qualidades de poeta, manifestando despreço pelo prosador. Segundo ele:

Antonio Gonçalves Dias, considerado o príncipe dos poetas brasileiros, nasceu em Caxias em 1823 e faleceu, quazi naufrago, ao avistar as terras do Maranhão, 1864. Foi professor de historia de latim no Colegio de Pedro II, viajou a Europa, onde já havia formado em direito, em Coimbra. Escreveu: vários livros de versos Primeiros Cantos, Segundo Cantos, Sextilhas de Frei Antão, Últimos Cantos, os Timbiras (poema), de extraordinário valor. São inferiores as suas outras produções, dramas e escritos em prosa [...]. (RIBEIRO, 1931, p. 80).

Embora recomende como de boa procedência a obra poética do maranhense, João Ribeiro (1931), paradoxalmente, vale-se de um fragmento em prosa como ilustração. Escolhe um longo texto em prosa, intitulado *Os Conquistadores*, fragmento descritivo que fala das relações entre os conquistadores

(portugueses) e os índios. Assim, tal fragmento em prosa, aliado às concepções teóricas, aponta para uma inadequação metodológica entre as partes. Podemos confirmar que esta inadequação era muito comum em outras obras de caráter didático.

Examinando outros fragmentos de autores que figuravam no livro de João Ribeiro, constatamos que a antologia apresenta três partes específicas. Na primeira parte, o autor acrescenta ao corpo do texto dados biográficos, celebrando o vulto dos autores imortais, fontes de uma cultura considerada superior e modelar. Num segundo momento, são reproduzidos longos textos em prosa e verso; e, finalmente, seu livro passa a explorar, de forma mecânica, os aspectos gramaticais, tendo como objetivo o exercício da retórica e da escrita.

Folheando a antologia de João Ribeiro, encontramos um formato típico: o da divisão entre os limites da vida e da obra. De acordo com Nádia Battela Gotlib (2003), tal divisão existiu em nome de um rigor científico-metodológico: gênero biográfico de um lado e o contexto ficcional da obra, do outro. Gotlib atesta que esse postulado normativo sempre esteve presente nas lições de literatura. A matéria vinha distribuída em dois blocos. Neste limite,

os eventos, em seqüência cronológica, numa espécie de registro cartorial de dados de nascimento e morte, apresentavam-se como sendo infalíveis quanto à veracidade. E apareciam de forma chapada, homogeneizada, a exigirem exercícios mnemônicos capazes de estabelecer nuances de tons e sobretons para que, de algum modo e em algum lugar, pudessem ser fisgados pelo leitor, num gancho de interesse que destacassem partes dessa massa volumosa de informações. (GOTLIB, 2003, p. 87).

Na verdade, as biografias de um modo geral procuravam provocar a adesão inicial do leitor, a fim de se tornarem importantes instrumentos de contextualização dos textos literários a serem lidos. Entretanto, em alguns casos, adquiriam um caráter simplista, quando se revelam voz predominante, estreitando, assim, os horizontes da interpretação. Nádia Gotlib, no artigo já referido, faz alguns apontamentos sobre as leituras das biografias e suas amarras, ela mesma se viu presa à constante subordinação do texto aos dados biográficos.

Falando da sua formação como leitora, Gotlib (2003, p. 87) lembra que

nos livros didáticos franceses utilizados no ensino da Aliança Francesa, o apego ao texto livrou-nos do martírio da biografia do autor, ou pelo menos amenizou seu prestígio, já que tal biografia viu-se obrigada a dividir a cena,

agindo não mais como protagonista na neutra e cansativa listagem de números somados a títulos soltos, desatados de engrenagem da contextualização histórica, a qual ali se achava presente pela simples indicação da periodização.

Ainda no mesmo artigo, ela distingue diferentes tipos de biografias. Diante dos posicionamentos possíveis, observa, num primeiro momento, a postura do biógrafo que age de modo ingênuo, “calcado no estatuto de verdade da informação, que pode ser conseguida, dando respostas a todas as indagações”, em nome do bem informar (GOTLIB, 2003, p. 89).

A segunda postura levantada por ela é a do biógrafo que age à moda ficcional e vai criando seu mundo de representação, cuja simulação é o do próprio ato de biografar (GOTLIB, 2003). Assim, os biógrafos por vezes criam certos perfis para os autores ali representados, seja se referindo aos comportamentos, hábitos, seja nos incidentes trágicos que permeiam suas vidas, tudo isso ocorrendo à moda ficcional. Tais recursos aparecem, de maneira geral, nas impressões biográficas reveladas por Guerreiro Murta, no meio dos seus ensinamentos e aconselhamentos. Na terceira e última postura, a professora revela que os padrões anteriormente estipulados passam a ser questionados nos seus próprios limites.

Quanto ao livro de João Ribeiro, percebemos que o autor assume a postura do biógrafo ingênuo, àquele que, conforme Gotlib, fica preso ao estatuto da verdade em nome do rigor científico metodológico. Os grandes escritores eram caracterizados como tipos civilizados, descritos sob a luz da superioridade, sempre segundo a ótica dos grupos hegemônicos. Tradicionalmente, havia uma espécie de enquadramento das características que se tornaram obviedades do senso comum acadêmico brasileiro.

No entanto, se repararmos bem, por trás desse enquadramento, desse conjunto de imagens chapadas, concomitantemente, os compiladores, muitas vezes, elaboravam imagens implícitas que se revelam pela omissão, pelo não dito ou pelo meio dito. Falamos agora das referências biográficas que, em nome da preservação da imagem do escritor, muitas vezes omitiram fatos ou os recontaram de acordo com as necessidades circunstanciais. O primeiro exemplo de que vamos tratar, presente no livro **Autores Contemporâneos**, refere-se à questão biográfica do autor Raul Pompéia.

Antes de mais nada, neste nosso jogo de busca pelo não-revelado, vamos “invocar” mais uma antologia responsável pela difusão da biografia calcada no estatuto da verdade, para usarmos a nomenclatura de Gotilib (2003). Como segunda referência usaremos brevemente algumas passagens da conhecida **Antologia Nacional**, obra já citada. Tanto em João Ribeiro (1931) como em Fausto Barreto e Carlos de Laet (1966), afloram informações biográficas presumíveis sobre a vida de Raul Pompéia, como data de nascimento, cargos assumidos pelo autor, peculiaridades da sua formação intelectual, etc. O processo de montagem da biografia é quase o mesmo.

Na biografia de João Ribeiro, Raul Pompéia surge como “um dos mais notáveis talentos literários e artísticos do seu tempo. Escreveu, além de vários ensaios juvenis e numerosas páginas avulsas de jornalismo, O Ateneu, romance, que conta duas edições” (RIBEIRO, 1931, p. 145). A nota biográfica ainda revela que Raul Pompéia “foi um grande abolicionista e ferrenho republicano” (RIBEIRO, 1931, p. 146).

Diante dos encaminhamentos biográficos oferecidos pela antologia de Fausto Barreto e Carlos de Laet, já na sua quadragésima sexta edição, a obra destaca que Raul d’Ávila Pompéia

foi um moço de grande e vivo talento, extremamente nervoso [...] Era também hábil desenhista, e diz-se que igualmente escultor [...] “Por um motivo nunca bem averiguados suicidou-se na sua própria casa, e no meio da consternada família”. (BARRETO; LAET, 1966, p. 145).

No que diz respeito à configuração da imagem do escritor do **Ateneu**, constatamos que existe um paralelismo biográfico. O texto de Ribeiro não faz qualquer tipo de alusão à causa da morte do autor, nem sequer chega a citar a própria morte. O segundo exemplo não deixa de atentar para a importância do fato (suicídio), mas irá apresentá-lo de uma forma sintética, suave, evitando pormenores que venham atizar curiosidades.

O que seria importante indagar, a partir das duas representações biográficas, é que os dois autores criaram estratégias enunciativas que deixaram na penumbra a causa trágica da morte do autor em questão. Como podemos perceber, as tentativas de representação do outro, mesmo aparentemente calcada na veracidade biográfica, não pode ser vista como pura derivação do discurso científico. Tal representação seria ajustada de acordo com os valores comportamentais e códigos de sociabilidade da época.

No capítulo seguinte, procuraremos observar de que forma os livros didáticos atuais, que circulam na rede pública e privada, dialogam com as velhas antologias ao ratificarem ou mesmo negarem alguns modelos sedimentados pela tradição escolar. O material a ser analisado no próximo capítulo, “esbarra” necessariamente nas práticas educacionais de Guerreiro Murta e João Ribeiro. Dessa forma, o reconhecimento desses “vestígios”, das velhas antologias, que ainda reaparecem como flashes significativos, será o fio condutor da nossa problematização.

Em vista de tal objetivo, nossa análise será norteadada pelos seguintes princípios: em primeiro lugar, vamos observar algumas concepções sobre o papel da literatura atribuídas pelos livros didáticos atuais, que, muitas vezes, mostram-se herdeiras das acepções de Murta e de João Ribeiro. Dentre outros elementos, verificaremos se o modo de apresentar autores, obras e movimentos literários, continua sendo o mesmo, de se considerar a literatura como instituição nacional. Será que ainda há, como nas antigas antologias e florilégios, a não-uniformidade de um cânone a ser consagrado pela crítica literária, pelo historiador e conseqüentemente também pelo espaço escolar?

Num segundo momento, vamos confrontar os critérios metodológicos e as finalidades expostas pelos livros atuais, pondo em evidência as possíveis similaridades entre estas e as antologias do passado. Será que a literatura ainda é considerada apenas uma ferramenta que assegurará o domínio técnico da comunicação (escrita e falada) e os textos literários continuam sendo recortados, como vimos em João Ribeiro, para, por meio deles, se exercitar, por exemplo, a busca dos substantivos abstratos? Ou será, ainda, que os textos literários apresentam a finalidade de desenvolver a formação do indivíduo pela literatura e não para a literatura como vimos em Guerreiro Murta? E finalmente, qual a metodologia utilizada hoje para se abordar textos curtos e obras mais longas requisitadas pela urgência do vestibular? No próximo capítulo, tentaremos aprofundar estas questões. As idéias a serem desenvolvidas retomam e exploram colocações já apresentadas.

3 INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS E PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS OBRAS

O ensino da literatura, considerando literatura como uma disciplina escolar do Ensino Médio, pressupõe antigas e novas inquietações que geram no educando um permanente estado de tensão, na medida em que o professor de Língua e Literatura depara-se, freqüentemente, com conflitos e indagações fundamentais, sobretudo quando a tônica principal é o aprofundamento do seu próprio papel. De um modo geral, no diálogo com seus alunos, surgem questões de diferentes vertentes, lançadas informalmente, como por exemplo: para que serve o ensino da literatura? Ou quais seriam suas aplicações práticas e finalidade? E aparecem dúvidas quanto à importância e a utilidade do livro didático na sala de aula, dúvidas quanto à representatividade das velhas antologias escolares e um sem número de indagações e ansiedades que não têm uma resposta imediata.

Como sabemos, a articulação do livro didático no espaço escolar não é algo recente; ele sempre foi colocado à disposição de professores e alunos como instrumento regulador do que viria a ser ou não literatura. Nesse sentido, Marisa Lajolo (1995) lembra, no livro **O que é Literatura**, que a literatura promovida pela escola no passado sempre foi categórica, apresentando um rosário de ordens a serem devidamente cumpridas (LAJOLO, 1995, p. 50). Hoje, a presença do livro didático está tão enraizada no sistema escolar brasileiro, tanto na rede pública quanto na privada, que o seu papel de um certo modo se banalizou.

Numa crítica a essa banalização, Maria Thereza Fraga Rocco (1992) afirma que ela se deve a vários fatores, dentre eles a inexistência de material melhor e a falta de tempo dos professores. Para Fraga Rocco (1992), o que existe, na verdade, é uma estrutura fixa dominante, da qual apresenta as seguintes características: "o livro do aluno com espaços brancos, linhas pontilhadas, previstas para respostas de tamanho estandarizado, e o Livro do Professor com o mesmo espaço, já preenchido" (ROCCO, 1992, p. 38).

O "enraizamento" do livro didático, apontado acima por Fraga Rocco, deve-se a variados fatores que passam, certamente, por aspectos de diferentes âmbitos,

culturais, ideológicos, pedagógicos, mercadológicos. Cabe observar que a sua presença, nas aulas de Língua e Literatura, tornou-se mais forte no início da década de setenta, quando a língua nacional recebeu na ocasião “status” de obrigatoriedade com a lei de Diretrizes e Bases (LDB) número 5692.

Nas questões referentes à sua utilização é interessante notar que ele sempre fez parte do meio estudantil, mas só a partir de 1971, na forma de lei, passou a ser alvo de preocupação pedagógica. Muitas vezes, a maneira pela qual o livro didático foi utilizado na escola brasileira esteve diretamente ligada às condições históricas. Vejamos algumas considerações sobre a contextualização ideológica do livro didático na década de setenta que sintetizam bem essa questão. O texto **A leitura do texto didático didatizado** assinala que:

num clima em que a preocupação com a Unidade/Identidade Nacional e o controle sobre os “subversivos”, o livro didático mostrava-se apropriado para tais objetivos, com todos os seus textos moralistas, que ditavam normas de bom comportamento e condutas religiosas, incluindo valores que permeavam a sociedade como um todo, escapando do aspecto pedagógico para se infiltrar no âmbito político-ideológico. (SILVA et al., 2001, p. 35).

Outro equívoco apontado pelo mesmo artigo se refere ao caráter impessoal presente no livro didático contemporâneo, que, de uma certa maneira, o distancia de seu leitor. As autoras do artigo explicam que, atualmente, o livro didático não pensa na individualidade do aluno, no seu prazer individual, na sua subjetividade leitora, colocando-se sempre como um grande modelo a ser seguido do Norte ao Sul do país, sem se adaptar ao meio em que está inserido, visando às preferências regionais.

Quanto à apreciação e à leitura do texto literário, o livro didático, que geralmente apresenta cansativos exercícios de análise, muitas vezes foi criticado, ao longo do tempo, por ter, de certa forma, relegado essa possibilidade de prazer a um plano secundário. Inevitavelmente, ao refletirmos sobre tais peculiaridades normativas, defrontamo-nos com apontamentos críticos que ressaltam o caráter pragmático do livro didático em detrimento de um lado mais lúdico que viesse aproveitar, de algum modo, a literatura enquanto modalidade artística com suas características estéticas próprias.

Constatamos que existem hoje na escola brasileira, por intermédio dos livros e apostilas, dois modelos básicos de abordagem: num primeiro momento, o estudo

da história literária para, em seguida, se promover o estudo do texto literário propriamente dito. Em nosso aprofundamento bibliográfico sobre a questão do ensino da literatura, defrontamo-nos com alguns posicionamentos metodológicos que consideram que esses “elementos extrínsecos”, apontados por Wellek e Warren (1955), devem ser, num primeiro momento de análise do texto literário, dispensáveis. A professora Guaraciaba Micheletti (2001, p. 61), no texto **A Narrativa na Sala de Aula**, esclarece que é mais interessante estudar primeiro os textos para só depois validar as chamadas contextualizações externas. Segundo ela, por generalizações externas entendem-se desde as relações com a época histórica até o enquadramento do texto num determinado estilo de época.

Os autores que fazem parte do cânone escolar e figuram nas obras didáticas, por sua vez, são quase sempre apresentados linearmente, a partir da cronologia das escolas literárias, dentro de um roteiro previsível, com começo, meio e fim, que vai do Trovadorismo ao período modernista. A leitura predominante se dá através dos textos escolhidos, pinçados das respectivas escolas. Na verdade, os autores muitas vezes emolduram características das escolas literárias. A periodização literária no livro didático contemporâneo, dentro da história da literatura, funciona como uma espécie de instrumento condutor ligado à necessidade de um certo enquadramento do aluno no tempo e no espaço.

Ao analisar tal processo de enquadramento periodológico, Alice Vieira (1988, p. 39) destaca que o ensino da história da literatura “não deve limitar-se ao estudo de fatos, nomes, datas e obras, mas ampliar-se com a leitura, análise e discussão de textos”. Conforme avalia, “existem certas tradições dentro da escola, muitas vezes, difíceis de serem rompidas” (1988, p. 39). Uma delas é o ensino de literatura em sua linearidade cronológica, que acabou se tornando algo desgastado, um clichê pedagógico, não promovendo, na maioria das vezes, interação entre o texto e o leitor, que ficam isolados em momentos históricos diferentes. Para Vieira, tal procedimento metodológico é inadequado já que impede o professor de tentar algo diferente, algo que promova efetivamente um sentido novo.

Levando em conta o aspecto lingüístico desses textos mais antigos, o professor Alfredo Bosi, numa importante entrevista concedida à professora Maria Thereza Fraga Rocco (1992), adverte que esse tipo de critério não funciona, principalmente porque a linguagem dos textos mais arcaicos, muitas vezes transcritos na sua forma original, é inacessível ao jovem de hoje. Além da questão

levantada, Bosi afirma, referindo-se ao aluno do ensino secundário, que, hoje, a decodificação de um texto literário é mais difícil, mais “espinhosa”, do que em outras épocas, porque passamos justamente pela crise do discurso. Por isso, ele chama a atenção para o fato de que em outras épocas havia uma preocupação com o domínio verbal, pois “a prática da linguagem erudita era uma espécie de pão nosso de cada dia da educação secundária” (ROCCO, 1992, p. 102).

Outro ponto fundamental sobre o ensino da literatura, lembrado por Fraga Rocco, problematizado na mesma entrevista, traz à tona duas questões relevantes: como se dão os tipos de abordagem dos textos e quais seriam os critérios para a seleção das obras. Vale a pena transcrever a opinião de Alfredo Bosi sobre esses dois aspectos:

Quanto à literatura brasileira, o estudo literário já está se tornando mais difícil mesmo se quisermos seguir uma ordem cronológica para o curso secundário. O critério não funciona, está duplamente errado: não funciona em termos de comunicação, nem em termos de tempo escolar. De modo que uma sugestão seria a de começar por textos em linguagem acessível que é afinal o que se tem feito.

Quanto ao critério para seleção de obras, mais justo seria começar de um certo moderno, não do moderno de agora, do contemporâneo, mas de um moderno para trás. Quanto ao problema do tipo de abordagem crítica a ser seguido, temos que separar bem o ensino da literatura no secundário e o ensino da literatura na universidade. Acho que a abordagem no secundário deverá ser, segundo minha experiência, muito mais flexível e aberta. É preciso verificar se o texto motiva, de alguma forma, os adolescentes. (BOSI apud ROCCO, 1992, p. 102).

As conclusões relatadas acima nos mostram que o professor Alfredo Bosi defende, no ensino secundário, o ato de ler como um processo de compreensão mais abrangente, partindo de obras motivadoras que, segundo ele, exerçam uma função de abertura para a cultura geral e a formação de valores existenciais. Como vimos, o professor enfatiza a importância de se iniciar a análise a partir de textos literários mais contemporâneos, cuja temática e recursos lingüísticos presentes estejam de um certo modo mais próximos da realidade do aluno, tornando-se mais fáceis de serem incorporados pelo adolescente dentro de um processo de identificação.

Nelly Novaes Coelho (1973), na sua obra **O Ensino da Literatura**, lembra bem que a literatura, além de um grande meio de prazer e distração, “é um dos veículos que melhor nos permitem conhecer os homens, as coisas e a vida” (COELHO, 1973, p. 96). Ao folhearmos as páginas de vários materiais didáticos, é

possível perceber o quanto o ensino da literatura, configurado nesses materiais, está distanciado das expectativas formadoras e existenciais explanadas acima. O livro didático, de um modo geral, não se comunica com a realidade cultural dos adolescentes, na medida em que aplica o modelo periodológico, dentro da previsibilidade cronológica, de uma forma fria, impessoal.

Os poemas e as narrativas selecionadas, que figuram nos livros didáticos atuais, são quase sempre os mesmos, fragmentos das obras mais notáveis, mais representativas, recortados dentro de uma abordagem redutora que não provoca a motivação desejada. O percurso periodológico é sempre o mesmo, isto é, o aluno da primeira série do Ensino Médio terá pela frente, nas primeiras lições, textos arcaicos medievais, acompanhados de extensos glossários.

Folheando tais obras didáticas, percebemos também a manutenção e “afunilamento” dos autores consagrados, revelados nos livros de Murta e João Ribeiro. Nesse item, notamos que existiu, na verdade, uma espécie de “reparação” em torno de alguns escritores de valor estético, reconhecidos posteriormente pela crítica, que acabaram sendo omitidos pelas antologias e florilégios da primeira metade do século XX. Percebe-se que algumas obras didáticas, provavelmente influenciadas pela crítica literária, “repararam” alguns “equívocos” cometidos no passado.

A título de ilustração, seria oportuno destacar aqui que a obra do escritor maranhense Joaquim de Sousa Andrade (1832-1902), mais conhecido por Sousândrade, ignorada nas antigas antologias, inclusive nos livros de Guerreiro Murta e João Ribeiro, ficou muito tempo à margem dos órgãos que classificavam o que era e o que não era literatura. O não reconhecimento do autor, pela crítica e por parte dos compiladores do passado, talvez se deva ao caráter ousado de sua vida e obra. Num interessante artigo, intitulado **Sousândrade: antropofagia avant la lettre**, Luiza Lobo (2002) argumenta que o autor do poema “O Guesa” destoou da visão de mundo de seu tempo, reconfigurando o romantismo brasileiro. Lobo aponta que, do ponto de vista estético, Sousândrade introduziu rimas exóticas, utilizando inclusive o tupi-guarani e o inglês nos seus versos. Do ponto de vista temático, no que diz respeito ao índio, sua visão é crítica, desencantada, não corresponde à idealização romântica de um Gonçalves Dias. E ainda mais, Sousândrade rompeu com o eixo Rio-Coimbra, buscou o trajeto Rio-Paris, o que de algum modo indicava a sua não-subserviência à metrópole portuguesa.

Com o intuito de aferir de uma forma mais objetiva que tipos de concepções e tratamentos metodológicos predominam nos livros didáticos atuais, adotaremos os mesmos critérios tipológicos considerados no capítulo anterior. Vamos agora apresentar os dois materiais didáticos que serão avaliados neste terceiro capítulo. Selecionamos como principal objeto de investigação o livro **Novas Palavras** de autoria dos professores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antonio, obra da editora FTD, aprovada pelo MEC no PNLEM de 2006. Num segundo momento deste terceiro capítulo, estudaremos, de uma maneira não seqüencial, mas concomitante, um outro material que ilustrará também tendências teóricas e metodológicas do ensino de literatura no Ensino Médio. Trata-se da apostila do curso **Anglo**, mais especificamente das apostilas destinadas às duas séries iniciais do Ensino Médio. A escolha desses títulos deve-se a dois critérios básicos: o primeiro é o conhecimento de suas estruturas internas. O segundo se justifica pela padronização e forte penetração de tais obras nas escolas.

Tomando contato com esse dois “corpus”, percebe-se que ambos são muito homogêneos na medida em que não existe, de um modo geral, uma dissociação entre os programas teóricos apresentados e os procedimentos metodológicos adotados. Como veremos a seguir, há outros elementos análogos entre os dois materiais citados, elementos que serão aqui avaliados no decorrer da nossa análise. Tanto o livro **Novas Palavras** quanto a apostila do **Anglo** têm um caráter de auto-suficiência, cuja preocupação pedagógica está centrada no intuito facilitador.

O texto **A leitura do texto didático e didatizado** sintetiza bem essa questão da auto-suficiência, ao reconhecer que “os livros didáticos são elaborados de forma a serem um material auto-suficiente para o estudo de língua e literatura, pois não incitam a consulta de outros materiais como dicionários, gramáticas, antologias e obras integrais” (SILVA et al., 2001, p. 77).

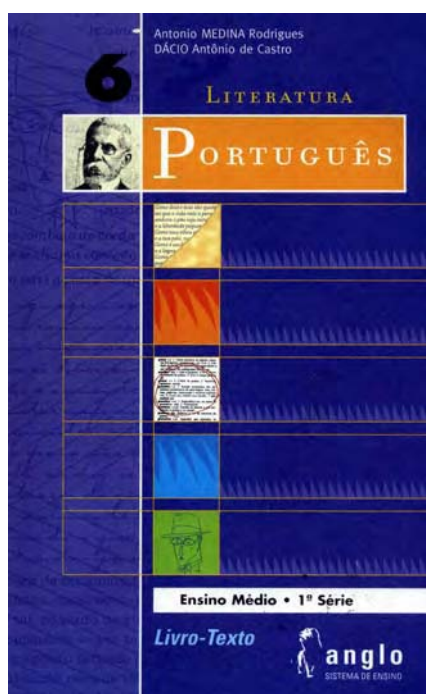
Em relação à periodização literária propriamente dita, notar-se-á a sua frequência como um dos pontos analíticos principais para o entendimento das literaturas portuguesa e brasileira. A literatura portuguesa passa a ser configurada a partir do final do século XI até chegar aos estudos sobre as características literárias da geração “Orpheu”, cujo enfoque fica preso a questões relativas aos heterônimos de Fernando Pessoa como também a sua poesia ortônima.

No capítulo dedicado à literatura brasileira, o primeiro conteúdo avaliado é a carta de Pero Vaz de Caminha até chegarmos ao concretismo de Augusto de

Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos. Tendo em vista que a periodização das escolas literárias continua sendo uma prática generalizada nos livros didáticos atuais, analisaremos algumas peculiaridades conceituais e metodológicas empregadas por tais materiais.

Como anunciamos na introdução desse trabalho, as obras didáticas serão aqui apreciadas conforme os quatro pontos fundamentais arrolados: os conceitos do que vem a ser literatura, a periodização literária e seus objetivos didáticos e conceituações teóricas, o critério de seleção e valoração de obras e autores. A partir do levantamento de tais aspectos, poderemos, então, estabelecer possíveis confrontos, enxergando as similaridades e diferenças existentes entre as antologias do século XX e os livros didáticos atuais.

3.1 A Concepção de Literatura presente no Livro *Novas Palavras* e na Apostila do Curso “Anglo”



Na aula número 01 da apostila do **Anglo**, material destinado aos alunos da primeira série do Ensino Médio, a definição inicial do que vem a ser literatura é etimológica. Nas primeiras linhas, a obra didática evidencia que ela veio da palavra latina **littera**. Em seguida, o capítulo resgata o sentido mais abrangente atribuído à literatura, ao dizer que, durante muito tempo, toda produção escrita de uma sociedade – desde livros de geografia até os de psicologia – era considerada literatura. Nesse sentido, a apostila traz para o centro das reflexões experiências e constatações realizadas em outros contextos históricos que se aproximam e muito dos esclarecimentos de Jonathan Culler (1999, p. 28), compreendidos no primeiro capítulo. Culler chama a atenção para o fato de que por muito tempo a literatura assegurou o *status* de ser apenas um belo exemplo do uso da retórica, não sendo

valorizada dentro das suas especificidades artísticas como um tipo especial de escrita.

No parágrafo seguinte, a apostila direciona o olhar do aluno e do professor, seus interlocutores diretos, para o sentido mais artístico do objeto literário, argumentando que a literatura “consiste na criação e circulação de obras literárias que são lidas pelo prazer de ler” (ANGLO, 2006, p. 54). O interesse suscitado, sugerido, subentendido pela palavra “prazer” é logo interrompido por algumas referências históricas sobre a palavra literatura a partir da concepção aristotélica de *mimesis*. Vejamos abaixo como se dá o registro desses conceitos:

- Conceito de *mimesis*: literatura como imitação - Aristóteles em Poética.
- Semelhança entre a pintura e a poesia: observação e reprodução.
- O escritor não só imita, mas também inventa.
- A imitação é um impulso natural do ser humano. Os homens imitam para se integrarem à vida e ao trabalho. Um escritor ou a natureza ou a ação humana ou outros escritores.
- Diferença entre cópia e imitação: nossos sentimentos não podem ser copiados, porém podem ser imitados. O nosso eu mais secreto, eis a fonte da poesia lírica. (ANGLO, 2006, p. 54).

Vê-se, nos fragmentos acima, como o primeiro capítulo da apostila aborda questões complexas e abrangentes sobre o que vem a ser literatura tendo, como ponto de partida, o conceito de *mimesis* de Aristóteles (século IV aC.). O assunto é apresentado por meio de uma composição textual sintética, obedecendo a uma estruturação no formato de tópicos, que revelam algumas definições sobre a natureza do fenômeno literário.

O conjunto dessas considerações sobre o papel da literatura destaca pontos de análise que exigem muita reflexão e aprofundamento, pontos ligados à teoria literária e à própria filosofia e que remetem professor e o aluno a questões delicadas para serem apresentadas na forma de síntese. A apostila busca focar o trabalho com a arte literária vista como semelhança de uma realidade a partir da óptica e dos conceitos modelares de Platão e Aristóteles.

Salvatore Donófrío (2005, p. 373-374), em seu livro **Pequena Enciclopédia da Cultura Ocidental**, expõe que a *mimesis* é

a essência das coisas (as idéias), estando na esfera da realidade física e não num mundo transcendental, a qual é captada pelo artista mediante a operação mental da “abstração”, que possibilita a apreensão do geral presente nas coisas particulares.

Nessa linha do pensamento aristotélico, segundo Donófrío, imitar não é copiar a realidade, mas idealizá-la descobrindo-se assim a chamada beleza intemporal (DONÓFRIO, 2005, p. 374).

Uma vez escolhido o conceito de *mimesis* como ponto inicial para se discutir a natureza do fenômeno literário, a apostila chama a atenção para os seguintes tipos de imitação:

Pedagógica: o homem, desde a infância imita as ações dos outros homens... **Verbal:** as palavras imitam seus objetos... **Animal:** o mimetismo é uma forma de sobrevivência dos bichos... **Inautêntica:** a imitação genuína não é cópia. É reelaboração pessoal. **Artística:** aproveitamento dos recursos imitativos na obra de arte. Esforço, trabalho, talento, além de matérias e técnicas especiais.... (ANGLO, 2006, p. 54).

Os ensinamentos apontados acima são construídos tendo como base um discurso que procura transmitir instruções técnicas a partir dos dados referenciais. Antes de trabalhar com a materialidade do texto poético, com o “texto-obra”, levantando seus aspectos lingüísticos, seus modos de composição, a apostila se preocupa em transmitir, por meio de um texto conceitual, “texto-objeto”, algumas concepções teóricas tradicionais preexistentes sobre a natureza e a essência do fenômeno literário. Não seria redundante lembrar aqui que a literatura tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois ela ativa no leitor a capacidade de abstração, a capacidade de criar o simbólico.

Dessa forma, o material didático deve estar consciente dessa função sensível da disciplina Literatura, que, mesmo sendo uma disciplina escolar, pressupõe, antes de mais nada, uma natureza conflitante, multifacetada, muitas vezes incômoda e que de certa maneira transcende e ultrapassa a funcionalidade do texto técnico. Um outro ponto importante a se colocar, sobre a aula número hum, é a rapidez das anotações que parecem não atender à necessidade de aprofundamento do tema. Desse modo, apesar das “boas intenções teóricas”, as anotações são muito rápidas e superficiais.

Ao refletir sobre as peculiaridades existentes entre o “texto-objeto” e o “texto-obra” Manuel Antônio de Castro (1988) registra, num artigo cujo título é a **Natureza do Fenômeno Literário**, que o texto-objeto tem por especificidade uma finalidade prática, pois ocupa o espaço da objetividade e seu valor expressivo será melhor quanto mais objetivo, útil e funcional for. Nesse caso, segundo ele, “quando se usam

os textos literários na escola para instruir, eles são também úteis e funcionais. Mas, além desse papel, apresentam outras dimensões” (CASTRO, 1988, p. 32). Castro salienta ainda que o poder metafórico presente no “texto-obra” põe em tensão o emissor e o receptor, “de tal maneira que entre esses dois pólos se estabelece uma relação produtiva, dinâmica, daí texto-obra ou texto que opera transformações e manifestações” (CASTRO, 1988, p. 33).

O autor, em seguida, oferece como exemplo de texto-obra aquele que segundo ele contém o poder metafórico e que transcende a existência objetiva do texto-objeto, o livro **Dom Casmurro** de Machado de Assis. Conforme avalia, por ser ambíguo, “gerações de leitores (e críticos) vêm debatendo o ‘caso’ Capitu, do julgamento moral (adulterio) à interpretação psicanalítica. O importante não é decidir quem está certo, mas atentar para a produtividade de interpretações” (CASTRO, 1988, p. 33).

Historicamente, a apreensão da literatura, ligada ao ensino por meio dos manuais (antologias e florilégios), restringiu o entendimento do ficcional em nome de outros critérios apreciativos atrelados principalmente à formação do caráter. Dessa forma, como vimos no capítulo anterior, à medida que eram formados ideologicamente padrões e modelos comportamentais, o “texto-objeto”, aqui representado pelas antologias escolares, avaliava se aquela determinada obra era pertinente ou não para tipos específicos de leitores. Assim, no âmbito dessa leitura, talvez ainda influenciada pelos resquícios do positivismo, estabelecia-se um juízo de valor ao “texto-obra”. Justamente por isso, Guerreiro Murta chamava tanto a atenção para a necessidade de os pais não oferecerem às filhas obras literárias que porventura viessem “excitar os sentidos”. O fragmento abaixo, retirado de **Educação Literária**, caracteriza bem a idéia de que em Murta o julgamento moral ficava sempre num primeiro plano:

Ninguém ousará pôr em dúvida de que certas leituras têm alvoroçado muitos espíritos femininos. As personagens de alguns romances têm-lhes proclamado a soberania do amor e o direito de viver na maior independência... Elas favorecem a união livre, o adultério e desacreditam a mulher. (MURTA, 1931, p. 62).

A construção do texto de Murta, que de um certo modo configura a visão de uma época, previa traços específicos de um público feminino considerado por ele “frágil” e mecanicamente influenciável. Esse público feminino vislumbrado por Murta

passa a ser invocado em sua obra a partir de supostas peculiaridades comportamentais. Seria fácil apontar uma lista dos critérios anti-transgressores criados, descritos e temidos por Murta. Ele tinha a consciência de que a arte literária, enquanto linguagem, é um instrumento insinuante e sugestivo que opera no indivíduo transformações. No entanto, sua apreciação torna-se “falha” na medida em que ele aponta para os desvios morais, para os desvios automáticos de caráter. É sempre bom lembrar que o que se transgride em literatura é a linguagem que permite ao leitor uma percepção diferente dos objetos.

Evidentemente, o livro didático atual, inserido em um contexto histórico totalmente diferente, possui características e vivências próprias que o diferenciam e muito dessas concepções apresentadas por Guerreiro Murta, observações que aos olhos de hoje nos parecem despropositadas, mas que, na verdade, refletem um contexto cultural específico, e que nos dão um certo contorno dos tipos de recomendações predominantes na primeira metade do século XX.

Guerreiro Murta (1931), em **Educação Literária**, atentava para o fato de que a obra ficcional romântica, perigosa e desvirtuadora, interferiria de forma direta e automática nas experiências de vida das leitoras, ele, ao seu modo, criava seu discurso ideológico compatível com as situações humanas vividas naquela época. Vera Teixeira de Aguiar (2004), no livro **O verbal e o não verbal**, lembra que os textos, além das intenções comunicativas, estão marcados por nosso modo de ser, e que dentro do processo comunicativo as “características pessoais e psicológicas de cada um interferem em sua maneira de emitir e receber mensagens...” (AGUIAR, 2004, p. 75).

Regina Zilberman (1981), **A literatura infantil na escola** referindo-se ao contexto da literatura infantil, argumenta que o leitor é um indivíduo com características muito específicas e que ele se faz presente desde o momento de criação da obra ficcional até o momento da comercialização da mesma. Saindo desse universo infantil e também do universo ficcional, apropriando-nos das idéias levantadas por Zilberman, podemos afirmar que atualmente uma boa parte dos livros didáticos, funcionam hoje dentro dos limites e das exigências pré-determinadas pelo vestibular. Assim, tais obras didáticas tentam atender às necessidades dos alunos, desse leitor previsto, oferecendo alguns modos fáceis de leitura e de apreensão do objeto. O caderno de resumo de obras literárias, oferecido aos alunos dos cursos,

alunos da terceira série do Ensino Médio ou mesmo do curso Pré-Vestibular, pode ser considerado um exemplo típico de uma tentativa de facilitação do conteúdo.

Acreditamos ser possível afirmar que a raiz do problema está diretamente ligada a um conceito de educação pautado pelo vestibular. Diante desse fato, desse importante questionamento, Alice Vieira destaca que, no final da década de noventa, a FUVEST exerceu uma grande influência sobre as escolas secundárias. A professora enfoca duas mudanças significativas, considerando-as positivas, como a revalorização da Redação e a inclusão da Literatura Portuguesa como matéria obrigatória cobrada nos exames (VIEIRA, 1988, p. 32). Desse modo, o ensino da disciplina Literatura, orquestrado pelos livros didáticos, necessariamente, concebe o objeto literatura dentro dos parâmetros idealizados pelos exames vestibulares que cobram, a partir de algumas listas, autores consagrados da literatura luso-brasileira.

A periodização ainda é, de fato, um dos principais fios condutores responsáveis pela inclusão e apresentação dos autores e textos. Vimos, consultando vários livros didáticos contemporâneos, que tais obras didáticas costumam empregar, num primeiro momento, conceitos teóricos iniciais que se prendem à métrica, à rima, à definição das características dos gêneros poéticos (lírico, épico, satírico e dramático) e ainda se encarregam de traçar longos panoramas históricos, para só depois oferecer e promover o contato direto com o texto poético e com suas possibilidades expressivas.

Retomando as considerações de Guaraciaba Micheletti (2001), presentes no texto **A Narrativa na sala de aula**, deve haver a inversão desse critério. Para ela, a melhor maneira de se trabalhar com a leitura literária é trazer à tona, num primeiro momento, as características estéticas presentes no universo ficcional que envolvem a obra, para só depois se dar valor ao que Wellek e Warren (1955) vieram a classificar como os “elementos extrínsecos”.

Entretanto, como já dissemos, quase todas as obras didáticas consultadas em nosso trabalho, que utilizam métodos e técnicas para trabalhar com a linguagem literária, ainda iniciam o trabalho analítico privilegiando os elementos referenciais externos. Frequentemente, nos livros didáticos, inclusive nas apostilas de cursinho, que de uma certa forma são compilações de tais obras, a interpretação textual fica presa às contextualizações históricas ou ainda recebem transcrições ou paráfrases das impressões teóricas de críticos como Antonio Candido, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho, Massaud Moisés e tantos outros. Em algumas situações, tais “colagens”

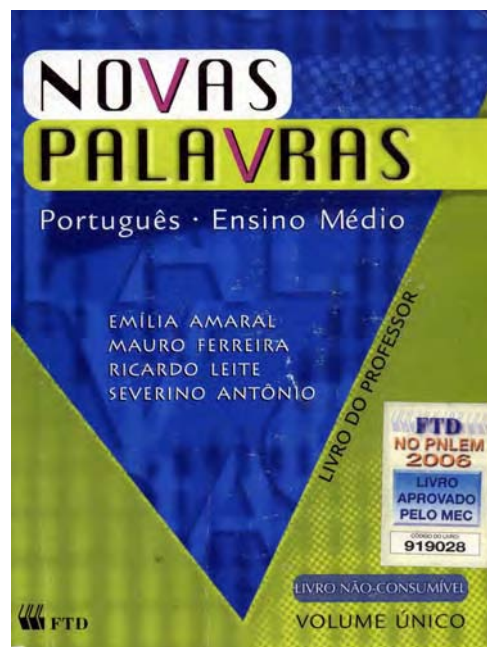
da apreciação teórica desenvolvida pelos críticos citados aparecem de forma brusca no corpo dos livros didáticos, sem muitas explicações sobre autor e época da formulação teórica apresentada.

O livro **Novas Palavras** inicia seu estudo do que vem a ser a arte literária tendo como princípio básico a seguinte conceituação que vem sintetizada em negrito no primeiro capítulo: **Literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria prima de suas criações**. Tal estudo, proposto já no primeiro capítulo, inicia-se a partir da compreensão dos sentidos imanentes, dos sentidos internos do texto. A professora Guaraciaba Micheletti (2001) ressalta, que esse reconhecimento dos elementos imanentes faz parte de uma etapa

inicial. Segundo aponta, nela é preciso que se trabalhe com o texto, tanto nos seus aspectos denotativos como nos aspectos conotativos. Guaraciaba afirma que no sentido denotativo, o aluno deverá:

ser capaz de parafraseá-lo (entende-se por parafrasear a reconstituição do texto com as palavras do leitor, sem acréscimos ou supressões – prevalece a reconstituição do significado denotativo – não implica tamanho maior ou menor, não a preocupação com o resumo – o que já implicaria uma operação de síntese – o que, aliás, não deve ser descartado como uma das formas de compreensão). No segundo, o aluno deverá interpretá-lo, perceber os significados que se ocultam nas palavras. Para isso é necessário que o professor promova a participação dos alunos, criando oportunidades para que eles possam manifestar livremente suas impressões sobre o texto. (MICHELETTI, 2001, p. 18).

Helena Nagamine Brandão (2000) esclarece, ao analisar a problemática dos gêneros do discurso, que hoje é quase consensual o trabalho de análise literária estar centrado no texto, que passa a ser o foco principal. Brandão avalia que esta preocupação com o trabalho direto com os elementos imanentes do texto se iniciou na década de 80, em termos de treinamentos e capacitações de professores como também em termos de publicações. No entanto, segundo ela, para muitos o texto ainda persiste como fonte de exploração dos conteúdos gramaticais ou sendo visto como material anódino (BRANDÃO, 2000, p. 17).



O livro **Novas Palavras** (AMARAL et al, 2003), na sua primeira lição, propõe-se a distinguir as riquezas e as diversidades do texto literário, explorando uma crônica de Mário Quintana, intitulada **Pausa**. O sentido da crônica remete-nos aos enigmas da criação poética. Mário Quintana registra apropriadamente, por meio de uma construção metalingüística, que a literatura é a arte da sugestão na medida em que ela insinua e nos oferece imagens novas da vida que tangem o imprevisível. Nas primeiras linhas do enredo, o narrador apresenta seus óculos como algo imprevisível e transgressor. Pela pequena extensão do texto, optamos por transcrevê-lo na íntegra:

Pausa

(Mário Quintana)

“Quando pouso os óculos sobre a mesa para uma pausa na leitura de coisas feitas, ou na feitura de minhas próprias coisas, surpreendo-me a indagar com que se parecem os óculos sobre a mesa.

Com algum inseto de grandes olhos e negras e longas pernas ou antenas?

Com algum ciclista tombado?

Não, nada disso me contenta ainda. Com que se parecem mesmo?

E sinto que, enquanto eu não puder captar a sua implícita imagem-poema, a inquietação perdurará.

E, enquanto o meu Sancho Pança, cheio de si e de senso comum, declara ao meu Dom Quixote que uns óculos sobre a mesa, além de parecerem apenas uns óculos sobre a mesa, são, de fato, um par de óculos sobre a mesa, fico a pensar qual dos dois – Dom Quixote ou Sancho? – vive uma vida mais intensa e portanto mais verdadeira...

E paira no ar o eterno mistério dessa necessidade de recriação das coisas em imagens, para terem mais vida, e da vida em poesia, para ser mais vivida.

Esse enigma, eu o passo a ti, pobre leitor”.

Como se vê, o texto escolhido, **Pausa**, simbolicamente instiga e convida o leitor a pensar no papel da literatura não só no plano temático (falando da condição de recriação da arte poética), mas especialmente no nível da linguagem, através de um narrador, o qual revela no nível morfossintático e fonológico a preocupação de estabelecer uma espécie de interlocução com o leitor, convidando-o para uma pausa reflexiva sobre as significações possíveis existentes no mundo ficcional.

O texto chama a atenção do leitor para a pluralidade dos significados da palavra literatura enquanto obra de arte, “lugar ontológico privilegiado” em que o homem, segundo Anatol Rosenfeld (1972), em **Literatura e Personagem**, pode

viver e contemplar. Rosenfeld pontua, contudo, que esse enriquecimento, que nos leva a um lugar ontológico privilegiado, segundo ele proporcionado apenas pela grande ficção, torna-se acessível somente a quem sabe ater-se à apreciação estética (ROSENFELD, 1972, p. 48).

Como fica bem acentuado na página 15, a obra se propõe a chamar a atenção do aluno para a apreciação estética revelada por Rosenfeld. Assim, no plano da enunciação, o livro mostra-nos, destacado inclusive em negrito, que **“Literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações”**. Outro aspecto importante a ser notado no capítulo primeiro diz respeito ao encaminhamento da análise. Como se verá logo a seguir, o livro inicia o assunto, **o que é a literatura?**, tendo um procedimento interpretativo semelhante àquele sugerido pela professora Guaraciaba Micheletti (2001). Nesse sentido, é importante notar que, num primeiro momento, o livro **Novas Palavras** se propõe a trabalhar tanto os aspectos denotativos como os conotativos, tendo como ponto de partida a crônica de Mário Quintana.

Logo após a leitura da crônica, o aluno se depara com informações e questões pontuais que chamam a atenção para uma possível relação assimétrica entre o mundo idealizado de Dom Quixote e o mundo prático de Sancho Pança. Podemos ver alguns exemplos de informações que encaminham o aluno para uma leitura inicial denotativa:

“Dom Quixote e Sancho Pança – personagens de Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, escritor espanhol do século XVI. As duas personagens representam os dois lados da alma e do comportamento de todo o ser humano: Dom Quixote é o símbolo do idealismo, do sonho, da imaginação, do espírito de aventura... Sancho Pança, do realismo, do espírito prático, dos interesses imediatos. (AMARAL et al., 2003, p. 14).

Depois dessa primeira mediação histórico-cultural, a obra didática ainda se atém a outras informações relevantes, avaliações externas, que tentam criar um certo repertório. Achamos conveniente deixar à mostra tais informações: “Stechetti - pseudônimo do escritor italiano Olindo Guerrini (1845-1916)” (AMARAL et al., 2003, p. 14).

Depois das informações, logo em seguida, o livro **Novas Palavras** passa a explorar o universo ficcional da obra, estabelecendo questões relativas à composição do enredo (principalmente sobre as unidades de ação, espaço e tempo)

e também relacionadas à função do poeta ou mesmo à função da literatura. Observemos, então, as questões que se seguem:

01) Quais as duas atividades que o autor interrompe ao pousar os óculos sobre a mesa? Responda traduzindo o trocadilho do primeiro parágrafo.
[Resposta] O autor interrompe a leitura de obras alheias ("leitura de coisas feitas") ou a criação de suas próprias obras ("feitura de minhas próprias coisas"). (AMARAL et al., 2003, p. 14)

Na seqüência, o livro propõe um debate mais fecundo em torno da função enigmática da literatura e do poeta. Isso fica evidente logo abaixo:

03) A inquietação provocada pela necessidade de captar a "imagem poema" dos óculos leva o autor a pensar em sua profissão de escritor e de poeta. Mais ainda que isso, leva-o a pensar na função da poesia. Seu **senso comum** (Sancho Pança) entra em conflito com o seu **senso poético** (Dom Quixote)

a) O que são os óculos, segundo o senso comum?

[Resposta] - Segundo o senso comum, os óculos são apenas aquilo que parecem-se: duas lentes fixadas em uma armação.

b) Segundo o autor, por que existe em nós a necessidade de recriar as coisas e a vida em imagens?

[Resposta] - Para que as coisas tenham mais vida e para que a vida seja vivida mais intensamente.

c) O autor consegue explicar essa necessidade?

[Resposta] - Não, para ele essa necessidade é um "eterno mistério", um "enigma".

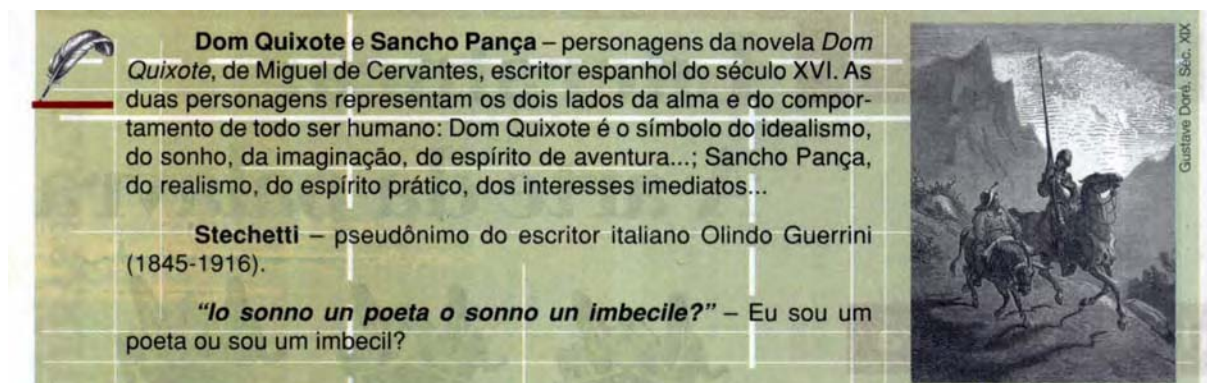
04) Diante da "insolubilidade da coisa", o autor resolve passar o problema para o leitor. Segundo ele, qual é a função do poeta?

[Resposta] O poeta não tem a função de resolver e sim de propor enigmas; de fazer o leitor pensar, e não de pensar por ele. (AMARAL et al., 2003, p. 14).

Outras proposições são formuladas sobre o texto **Pausa**, proposições que de uma certa maneira orientam a leitura, buscando explorar as possibilidades significativas do texto, já que o aluno é levado a realizar inferências, tendo que relacionar o conteúdo da crônica com os conhecimentos teóricos oferecidos posteriormente.

É importante registrar que, ao lado das explicações que acompanham o texto literário, o livro **Novas Palavras** estabelece uma conexão entre a linguagem verbal e não-verbal reproduzindo uma interessante imagem de Gustave Doré (séc. XIX), inspirada no romance **Dom Quixote** de Cervantes. Vale a pena destacar aqui que existe, tanto na apostila do **Anglo** como no livro **Novas Palavras**, a

preocupação constante de cativar o leitor por meio também de uma captação do aspecto visual como na figura abaixo reproduzida:



Ainda no primeiro capítulo, o material didático nos faz ver o quanto a literatura é importante na medida em que “recria a realidade, a vida”. Segundo ele, a literatura pode ser também, dentro da sua função evasiva, um instrumento de fuga da realidade. Continuando a leitura, o livro aponta para o critério da periodização ao constatar, na página 16, que “certas épocas literárias são marcadas pela importância que os autores atribuem à perfeição formal de suas obras” (AMARAL et al., 2003).

Uma vez que o aspecto formal é o mais relevante, conforme avaliação do livro, “os temas passam para um segundo plano”. O parágrafo prossegue dentro de um direcionamento argumentativo que tem a periodização das escolas literárias como enfoque principal. Seguem-se, portanto, algumas observações preocupadas com as tipologias periodológicas. No final do parágrafo, num tom conclusivo, o livro **Novas Palavras** explicita que a alienação da realidade é uma característica “freqüentemente encontrada, por exemplo, no Parnasianismo, movimento literário do final do século XIX” (AMARAL et al., 2003, p. 16).

Em seguida, no 2º capítulo, o livro **Novas Palavras** oferece alguns roteiros ou conceitos operativos de leitura. Cabe destacar os principais assuntos aí explanados: os níveis de leitura, os gêneros literários (divididos em narrativo ou épico, lírico e dramático) regras básicas de versificação e de escansão e finalmente o estudo das figuras de linguagem. Os outros vinte e cinco capítulos que compõem o livro, ligados ao ensino da disciplina Literatura, dão conta do conteúdo a ser estudado, tendo como princípio regulador a periodologia cronológica das escolas que apresentam peculiaridades estéticas diferentes de acordo com os preceitos de cada época.

Abriremos o próximo item do capítulo averiguando mais de perto o modo pelo qual os conceitos periodológicos são trabalhados nos materiais didáticos escolhidos, observando de que forma estes livros, dentro das suas amarras discursivas, exploram conteúdos ligados a dois movimentos literários que floresceram durante o século XIX e que até hoje se misturam. São eles: Romantismo e Realismo.

Como foi constatado por Afrânio Coutinho (1997, p. 5), “o século XIX é um campo onde se cruzam e entrecruzam, avançam e recuam, atuam e reagem umas sobre as outras, ora se prolongando ora opondo-se, diversas correntes estéticas e literárias”. O autor comenta que o século XIX é uma época que se recusa a uma periodização precisa, pois as figuras literárias, os textos e os autores vestem roupagens diferentes no mesmo instante.

A partir das duas escolas literárias escolhidas, não traremos à baila dois períodos importantes da segunda metade do século XIX, o Parnasianismo e o Simbolismo. Nossa análise será pautada pelos seguintes critérios: a origem do movimento literário em questão, o estado de espírito de cada movimento ou escola, os núcleos temáticos, os caracteres formais, e, por fim, o momento de ruptura com a visão de mundo presente na escola literária precedente.

3.2 Considerações Gerais sobre o Estudo da Periodização Literária nas Obras Contemporâneas: Objetivos Didáticos e Conceituações Teóricas

Neste item do capítulo terceiro, vamos tecer algumas considerações sobre o tratamento que se tem dado à literatura por intermédio da periodização. Em geral, como já dissemos antes, o texto literário é introduzido nesse conhecimento formalizado pelos materiais didáticos. Julgamos ser importante, antes de uma análise mais precisa do assunto, abrir espaço para descrevermos, de forma sintética, alguns procedimentos metodológicos adotados desde as séries iniciais do atual Ensino Médio.

Na apostila do curso **Anglo**, por exemplo, destinada aos alunos da primeira série do Ensino Médio, já na primeira lição, o aluno passa a receber referências históricas sobre as principais obras da literatura grega, como a **Ilíada** e a **Odisséia**,

de Homero, e também da literatura latina a partir da **Eneida**, de Virgílio. É importante perceber que o texto é construído no padrão de uma lógica discursiva, que estabelece uma relação mecânica de causa e efeito que encaminha o conteúdo para ir promovendo um encadeamento histórico-cronológico a ser trabalhado a partir das escolas literárias. Nas aulas 1 e 2 da referida apostila, que vão da página 51 à 54, o texto teórico constata que a literatura luso-brasileira herdou os aspectos temáticos e formais provenientes dos escritores greco-latinos.

Tal constatação funciona, segundo um esquema pré-estabelecido, como uma espécie de “gancho”, que encaminhará o modo de apreensão, o modelo de abordagem, a ser desenvolvido em toda a apostila, que trabalhará com o seccionamento cronológico das escolas literárias, períodos ou movimentos. No exemplo abaixo, poderemos visualizar melhor o desenvolvimento dessas primeiras idéias ou impressões que passam a construir a estrutura analítica das aulas seguintes:

Todo mundo que escreveu um conto, poesia, ou novela, imitará sempre um autor que já imitou outro, e que por sua vez já imitou muitos outros, e assim até o começo das culturas. Há casos de livros que já foram escritos por vários autores ao longo da história literária... É o caso da **Odisséia**, obra de Homero composta mais ou menos oito séculos antes de nascer Cristo. É o caso também da **Eneida**, escrita por Virgílio na época do Império Romano, e que influenciou a Literatura luso-brasileira muito mais do que se pensa. (ANGLO, 2006, p. 58).

A prioridade da definição das especificidades do literário a partir das escolas, dos períodos ou movimentos fica ainda mais evidente no capítulo seguinte, quando o texto teórico desenvolvido na apostila compreende a essência da literatura, estabelecendo a compartimentalização de duas formas antagônicas de conhecimento de mundo. Trata-se das visões **apolínea** e **dionisíaca**, visões consideradas antitéticas, às quais os períodos literários no passado ora se remeteram, ora as negaram.

Na página 59, a apostila destaca, em negrito, como princípio regulador, os chamados estilos de época ligados às tradições apolínea e dionisíaca. Em seguida, estabelece definições específicas sobre o que vem a ser na literatura o **Estilo individual**, o **Estilo de época** e finalmente as **Eras Literárias**. Segundo levantamos, o **Estilo individual** seria a “maneira peculiar de um escritor expressar-se, usando os recursos da linguagem de modo personalizado e singular para obter

efeito estético” (ANGLO, 2006, p. 59). Já o **Estilo de época** tem como procedência os traços de expressão próprios de um momento histórico, reveladores do “*Zeitgeist*” ou espírito de época (ANGLO, 2006, p. 59). A respeito das **Eras Literárias**, o texto da apostila as define como sendo “agrupamento em blocos (de estilos, movimentos ou escolas literárias) constituídos por afinidade com o contexto histórico-cultural das épocas” (ANGLO, 2006, p. 59)

Um olhar geral sobre as explanações teóricas levantadas acima, levando-se em consideração a concepção de ensino vislumbrada, mostra que o material didático acima, na proposição do trabalho com os autores e textos, prende-se a uma visão historicista. O mesmo se observa com relação a vários materiais consultados que adotam de maneira quase uniforme tal postura metodológica.

Dentre as obras consultadas, que mantêm como princípio norteador essa visão historicista, poderíamos citar aqui os livros **Língua, Literatura & Redação** do professor José de Nicola (1988); **Língua e Literatura**, dos autores Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura (1991); **Linguagem, Literatura e Redação**, do professor Odilon Soares Leme (2003), além das apostilas dos cursos **Etapas** e **Objetivo**. Constatamos também, analisando os materiais didáticos citados, que além do predomínio da visão historicista, existe entre eles uma certa uniformização teórica e metodológica. Os livros didáticos observados estão voltados para o estudo da literatura, priorizando a abordagem historicista.

Como recurso didático-pedagógico e dentro de uma visão historicista da literatura, a periodização literária se manifesta de forma sistemática através dos conceitos teóricos apresentados, seguidos sempre pelos exercícios propostos. A título de exemplificação, recortamos da apostila do **Anglo**, material destinado à primeira série do Ensino Médio, duas questões que denotam a visão predominantemente historicista que se tem da literatura, tendo como ponto de partida a periodização. Nota-se ainda a preocupação básica do material didático em explorar questões ligadas ao vestibular. As questões propostas são as seguintes:

- 11) (UFPR-2005) A sucessão dos períodos literários obedece, segundo Edmund Wilson, a uma alternância entre as leis da razão e as do coração. Qual das seqüências abaixo apresenta, apenas, períodos literários fundados na razão?
- A) Neoclassicismo, Parnasianismo e Naturalismo;
 - B) Romantismo, Realismo e Simbolismo;
 - C) Naturalismo, Simbolismo e Modernismo;
 - D) Barroco, Parnasianismo e Impressionismo;
 - E) Neoclassicismo, Romantismo e Realismo. (ANGLO, 2006, p. 63).

Em seguida, na questão número 12, de caráter dissertativo, a apostila pede ao aluno uma justificativa escrita dada à resposta anterior. A resposta comentada, oferecida ao professor, traz a seguinte argumentação:

A História da Literatura apresenta duas grande tendências, opostas e alternadas. Quando uma cansa, chega a outra e vice-versa. Assim, numa época, a Literatura é mais libertária, mais embriagada, mais emocional. Noutra, é mais controlada, fria, racionalizada, apolínea.... Apolo é o Deus da arte, da justiça, e da contemplação serena, o que pode ser possível graças ao controle exercido pela razão, como ocorre no Neoclassicismo (século XVIII), no Parnasianismo (século XIX) e no Naturalismo (século XIX). (ANGLO, 2006, p. 63).

Como vimos nos fragmentos acima, na justificativa dada à questão, o conteúdo explanado, aqui, no caso, os estilos dionisíaco e apolíneo atrelados diretamente à questão da periodização literária, é exposto de forma mecânica, como se fosse uma ordem conceitual a ser apreendida. A justificativa da questão 12, por exemplo, parte de uma leitura pressuposta, pois não se preocupa em provocar um diálogo de experiências com o aluno. A questão solicita apenas que este faça uma compreensão literal das informações teóricas oferecidas no início do capítulo. O exercício averigua aspectos da matéria relacionados à memorização e pressupõe que o aluno venha apreender, decorar o que está ali escrito como uma verdade absoluta, portanto, inquestionável.

Não podemos perder de vista uma apreciação crítica pontual de Wellek e Warren (1955) de que não devemos julgar a obra de arte tendo como critério único o ponto de vista da sua época de produção. Para os autores, os estudos literários devem sempre adotar uma postura mais flexível cuja análise venha considerar uma obra de arte inserida nos valores do seu tempo, como também nos valores de todos os períodos subseqüentes (WELLEK; WARREN, 1955, p. 50).

Nesse sentido, Wellek e Warren, em oposição ao “historicismo”, quase sempre baseado em movimentos que se alternam entre o apolíneo e o dionisíaco, optaram por defender uma interpretação do objeto literatura a partir de uma perspectiva de abordagem mais flexível que pressupõe variadas direções analíticas. Dentro dessa flexibilidade, passam a considerar a história literária, dentre outros, elemento fundamental para a apreciação de uma obra. Por essa razão, conforme observam, “um crítico que se contentasse em ser ignorante das relacionações

históricas extraviar-se-ia nos seus juízos” pois não saberia se posicionar diante da obra, “saber se uma obra é original ou derivativa” (WELLEK; WARREN, 1955, p. 53).

Como vimos no capítulo anterior, Guerreiro Murta (1931) e João Ribeiro (1931) percorriam um caminho teórico que esbarrava quase sempre em posturas analíticas muito pouco flexíveis, historicistas e dicotômicas. Suas análises eram marcadas pela intenção dicotômica do contraste na qual a visão clássica era configurada em oposição à visão romântica, ou mesmo a visão apolínea em oposição à visão dionisíaca. Em ambos os autores, sobretudo em Guerreiro Murta, tais posturas estéticas, apolínea ou dionisíaca, clássica ou romântica, são confrontadas constantemente como uma das principais estratégias analíticas adotadas.

Não precisamos ir muito longe, basta lembrar que o professor português, em **Educação Literária**, por um lado chamava a atenção para as imperfeições do sentimentalismo romântico, por outro, recomendava aos seus pupilos a racionalidade clássica. Murta avaliava que a qualidade estética das obras variava quanto à forma e quanto ao conteúdo, levando em conta que as escolas literárias revelavam “caracteres diferentes” a serem abonados ou censurados. Assim, segundo ele, “percorrendo a história literária encontramos escritores com caracteres distintos. São escritores clássicos, românticos, realistas, naturalistas e ainda parnasianos e simbolistas” (MURTA, 1931, p. 121). Murta, de forma dogmática, defendia as qualidades de verbalização dos autores clássicos, gregos e latinos, que possuíam uma forma sóbria de explanação das idéias. João Ribeiro, por seu turno, em vários fragmentos do seu livro **Autores Contemporâneos**, ressaltava o estilo clássico como manifestação de alto saber.

Marisa Lajolo (2001, p. 30), em **Literatura: Leitores e Leitura** capta essa tendência do pensamento intelectual da sociedade brasileira desse período, ao considerar que “antigamente literatura significava domínio das línguas clássicas”, cujas características valorizadas eram principalmente a erudição, os conhecimentos gramaticais, os sentimentos elevados e a exigência de formas fixas.

Com o intuito de aferir outros tipos de abordagem que figuravam nas antologias aqui estudadas, percebemos também que a obra de João Ribeiro, em alguns momentos, revela um traço inovador, isto é, consegue escapar do senso comum das formas fixas. Como já dissemos, Ribeiro admirava por demais os princípios lingüísticos modelares dos autores considerados clássicos, como Bilac,

Coelho Neto, Raimundo Correia, e tantos outros “ourives” do Parnasianismo. Mas, ao mesmo tempo, adotando uma visão mais flexível, como recomendavam Wellek e Warren (1955), dedicava-se também a explorar e a apreciar aquilo que ele veio a chamar de uma linguagem verbal mais descuidada.

No fragmento que se segue, retirado de **Autores Contemporâneos**, o professor João Ribeiro reconhece na obra de Eça de Queirós o pulsar de uma literatura nova, mais “descuidada”, proveniente das gazetas, literatura esta que expressava, segundo ele, um comportamento artístico original. Ribeiro salienta que:

Eça de Queiroz é da geração moderna potugueza o escritor mais querido da juventude. Não é o seu estilo correto, no sentido clássico, mas é magnífico e admirável; da linguagem que se alterou ao contato do jornalismo, da moda e das idéias francesas, é ele o modelo mais sã, e quase único pela superioridade, graça e beleza de forma. (RIBEIRO, 1931, p. 340).

Na observação acima, o primeiro ponto destacado como aspecto primordial é a autenticidade da prosa queirosiana, vista por Ribeiro como inovadora principalmente do ponto de vista da linguagem. Vê-se, dessa maneira, que de uma certa forma o professor e crítico emitia juízos de valor que fugiam do modelo padrão que só apreciava as chamadas formas fixas. Cabe lembrar que Alfredo Bosi, na sua história concisa, reconhece em Ribeiro um espírito crítico independente de humanista moderno.

Marisa Lajolo (2001, p. 30), ao analisar algumas situações contemporâneas, esclarece que hoje as noções e práticas de leitura se afastaram da exigência destas formas fixas tão valorizadas pelas antologias do passado. No entanto, segundo atesta, esse “rompimento” não pode ser considerado nem total, nem definitivo na medida em que “muita gente”, apesar do modernismo e do pós-modernismo, continua a apreciar como forma o soneto. Daí a importância, segundo a autora, de os alunos do Ensino Médio dialogarem com todas as formas possíveis, inclusive com as formas clássicas, mesmo quando o vocabulário não venha a ser tão comum, tão familiar.

Podemos, agora, depois dessa pequena apreciação genérica sobre alguns modos de apreensão, a essa altura, tentar decifrar e compreender em **Novas Palavras** e na apostila do **Anglo** como se dá a apreensão da literatura, apreensão que aparece nas duas obras delimitadas pelos seguintes critérios: a origem, o estado de espírito, os núcleos temáticos, os caracteres formais e o momento de

ruptura com as tendências da escola literária precedente. Pretendemos delinear tais critérios fazendo uma análise do período do Romantismo, contextualizado no livro **Novas Palavras**, e do período Realismo, abordado pela apostila do curso **Anglo**.

3.2.1 A periodização literária no livro *Novas Palavras*: origem, estado de espírito, núcleos temáticos, caracteres formais, momento de ruptura

A origem da escola literária romântica e o estado de espírito que a envolve são, na verdade, os dois primeiros aspectos de contextualização verificados no livro **Novas Palavras**. Promove-se, de início, o delineamento do chamado estado de espírito que é manifestado a partir do poema “Este Inferno de Amar”, de Almeida Garrett. Na primeira estrofe, o texto poético indica uma situação inicial de desespero do eu lírico, que dialoga com ele mesmo, frente ao amor que o cerca e o consome. O texto poético de Garrett, escolhido para traduzir o estado de espírito da escola literária em questão, alude especificamente à concepção trágica do amor, como é possível notar logo nos primeiros versos: “Este inferno de amar - como eu amo / Quem mo pôs aqui n'alma... quem foi?”.

O livro se encarregará da definição do estado de espírito romântico atrelando-a ao elemento trágico, um dos princípios temáticos mais recorrentes do romantismo português. Dentro de um modelo de análise que se tornará padrão, pois todos os capítulos apresentam o mesmo encaminhamento metodológico, a biografia de Almeida Garrett (1799-1854) aparece explicitamente para reforçar a concepção trágica inserida pelo poema. Isso fica claro tanto no fragmento biográfico apresentado abaixo, quanto no encaminhamento das questões destinadas aos alunos. Vejamos os dois casos:

[...] introdutor do Romantismo em Portugal destaca-se não apenas como um dos principais autores desta escola literária, mas também pela intensa atuação política e pela liderança no meio cultural de sua época... Sua biografia sentimental não é menos movimentada. Com a idade de 22 anos, casou-se com uma moça de 14, Luísa Midosi. O casamento durou 15 anos, terminando rumorosamente devido à infidelidade de Luísa. Em 1841 teve um caso com Adelaide Deville, que lhe deu uma filha. Seu grande amor, entretanto, surgiu apenas no final da vida, quando se apaixonou pela Viscondessa da Luz, Rosa de Montúfar, que, no entanto, era casada. Este último caso amoroso inspirou a maioria dos poemas do livro *Folhas Caídas*, publicado em 1853. (AMARAL et al., 2003, p. 119).

Em relação às questões apresentadas, veremos logo em seguida que o enunciado das perguntas passa a estabelecer uma ligação mecanicista entre o texto poético e os dados biográficos referentes a Garrett. Como se verá, o encaminhamento analítico dado para a compreensão do texto é superficial, porque fica centrado somente nos dados biográficos. Vejamos como se dá tal procedimento:

- 1) A que episódio da biografia de Garrett parece estar associado o poema?
- 2) A qual característica romântica corresponde a associação entre biografia e obra?
- 3) O poema exprime a confusão dos sentimentos do amante. Comente, a este respeito, o título do poema.

A primeira estratégia de leitura sugerida pelo livro **Novas Palavras** reduz as possibilidades do texto a uma simples constatação biográfica, que faz menção superficial ao estado de espírito da escola romântica. Frequentemente, nos livros didáticos atuais, as possibilidades de sentido do texto literário ficam amarradas ao aspecto biográfico. Wellek e Warren (1955, p. 95) também destacaram a inadequação deste tipo de abordagem enquanto recurso de análise ao constatarem que os elementos identificados como autobiográficos serão sempre reelaborados e transformados dentro da representação artística.

A segunda estratégia de leitura promovida pelo livro **Novas Palavras** em torno do Romantismo é a transmissão detalhada do contexto histórico que coloca em evidência, além das origens da escola, na Alemanha e na Inglaterra, traços relacionados às transformações sociais, políticas e ideológicas, vividas entre os séculos XVIII e XIX. Em geral, pelo menos em todos os materiais didáticos consultados, o Romantismo aparece vinculado aos ideais da Revolução Industrial (1750) e da Revolução Francesa (1789), que apontavam, na época, para o liberalismo econômico (livre concorrência entre os indivíduos) e para o liberalismo político (garantia dos direitos do indivíduo em relação ao estado). As características temáticas e estilísticas do período Romântico são introduzidas, em **Novas Palavras**, a partir da visão revolucionária de Vitor Hugo, que proclamara liberdade de criação e de expressão. Na sequência, o livro atesta que “não se deve pensar que o Romantismo reuniu manifestações de padrão uniforme. Pelo contrário, suas tendências foram tantas e tão diversas que poderíamos falar de romantismos” (AMARAL et al., 2003, p 120). Vejamos a seguir algumas dessas tendências

apontadas pelo material na forma de tópicos: “Liberdade de criação e de expressão, Nacionalismo, Historicismo, Medievalismo, Tradições populares, Individualismo, Pessimismo, Escapismo, Crítica social” (AMARAL et al., 2003, p 120).

Em outro capítulo ligado ainda ao Romantismo, intitulado “A poesia romântica brasileira”, temos um resumo introdutório que dá conta das especificidades históricas que marcaram a sociedade brasileira na primeira metade do século XIX. A compreensão exigida, que segue o mesmo modelo interpretativo apresentado no capítulo anterior (texto, biografia, questionário), continua a exigir do aluno uma compreensão literal do texto poético ali apresentado, na medida em que este fica sempre atrelado ao aspecto informativo, geralmente amarrado às intencionalidades biográficas.

O livro **Novas Palavras** explora, em seguida, o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, dentro da mesma previsibilidade interpretativa encontrada no encaminhamento dado ao texto de Garrett seguindo a tríade: texto, biografia, questionário. O único aspecto que muda agora é o núcleo temático, que passa a ser o amor à pátria, já que o texto do poeta maranhense, sempre visto como a expressão máxima de um nacionalismo ufanista, dá margem à valorização da cor local por meio da idealização da fauna e flora brasileiras.

Outro traço temático fundamental relativo ao estudo da poesia romântica no Brasil se refere à delimitação das gerações que compõem a seguinte tríade: indianista-nacionalista, a fase byroniana ou ultra-romântica, e a terceira geração, que vem a ser a fase condoreira ou hugoana. O livro **Novas Palavras**, ao falar do indianismo presente na obra de Gonçalves Dias, ressalta que, dentro de um processo de heroicização da personagem, o autor redimensionou a imagem do nosso índio. Conforme avaliação da obra didática, na obra de Gonçalves Dias, “o índio é imaginado a partir do ideal cavalheiresco do Romantismo medievalista europeu” (AMARAL et al., 2003, p 134).

As marcas formais, elementos estilísticos que constroem os significados dos textos, também ficam associadas de forma sistemática à localização das gerações ou fases. Assim, em relação às explicações que envolvem o trabalho com o vocabulário e com a sonoridade do poema “I- Juca Pirama”, publicado no livro **Primeiros Cantos**, em 1851, o material didático atesta que

nele o autor obtém o máximo de seus recursos expressivos, sobretudo pela força das imagens e pela riqueza e variedade dos ritmos. A concepção épico-dramática do poema nos oferece todos os elementos do indianismo:

lutas, coragem, defesa da honra, merecimentos pelo valor pessoal, enfim, o heroísmo cavaleiresco revivido no selvagem idealizado. (AMARAL et al., 2003, p. 135).

Como se vê, através do exemplo acima, o livro **Novas Palavras** evita um possível encaminhamento analítico a ser dado ao texto “I- Juca Pirama”, de Gonçalves Dias (1823-1864). A apreciação da obra se mostra superficial, já que o aluno não tem acesso direto ao texto literário. A ele é negado o momento de fruição que o texto poético possibilita, somente lhe são oferecidos conceitos operatórios prévios que funcionam como uma espécie de carimbo.

O livro didático, de um modo geral, nesse tipo de apreensão, não estabelece qualquer tipo de conexão com o elemento mágico que perpassa a obra poética. Inúmeros são os casos de obras didáticas que apenas oferecem tais conceitos operatórios e não incentivam o aprofundamento da leitura, não incentivam a possibilidade da experimentação de novos sentidos, mais reflexivos e humanistas.

É possível ainda observar que o não aprofundamento da leitura, centrada apenas na apreciação feita pelos autores das obras didáticas (que por sua vez já receberam conceitos prévios de outras referências, de críticos em geral), de um certo modo nos remete aos modelos metodológicos praticados por Guerreiro Murta (1931) e João Ribeiro (1931) há tempos atrás. Guerreiro Murta apresentava de forma dogmática suas verdades conceituais sem sequer registrar fragmentos textuais das obras por ele citadas.

João Ribeiro, por sua vez, também não valorizava a possibilidade estética da obra literária. Há em sua antologia, **Autores Contemporâneos**, além dos exercícios gramaticais, a classificação dos textos segundo o modelo padrão apresentado acima pelo livro **Novas Palavras**. Como vimos no capítulo anterior, João Ribeiro preferia apontar considerações isoladas sobre os estratos fonológicos, morfossintáticos, lexicais, sem buscar ligações com as redes de significação produzidas por esses recursos. Se repararmos bem, veremos que João Ribeiro utilizava em sua época a mesma estratégia de leitura promovida, hoje, pelo livro **Novas Palavras**. O texto indicado que figurava na sua antologia não era lido dentro de uma rede de sentidos; no seu lugar, o aluno encontrava as indispensáveis referências históricas que se repetem até hoje. Dessa forma, à medida que o tempo foi passando, seu livro criou um modelo padrão, como se pode perceber nos trechos transcritos: “Antonio de Castro Alves foi um dos nossos maiores poetas do romantismo, na fazenda Hugoana ou

condoreira; deixou um drama, Gonzaga, as Espumas fluctuantes e os fragmentos do poema dos Escravos” (RIBEIRO, 1931, p. 385).

Antônio de Castro Alves (1847-1871) Autor de uma das obras mais importantes do nosso Romantismo, Castro Alves tornou-se também um dos mais populares e dos mais queridos poetas do Brasil... nasceu na Bahia e estudou Direito em Recife e São Paulo. Já era famoso quando, aos vinte e dois anos (1869), teve que amputar um pé, em consequência de um acidente de caça

[...]

A participação na campanha abolicionista forneceu ao poeta o principal tema de sua obra e o transformou no poeta dos escravos. (AMARAL et al., 2003, p. 138).

Nos textos acima, os autores optaram por tecer comentários ligados aos fatos histórico-biográficos como também se debruçam sobre a inevitável questão da periodização literária. Os exemplos expostos revelam o início e a permanência da tradição metodológica de leitura que privilegia a história da literatura. Percebemos, também, logo à primeira vista, sobretudo nos fragmentos das antologias da primeira metade do século XX, que existia uma certa descontextualização entre os textos poéticos selecionados e os direcionamentos conceituais emitidos pelos livros didáticos. Essa “desarmonia” entre as partes não aparece nos livros de João Ribeiro, Fausto Barreto e Carlos de Laet, de uma forma circunstancial. Verificamos que esse tipo de procedimento, a falta de coerência entre as partes, era bastante comum.

Importa-nos, agora, sublinhar alguns aspectos do estudo da periodização ligados à prosa romântica brasileira. Em relação à análise dos elementos da prosa, deve-se salientar, desde já, a permanência do mesmo modo de apreensão que envolve o trabalho com a poesia. Assim, a periodização continua sendo o principal instrumento utilizado pelo livro didático para problematizar os critérios referenciais levantados (origem, estado de espírito, núcleo temático dos autores e obras, os caracteres formais, e o momento de “decadência” ou queda de tal escola), sendo novamente o fio condutor, a matriz teórica básica de vários momentos do processo analítico.

A periodização tem uma ancoragem nos estudos realizados pela história literária. Na aula sobre a prosa romântica brasileira, desenvolvida pelo livro **Novas Palavras**, podem-se notar alguns balizamentos históricos sobre o processo de formação de um público leitor que passava a ter contato com os primeiros romances

de folhetim. Vejamos alguns modos de enunciação promovidos pelo livro didático que retratam o contexto cultural do Brasil colônia:

Contrariamente à poesia, a prosa de ficção praticamente inexistiu durante o período colonial. Não temos autores em prosa com a qualidade que se pôde verificar na produção poética anterior à era romântica com Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga ou Basílio da Gama. Na ausência de uma tradição, os autores românticos tiveram que partir do nada, restringindo-se, necessariamente, ao modelo dos romances europeus, já bastante difundidos entre nós na década de 1830. (AMARAL et al., 2003 p. 145).

A última etapa da análise desenvolvida pelo livro **Novas Palavras** envolve o trabalho em torno da reflexão sobre a introdução de uma nova escola literária que se fez presente no momento em que conseguiu romper com os pressupostos, com o espírito de época do período que a antecedeu, por meio da publicação da chamada obra inaugural ou através de uma polêmica entre gerações antagônicas. Trata-se da apresentação dos elementos factuais, referências contextuais de grande interesse e valia para a história literária.

Voltando-se para o conjunto de obras publicadas, o livro **Novas Palavras** destaca duas obras como precursoras do romance romântico brasileiro: **O filho do Pescador** (1843), de Teixeira e Sousa, e **A Moreninha** (1844), de Joaquim Manuel de Macedo. Em seguida, assinala, de forma evasiva, que "a crítica tende a considerar o de Macedo como o primeiro romance brasileiro, por sua qualidade estética superior e por seu grande sucesso entre os contemporâneos" (AMARAL et al., 2003, p. 146). O comentário revelado no livro didático é insuficiente para podermos compreender mais de perto o "sucesso" alcançado pelo livro de Macedo. Antonio Candido (1981), em **Formação da Literatura Brasileira**, esclarece bem essa questão ao mostrar que o autor de **A Moreninha** sabia como ninguém se adequar ao meio para criar uma linguagem próxima das condições de enunciação exigidas pelo leitor médio fluminense. Candido avalia que Macedo proporcionou ao público duas coisas que lhe garantiram popularidade: narrativas e personagens familiares ao público leitor da época e, ao mesmo tempo, soube criar narrativas de todo dia contendo peripécias e enredos sentimentais de acordo com as necessidades de sonho e aventura (CANDIDO, 1981, p. 137)

No repertório de critérios estabelecidos pelo livro **Novas Palavras**, em torno do estudo sobre a poesia e a prosa romântica, a última estratégia metodológica a ser

aqui observada, ligada à periodização, refere-se ao momento do surgimento da literatura Realista em Portugal, tendo como ponto de partida a questão Coimbrã. Observaremos como esse conhecimento, a questão da ruptura e do desgaste de uma escola literária que é substituída “automaticamente” por outra, é encaminhado tendo como objeto de análise a apostila do curso **Anglo**, mencionada antes. Levaremos em consideração o enfoque dado pelo material em torno das especificidades do período Realista- Naturalista.

3.2.2 A periodização na apostila do curso Anglo: origem, estado de espírito, núcleos temáticos, caracteres formais, momento de ruptura

Identificamos, na apostila, uma organização estrutural que, se comparada às partes tipológicas (origem, estado de espírito, núcleos temáticos, caracteres formais, momento de ruptura) presentes no livro **Novas Palavras**, quase não sofreu variações no modo inicial de apreensão da literatura. Perceberemos, a seguir, que a abordagem se inicia a partir das delimitações históricas sobre a origem e o estado de espírito que permeiam obras e autores do Realismo-Naturalismo. Não se observa a preocupação em se resgatar, num primeiro momento, os elementos “ímanentes” do texto literário. Ao contrário, na apostila do **Anglo** defrontamo-nos logo com um modelo de abordagem que solicita primeiro ao aluno a fixação automática de referências históricas consideradas relevantes. A origem do período é o primeiro critério explicitado pelo material.

Podemos dizer que a apostila, desde o capítulo introdutório, dá conta de conteúdos exaustivos considerados necessários à formação intelectual dos alunos. Chama-nos a atenção a quantidade de informações referenciais reveladas sobre a origem do Realismo-Naturalismo, informações estas que aparecem sob a forma de tópicos. Normalmente o que vemos é a apresentação sintética dos fatos culturais que marcaram a introdução do período. Seguem, abaixo, informações sobre o período Realista:

ORIGENS

França

- 1855 - Pintura: Exposição de Gustave Coubert
- 1857 - Literatura: publicação de **Madame Bovary**, de Gustave Flaubert **Le Réalisme**: revista editada por Louis Duranty
- 1880 - Literatura: publicação de **Le Roman Experimental**, de Émile Zola

Portugal

- 1865 - publicação de **Odes Modernas**, de Antero de Quental (“Questão Coimbrã” ou do “Bom senso e bom gosto”)
- 1871 - Conferências do Cassino Lisbonense
- 1875 - publicação da primeira versão de **O crime do padre Amaro**, de Eça de Queirós

Brasil

- 1881 - **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis; **O mulato**, de Aluísio Azevedo
- 1888 - **O Ateneu**, de Raul Pompéia

Como se vê, nos tópicos apresentados acima, o direcionamento esquemático dado ao texto segue a continuidade cronológica dos fatos considerados mais relevantes inseridos na “mesmice” da contextualização histórica. A principal preocupação do texto verbal exposto aí, é, na verdade, destacar de forma precisa, impessoal, a sequência dos acontecimentos culturais que acabam aparecendo de forma fragmentada. A fragmentação presente nos livros didáticos, tanto nas formulações teóricas quanto na seleção dos textos literários, proporciona uma leitura inadequada, prejudicial, pois priva o aluno do contato mais aprofundado com o todo. Essa “privação” foi levantada pelo texto **A leitura do texto didático e didatizado**.

Segundo as autoras:

acostumado a lidar com um material que peca que pela fragmentação, o aluno não se sente comprometido com a pesquisa do todo, em manusear a obra completa e descobrir por si mesmo o desfecho da história, em buscar respostas nas bibliotecas; as informações fragmentárias passam a ser suficientes, e quando os textos se tornam mais longos (o que não implica serem mais completos) já são taxados de cansativos, recusando-se o aluno a lê-los. (SILVA et al., 2001, p. 72).

Nesse quadro fragmentário, em que a história literária funciona como uma espécie de camisa de força, o primeiro critério tipológico utilizado pela apostila do **Anglo**, diz respeito ao estado de espírito que permeia o período. Para configurar esse estado de espírito, o material traz à tona algumas teorias científicas que marcaram decisivamente o Realismo-Naturalismo, citando o Evolucionismo de Darwin, segundo o qual “as espécies animais não seriam criadas ao mesmo tempo (as simples teriam dado, gradualmente, origem às mais complexas)”, o positivismo de Augusto Comte, para quem existe uma verdade “positiva” baseada nos fenômenos cientificamente comprovados, o determinismo de Taine, que postulava a tese de que o ser humano era determinado pelo meio, pela raça e pelo momento histórico. É sempre bom lembrar que esse tipo de configuração em torno do Realismo-Naturalismo, enfocada pelo material do **Anglo**, contraria as conclusões de Welck e Warren (1955, p. 132) de que parece “impossível aceitar uma concepção qualquer dada actividade em força motriz de todas as outras, seja ela a teoria de Taine que explica a criação humana por meio de uma combinação de factores climáticos, biológicos, e sociais...”.

Enfim, a apostila resgata tais preceitos da segunda metade do século XIX, para mostrar que o espírito da época Realista era mesmo tomado pelo predomínio de uma concepção materialista da realidade, tendo como alvo principal a destruição das ilusões românticas por meio de uma arte considerada documental. Segundo o material didático, a arte passava a ser documental na medida em que os escritores buscavam fundamentalmente radiografar a sociedade, desnudando a realidade para mostrar as “fraquezas ocultas e seus falsos valores” (ANGLO, 2006, p. 63). O dimensionamento crítico adotado pela apostila e a exposição do conteúdo teórico, sempre estão a serviço da perspectiva histórica da periodização, que funciona como uma espécie de chave-mestra.

Como recurso didático-pedagógico, convém notar que a concepção sobre o ensino da literatura, promovida pela apostila, aproxima-se e muito das opiniões verbalizadas por Guerreiro Murta, que de uma forma mais acalorada atacava os “excessos” ficcionais românticos. Abra-se, meio ao acaso, um material ou outro, que não será difícil flagrar, a não ser pela linguagem, a similaridade conceitual existente entre as duas obras: “o escritor realista-naturalista adotará metodologia rigorosa, amparada nas teses do Evolucionismo, do Positivismo, do Determinismo, do Socialismo utópico e científico, do Anticlericalismo” (ANGLO, 2006, p. 62).

Depois do escritor romântico veio o realista que procurou imitar servilmente o mundo visível e estudar directamente a realidade. O realismo escola literária da segunda metade do século XIX tomou uma nova fase – o naturalismo. Este pretendeu aplicar os processos das sciências naturais ao estudo das pessoas e da sociedade humana. (MURTA, 1931, p. 21).

Além desse espírito cientificista em que o Realismo-Naturalismo era e é configurado ao longo do tempo, os livros se apropriam também, para descrever o espírito de época, da imagem do Realismo-Naturalismo, vinculada à questão da denúncia social, na qual se faz, por meio da literatura, uma crítica mais aguda e específica ao comportamento da classe burguesa e às desigualdades sociais de um modo geral. Ao apresentar os principais núcleos temáticos comuns à literatura Realista-Naturalista, a apostila tenta mostrar ao aluno que este é o período em que mais claramente se tem a intenção do protesto, da contestação, em que a obra de arte se mostra sensível às condições sociais.

Levando-se em conta essa concepção de denúncia social atribuída ao Realismo-Naturalismo, a apostila, na página 65, propõe um exercício colocando o aluno diante de um quadro de Gustave Coubert (1819-1877), “Os quebradores de pedra”, de 1849, com a medida de 1,60 x 2,59cm, óleo sobre tela que contém um conteúdo ideológico forte.



Após um primeiro contato com a reprodução do quadro de Coubert, a apostila solicita ao aluno que responda a seguinte questão:

- 01) Gustave Coubert (1819-1877) pintou esta tela atendendo à sugestão de Charles Baudelaire, que lhe pedira quadros que expressassem “o heroísmo da vida moderna”. Ao atender tal solicitação, Coubert rompeu com que movimento artístico?

[Resposta] Coubert, no início da carreira, era um pintor romântico neobarroco. A partir de “Os quebradores de pedras”, rompeu com o Romantismo, por rejeitar a ênfase que esta escola dava à imaginação e ao sentimento; tal postura, dizia ele, induzia ao escapismo, à fuga do real. (ANGLO, 2006, p. 65).

O quadro de Coubert, dentro da representação realista, cria um efeito de verdade, tendo como um dos seus principais significados a denúncia social, marcada pelo contraste de idade entre as duas pessoas que figuram na tela. Através do movimento, das formas, da dinamicidade, o artista retrata, de uma forma simbólica, em primeiro plano, o sofrimento dos dois trabalhadores, o que gera um certo impacto. O quadro, como obra de arte, alude a várias possibilidades de interpretação, mas o enunciado do exercício, como armadilha eficiente, encaminha o aluno para um sentido único: o contraste entre a visão idealista do período romântico e a visão documental da escola Realista.

A partir do quadro de Coubert, o material didático poderia ter estabelecido uma conexão com os mais variados assuntos, mas o interesse pelos confrontos entre as escolas passa a ser, mais uma vez, o traço analítico preponderante. Ao refletir sobre o valor simbólico da obra de arte, Vera Teixeira de Aguiar (2004), ao falar das diferentes linguagens de que dispomos (verbais e não-verbais), argumenta que a intenção comunicativa de todo artista não é determinada por um sentido único. Segundo a autora, a obra de arte tem em si uma significação geral, significação esta “possível de ser compreendida de modos variados pelos homens de todos os tempos e lugares” (AGUIAR, 2004, p. 16-18).

Nesse sentido, o interesse pela literatura Realista ou Romântica não pode ser guiado por um princípio único, como vimos no exercício acima, que serve aqui como amostra de um tipo de abordagem padrão. Em geral, nos livros didáticos consultados, o texto poético é introduzido de forma pragmática, completamente destituído dessa possibilidade de emoção propiciada pelas facetas da linguagem artística. O que se vê, no seu lugar, é uma pré-seleção de conceitos generalizados. Para confirmarmos essa postura, apresentamos uma abordagem, que se repete em outros capítulos, sobre os núcleos temáticos da obra de Eça de Queirós. Conforme se vê:

“A evolução da obra de Eça de Queirós

Romantismo:

Atmosfera noir, resultante de influências do satanismo da literatura ultra-romântica e dos textos de Charles Baudelaire.

Prosas Bárbaras (1905): primeiros escritos folhetinescos, compilados e editados postumamente.

Realismo-Naturalismo

Crítica feroz ao atraso civilizacional de Portugal: radicalismo combativo.

Denúncia da hipocrisia e da decadência moral da burguesia e das elites portuguesas.

Influência do Naturalismo de Émile Zola e do determinismo de Hypopolite Taine

Realismo fantasista

Mescla de observação realista e imaginação artística: “sobre a nudez da verdade, o manto diáfano da fantasia”

Visão crítica temperada com propósitos humanitários e espírito de compreensão: passa a ver Portugal de modo mais condescendente, possuidor de uma grandeza abstrata, que só existe na vontade e na memória afetiva do autor.

Elogio da vida rural e das tradições lusitanas”

3.3 Os Critérios de Valoração das Obras e dos Autores adotados pelo Livro *Novas Palavras* e pela Apostila do Anglo

O terceiro critério a ser explorado tem por objetivo verificar alguns tipos de valoração biográfica, juízos de valor, atribuídos aos escritores que aparecem nas obras didáticas. Nosso questionamento inicial será indagar de que forma o livro **Novas Palavras** e a apostila do **Anglo** configuram ou retratam a imagem dos autores que fazem parte do cânone nacional?

Sabemos que várias questões se entrelaçam e se sobrepõem quanto à composição biográfica, principalmente porque o livro didático atual, na construção do perfil dos escritores, além do texto verbal, conta também com o viés ilustrativo, aquele que provoca no leitor as primeiras sensações e opiniões. Nota-se que as

ilustrações dos escritores, reveladas nos livros didáticos atuais, por meio de diferentes registros gráficos, têm na atualidade um poder comunicativo muito forte. O viés ilustrativo presente no livro didático contemporâneo, contudo, tal a sua complexidade e importância, mereceria ser tratado de forma específica e apurada, cuja análise exigiria uma bibliografia especializada. Não temos aqui a pretensão de enfocar a questão da ilustração propriamente dita.

Quando nos propusemos a resgatar, no capítulo dois, as configurações biográficas emitidas por Guerreiro Murta e João Ribeiro, que ainda não contavam com o viés ilustrativo, sabíamos que a configuração desses escritores, poetas e romancistas, estava diretamente comprometida com os interesses sociais da classe dominante. Os dois professores estabeleciam um diálogo constante com a visão de mundo da classe dominante da primeira metade do século XX. Bakhtin (1988, p. 88-89) esclarece que “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”. Nesse sentido, para Bakhtin (1988, p. 88-89), “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”

Dentro da tradição metodológica de estudos literários a partir dos períodos históricos, poderemos agora compreender, aqui, aspectos importantes do desenvolvimento da valoração biográfica que leva em conta esse processo de dialogicidade focado por Bakhtin. Uma vez que a sociedade contemporânea possui características que a diferenciam daquela realidade vivida pelos leitores do passado, faz-se necessário observar se houve ou não mudanças significativas no modo de apreensão da chamada valoração biográfica.

Ao abarcar o conjunto de notações biográficas que aparecem no livro **Novas Palavras** e na apostila do **Anglo**, buscando sempre uma intertextualidade com as antigas antologias, notamos que as duas obras didáticas repetem o esquema de distribuição da matéria em dois blocos: os autores de um lado e as obras de outro. Samir Meserani (2002), registra que existe um tipo de intertextualidade, classificada como intertextualidade implícita, fundamentada no pressuposto segundo o qual todo texto, (e ele está aí se referindo ao texto literário) se inscreve na história dos textos antecedentes. Meserani destaca do ensaio a concepção teórica de que existem séries textuais que estabelecem relações de assimilações e transformações (MESERANI, 2002, p. 72).

É evidente que os livros didáticos atuais assimilaram e transformaram alguns modelos de leitura herdados das antologias, florilégios e manuais, numa soma de influências. Com relação ao gênero biográfico, por exemplo, como vimos antes em João Ribeiro (1931), em **Autores Contemporâneos**, as obras didáticas atuais, aqui representadas por dois materiais, continuam seguindo o modelo de “registro cartorial” levantado por Nádia Gotlib (2003, p. 86). Nesse registro cartorial os eventos, os feitos, aparecem dentro de uma seqüência cronológica, e os dados, conforme avalia Gotlib, são apresentados como infalíveis quanto à veracidade.

Ao refletirmos sobre essas peculiaridades biográficas, torna-se fundamental transcrevermos, como modelo de assimilação, duas passagens biográficas que repetem formas argumentativas com as quais já nos deparamos neste trabalho. Vejamos como as obras didáticas analisadas trabalham os apontamentos sobre vida e obra de dois escritores que marcaram, respectivamente, o Humanismo e o Renascimento português: Gil Vicente e Luis Vaz de Camões. Vamos aos dois casos:

Gil Vicente (1465-1537): criador do teatro literário em Portugal, autor, ator, músico, e cenógrafo. De organizador das festas palacianas, tornou-se o dramaturgo oficial de D. Manuel I e de D. João III, nas principais décadas do século XVI... Principais peças: Auto da Índia (1509), O Velho da Horta (1512), Quem tem farelos (1515), Auto da barca do Inferno (1517), Farsa de Inês Pereira (1523) e Auto da Lusitânia (1532). (ANGLO, 2006, p. 73).

Luís Vaz de Camões (524/25-1580) é considerado o maior poeta renascentista português e uma das mais expressivas vozes de nossa língua. Sua biografia, permeada de lendas, nunca pôde ser totalmente reconstruída por falta de documentação. Sabemos que o poeta nasceu pobre e morreu quase miserável, solitário e infeliz. Com pouco mais de vinte anos (1549) perdeu o olho direito em Ceuta (Marrocos), onde servia como soldado raso. Regressou a Lisboa, levou vida boêmia e agitada. Uma briga, em que feriu um servidor do paço, foi causa de sua prisão, em 1552, e de seu desterro para o oriente em 1553... (AMARAL et al., 2003, p. 62)

A primeira abordagem biográfica, realizada pela apostila do **Anglo**, cai na cansativa listagem de títulos, de gosto conteudístico, que enumera de forma cronológica o conjunto de obras escritas por Gil Vicente. Já a segunda apreciação apresenta um repertório minucioso de feitos e polêmicas que envolveram a vida de Camões. No segundo caso, o livro **Novas Palavras** reconhece e acentua que a falta de documentação impediu que os biógrafos detectassem detalhes sobre a vida do autor. Mesmo admitindo essa falta de informações pontuais, verificamos que o direcionamento biográfico dado é infalível quanto à veracidade.

Os dois materiais didáticos valorizam textos e autores canonizados pela historiografia literária. Autores como Gregório de Matos, Tomás Antônio Gonzaga, Álvares de Azevedo, José de Alencar, Machado de Assis, Cruz e Sousa, todos, inevitavelmente, apresentados dentro da seqüência cronológica da periodização. Tais materiais não fazem de forma explícita uma apreciação sobre valor estético das obras ali recortadas, nem muito menos estabelecem parâmetros sobre o que se deve ler entre uma série e outra. Não há preocupação com o grau de dificuldade dos textos apresentados, suas decorrências lingüísticas, pois a seleção dos autores e obras, a proposição do trabalho, é realizada a partir do recorte da periodização.

Fazendo-se um levantamento dos outros tipos de valoração dos textos e dos autores, percebe-se que os livros didáticos buscam, hoje, quase sempre estabelecer uma relação dialógica entre os estilos literários e as letras de canção, letras da música popular brasileira. Constatamos que várias letras da Música Popular Brasileira acabam sendo utilizadas mecanicamente como ponto de partida para o entendimento ou familiarização do aluno com o estado de espírito de uma determinada escola literária. Não raro encontramos trechos de letras de Chico Buarque de Holanda (Construção, Pedro Pedreiro), e de tantos outros compositores, sendo ideologicamente vinculadas à estética Realista, ou mesmo a interpretação da letra *Casa no Campo* (1971), de autoria de Zé Rodrix, diretamente ligada a tópica neoclássica do bucolismo e do *carpe diem* (o “colhe o dia” horaciano).

Em artigo publicado na Folha de São Paulo (Letra de canção e poesia, 16/06/2007), Antônio Cícero, ao estabelecer uma comparação entre letra de canção e poesia, assinala que um poema é um objeto “autotélico”, isto é ele tem o seu fim em si próprio. Já uma letra de canção, segundo o crítico, é heterotélica, não tem o seu fim em si próprio, porque depende do signo sonoro, do aspecto gestual, sendo realizada plenamente quando interpretada. Umberto Eco, na sua **Obra Aberta**, ao falar do processo de significação contido na obra de arte, ressalta que:

Uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. (ECO, 1971, p. 40).

Para Umberto Eco, cada fruição da obra de arte pressupõe uma nova interpretação. A abertura para a interpretação depende desse estado inicial de fruição. Por isso, a relação estabelecida entre letras de canção e as escolas

literárias, concebida de uma forma utilitária, mostra-se inadequada no momento em que o estudo da periodização, arcabouço teórico predominante, esmaga a perspectiva da fruição. Considerando o que foi exposto, vejamos como a apostila do **Anglo**, a partir da leitura de um fragmento de **Memórias de um Sargento de Milícias**, ao desprezar essa possibilidade de fruição, concentra-se apenas na análise dos mecanismos periodológicos.

Nesse sentido, no que tange à leitura da obra de Manuel Antônio de Almeida, têm-se, em seguida, alguns fragmentos que apontam para o cumprimento rigoroso do estudo da periodização. O fragmento escolhido pela apostila entrecruza passagens pitorescas do "Rio antigo" e versa sobre o papel desenvolvido pelo mestre de reza. Mestre de reza que reunia no início do século XIX, época de D. João VI, em um semicírculo e diante de si, todos os discípulos. Como se vê abaixo:

O mestre de reza era tão atacado e venerado naquele tempo como o próprio mestre de escola; além do respeito ordinariamente tributado aos preceptores, dava-se uma circunstância muito notável, e vem a ser que os mestres de reza eram sempre velhos e cegos. Não eram em grande número, por isso mesmo viviam portanto em grande atividade, e ganhavam sofrivelmente.

[...]

Assim que entravam para a lição reunia em semicírculo diante de si todos os discípulos, puxava do bolso a tremenda fêrula, colocava-a no chão, encostada à cadeira onde se achava sentado, e começava o trabalho. (ANGLO, 2006, p. 192-193).

Talvez o traço mais notório do trecho escolhido, se pensarmos no texto enquanto um tecido de signos, é o da ironia excêntrica adotada pelo narrador na descrição das facetas do tal mestre que apresentava uma sisudez caricatural. No fragmento recortado, a ironia atua compondo o enredo na medida em que transforma um fato banal em texto literário.

Em seguida, logo após a transcrição da narrativa, encontramos duas questões que ignoram a abordagem estilística e semântica do texto ali apresentado, para explorarem de forma direta, automática, as referências conceituais previamente destacadas. A apostila traz para o aluno as seguintes perguntas que dispensam por completo o fragmento textual:

2) Um dos critérios pelos quais as *Memórias de um Sargento de Milícias* têm sido valorizada é o seu moderado uso de fantasia e acentuado poder de observação social. Responda:

a) Qual o termo crítico utilizado para caracterizar esse tipo de observação romanesca?

[RESPOSTA] *Trata-se do termo “costumbrismo”, isto é, retrato de usos e costumes populares, que corresponde ao gosto pela cor local.* (ANGLO, 2006, p. 192-193).

Em seguida, o exercício prossegue fazendo um questionamento, ligado à periodização literária, que causa uma certa estranheza, porque toma por base uma definição sobre as “memórias” emitida pelo crítico José Veríssimo. Vejamos a pergunta:

b) Embora seja própria do repertório romântico, essa preferência temática levou um crítico consagrado a criar uma classificação específica para as Memórias, tendo em vista uma possível evolução das escolas literárias. Qual é o crítico em pauta e qual sua classificação?

[RESPOSTA] *O crítico é José Veríssimo; e a classificação, Pré-Realismo. José Veríssimo pensa assim porque sua formação se deu durante o período realista.* (ANGLO, 2006, p. 193).

A partir da abordagem acima, podemos voltar a pensar no modo pelo qual as obras didáticas, de um modo geral, trabalham e consideram os textos literários. O primeiro aspecto problemático a ser levantado, levando em consideração o exemplo acima, é a fragmentação constante da obra literária, o que limita o trabalho interpretativo. Além da fragmentação do objeto principal (o texto literário em si) muitos conteúdos teóricos são apresentados de uma forma descontextualizada, sem estabelecer uma articulação entre as partes dentro dos princípios básicos de coesão e coerência.

Como vimos no exemplo acima, o crítico José Veríssimo é apresentado ao educando de forma brusca. O que ocorre na maioria das vezes, como acontece neste exemplo específico, é que a informação aparece de forma fragmentada, sem a contextualização histórica devida. No exemplo, o que ainda é pior, o que se vê é a omissão de dados sobre a figura do crítico. Como vimos antes, no início do século XX, período histórico cujas as obras **Educação Literária** e **Autores Contemporâneos** se inscrevem, o educando também era acostumado a lidar com a fragmentação dos textos selecionados pelas antologias. Observa-se, no entanto, que naquela época as referências culturais, históricas, biográficas, eram contextualizadas de forma mais detalhada.

Em alguns casos tais referências acabavam se tornando tão esmiuçadas, tão obsessivamente detalhadas, que, na formatação da página, prevaleciam em

tamanho sobre os fragmentos das obras literárias escolhidas para a análise. A título de curiosidade, de ilustração, eis abaixo um pequeno trecho da apreciação de João Ribeiro sobre a figura do crítico José Veríssimo que aqui nos interessa particularmente como uma espécie de modelo de enunciação que dentro da sua previsibilidade tem começo, meio e fim. Vamos ao exemplo:

José Veríssimo de Mattos, paraense (1857-1916). Crítico notável, autor da *Pesca na Amazônia* e da *História da Literatura Brasileira*, numerosos volumes de crítica literária e um livro de contos excelente. A sua linguagem não era muito pura, mas sempre vigorosa. (RIBEIRO, 1931, p. 377).

Encontramos, nas suas configurações, ora a postura que age à moda ficcional, como víamos em Guerreiro Murta, ora a postura do biógrafo calcado no rigor científico, modo predominante em João Ribeiro. A construção do ponto de vista sobre um escritor, ponto de vista caracterizado por Guerreiro Murta, como vimos antes, era bastante peculiar. Nas suas apreciações ficamos diante de muitas impressões vagas. Sabemos que cada biógrafo, ainda hoje, escolhe uma chave para caracterizar um autor representativo. Há permanência de biografias que além de esmiuçarem a vida e a obra do autor, vislumbram fatos insólitos que geram no leitor uma expectativa maior. Essa é a postura do biógrafo que age à moda ficcional, do biógrafo que vai criando representações sobre a figura do autor.

Do ponto de vista estrutural, tanto as antologias do passado quanto os livros didáticos atuais distribuem a matéria em dois blocos estanques: a vida dos autores de um lado; obras, de outro. Segundo Gotlib (2003), essa divisão entre vida e obra, que permanece até hoje, surgiu ao longo da história dos estudos literários. Para ela, tal encaminhamento metodológico está associado à "postura de defesa de cânones, em nome, pois, de normas, por vezes rígidas, no ensino da literatura. Ou seja: em nome do rigor científico-metodológico" (GOTLIB, 2003, p. 88). Poderíamos concluir dizendo que com a adoção sistemática dos modelos periodológicos, ao longo do tempo, o apego à atividade historiográfica tornou-se inevitável. O gênero biográfico, naturalmente, passou a fazer parte desse universo que discute e avalia a vida cultural do país "respeitando" sempre o contexto histórico de cada período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, este trabalho enfocou, o tempo todo, questões relacionadas à periodização literária, enfatizando a sua natureza metodológica e a sua funcionalidade formativa. Nossa abordagem articulou-se em constantes repetições dos modelos de análise literária adotados pela Escola brasileira em dois momentos históricos distintos, sempre na expectativa de detectar pontos de convergência.

Embora trabalhando com um número sucinto de obras didáticas, procuramos nos aproximar ao máximo dos elementos textuais, dos aspectos discursivos presentes nas estratégias analíticas utilizadas pelas obras didáticas, tentando esboçar um perfil mais preciso em torno de um assunto ainda de escassa bibliografia. Não pretendíamos estabelecer um diagnóstico crítico sobre as relações entre a periodização, leitura, literatura e escola. Era mais interessante, desde o início, abrir acessos para que as obras didáticas, atuais e antigas, “falassem”, mostrassem suas especificidades e revelassem seus contornos formais.

Aliás, é importante lembrar que, na organização social da escola brasileira, nos cadernos de anotações das aulas de literatura, em seqüência cronológica, a adoção do método periodológico sempre foi ponto de partida e de chegada, tornando-se um dos códigos valorativos mais freqüentes, tanto nas antologias, quanto nos livros didáticos contemporâneos e, conseqüentemente, nos exames vestibulares.

A adoção de tal método, gradativamente consolidado pela história literária, em vários momentos, distanciou o leitor da própria natureza da literatura, já que a valoração da experiência estética foi deixada de lado, sendo, em alguns momentos, substituída por interesses pragmáticos e utilitários. Quase sempre o clima de monotonia vem à tona, pois constatamos que a leitura de textos literários, na escola, deixou de ter uma finalidade em si mesma.

A professora Alice Vieira (1988) chama a atenção para o fato de uma certa falta de contato dos jovens com o texto poético. Para ela, “esquece-se de que a poesia envolve o homem desde o seu nascimento: são as cantigas de ninar, de roda, brincadeiras, quadrinhas, ritmo, sons capazes de despertar seu instinto poético” (VIEIRA, 1988, p. 146).

Voltando-se, também, para a literatura vista como algo que humaniza o homem, Antonio Candido (1999a), sublinha que a literatura exprime o homem e depois atua na própria formação deste. Para Candido, a literatura exerce um tipo de “função psicológica” ligada à “necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades elementares” (CANDIDO, 1999a, p. 82).

O contato com a literatura, portanto, feito de uma forma mais aleatória, sem os protocolos escolares, nos remeteria a satisfações existenciais íntimas. Ezequiel Teodoro da Silva (1990), ao analisar algumas fórmulas de leitura que atribuem respostas fechadas aos textos literários, adverte que a literatura, dependendo do modo como for trabalhada em sala de aula, pode ser tudo ou nada. Conforme avalia, “tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas” (SILVA, 1990, p. 43).

Acreditamos que há várias formas de se iniciar um enfoque em torno da periodização literária por meio de um modelo teórico eficiente que venha considerar a estrutura interna da obra, procurando conciliar os critérios de tempo e os critérios estéticos. A história literária, no Ensino Médio, pode ser, sim, um importante ponto de contextualização sócio-cultural. Quando mal enfocada, a periodização pode vir a ser uma prática pedagógica “desencontrada”, um juízo de valor arbitrário e mecanicista se levar em conta os procedimentos meramente cronológicos. Poderíamos recorrer a vários exemplos recentes que demonstram que o seu conteúdo, nos exames vestibulares e nos próprios simulados aplicados pelas escolas, tornou-se o centro das atenções, servindo, em alguns casos, apenas como estratégia facilitadora para “explicar” o inexplicável, para didatizar a ficcionalidade literária e as suas potencialidades expressivas.

Para isso, não precisamos ir muito longe. Recentemente, o próprio ENEM explicitou, no seu caderno **Eixos Cognitivos do Enem**, caderno que discute e avalia quais são as operações mentais requeridas do aluno que realiza tal exame, algumas considerações relevantes sobre como o sujeito leitor competente deve, sobretudo, ser “capaz de realizar leituras compreensivas de textos que se expressam por diferentes estilos de escritas, ou que combinem conteúdos escritos com imagens, “charges”, figuras, desenhos, gráficos”. Da mesma forma, segundo ainda o mesmo material, “essa leitura compreensiva implica atribuir significados específicos às

formas de linguagem que são apropriadas a cada domínio de conhecimento, interpretando seus conteúdos” (TORRES, 2007, p. 42).

Dominar linguagens significaria, portanto, na proposição apresentada acima, passar por situações de enfrentamento, nas quais o aluno seria levado a conseguir identificar e reconhecer a função e a natureza de diversos textos, literários e não literários, que figuram nas questões interpretativas. Em resumo, a grosso modo, o ENEM propõe uma abordagem que exige formas de raciocínio e que evitaria, assim, a simples memorização do conteúdo.

No entanto, existe ainda, dentro do processo ensino-aprendizagem, um certo desacordo entre o que é sinalizado como proposta e o que é de fato pedido como competência. Como foi levantado, durante observação e análise de alguns exames do ENEM, existe ainda uma oposição primordial, uma visão destoante, entre o que se prega e o que se pratica. Podemos resgatar, como ilustração, uma questão proposta no Exame Nacional do Ensino Médio de 2006, na qual a interpretação proposta desvia o aluno do mundo de significações criados pelo poema **Namorados**, de Manuel Bandeira.

Vejamos, abaixo, o poema e o enunciado que encaminha a questão.

Namorados

O rapaz chegou-se para junto da moça e disse:

– Antonia, ainda não me acostumei com seu corpo, com a sua cara.

A moça olhou de lado e esperou.

– Você não sabe quando a gente é criança e de repente vê uma lagarta listrada?

A moça se lembrava:

– A gente fica olhando...

A meninice brincou de novo nos olhos dela.

O rapaz prosseguiu com muita doçura:

– Antonia você parece uma lagarta listrada.

A moça arregalou os olhos, fez exclamações

O rapaz concluiu

Antonia, você é engraçada! Você parece louca.

Depois da leitura, o aluno se deparava com a seguinte questão:

No poema de Bandeira, importante representante da poesia modernista, destaca-se como característica da escola literária dessa época.

- a) a reiteração de palavras como recurso de construção de rimas ricas.
- b) a utilização expressiva da linguagem falada em situações do cotidiano.
- c) a criativa simetria de versos para reproduzir o ritmo do tema abordado.
- d) a escolha do tema do amor romântico, caracterizador do estilo literário dessa época.
- e) o recurso ao diálogo, gênero discursivo típico do Realismo.

O primeiro ponto a se destacar no poema de Bandeira é o título **Namorados**, título justificado, até o final da leitura, por insinuar expectativas de namoro construídas dentro de um diálogo sugestivo entre o rapaz anônimo e a moça Antonia. Nesse diálogo, o sujeito lírico se revela por meio do espaçamento das falas, que são intercaladas e revelam uma situação de familiaridade entre ambos. O texto, através da sonoridade, da sintaxe fragmentada, do léxico, dos aspectos prosaicos despertados no diálogo, pode ser interpretado de maneiras diversas. No entanto, no lugar da análise interna dos elementos imanentes do poema, o enunciado e as alternativas dão ênfase a um único aspecto, o enquadramento periodológico que passa a ser o foco principal da questão.

Levando em consideração a questão acima, podemos afirmar com tranquilidade que o estudo da periodização, seus pressupostos teórico-metodológicos, ainda é um paradigma de conhecimento importante no espaço escolar brasileiro, sobretudo no Ensino Médio. A matriz historicista da primeira metade do século XX, encontrada nos livros de Guerreiro Murta (1931) e João Ribeiro (1931), consolidou um modelo de apreensão da literatura que ainda persiste. Em Guerreiro Murta os períodos literários eram “apreciados” dentro de alguns códigos de censura estética. Ele, geralmente em nome dos bons costumes, funcionava como uma espécie de avalista da escola romântica ou da escola realista. Como vimos anteriormente, Murta condenava o estilo romântico, o qual considerava transgressor do cânone. Ele refutava abertamente o excesso de imaginação promovido por tal escola

Em João Ribeiro, cuja obra via de regra valorizava os preceitos gramaticais, a periodologia atrelava-se diretamente à necessidade de formação de um cânone nacional, cânone este nomeado pela elite cultural, preocupada em fixar para a posteridade a imagem dos autores que acabavam sendo consagrados como vultos nacionais. Na verdade, em **Autores Contemporâneos**, a elevação das obras literárias mostrava-se associada a um objetivo didático. Acreditava-se que os alunos, ao lerem tais autores, assimilariam o domínio de uma escrita tida como exemplar.

Os procedimentos analíticos adotados pela periodização, relacionados com o processo ensino/aprendizagem da literatura, ainda sobrevivem no Ensino Médio atual. Essa sobrevivência, ou persistência, parece indicar que o ensino da literatura de um certo modo estagnou na periodologia historicista. Ocorre que se ela ainda se justificava, ideologicamente, até meados do século XX, na escola burguesa daquela época, a partir de então, a escola diversificou-se socialmente, com a afluência das camadas populares, que necessitam ter acesso aos bens culturais e artísticos numa época de massificação desenfreada.

Assim sendo, muitas vezes, a questão reflexiva provocada por meio do contato direto com o texto literário foi colocada de lado, sendo sua complexidade poética trocada por um processo automático de identificação de esquemas pré-estabelecidos. É oportuno chamar atenção para o fato de que a periodização tornou-se, embora, dentro do espaço universitário várias correntes teóricas críticas tenham florescido nas últimas décadas (o Formalismo Russo, a crítica estrutural, o New Criticism, a crítica sociológica, etc) uma matriz teórica hegemônica que categorizou e ainda categoriza, no espaço escolar, qualidades e defeitos do estilo.

Ao repensar o enfoque final dado a esse trabalho, acreditamos que o nosso alvo foi atingido: tentar compreender um pouco mais a natureza da periodização ontem e hoje, buscando enxergar modos de apreensão da própria literatura na confluência de tempos tão distantes. Nossa análise tentou promover uma reflexão mais ampla, entre professores e educadores, sobre quais leitores as antologias do passado e os livros didáticos atuais pretendiam e pretendem formar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção paradidáticos, série linguagens e representações).

AMARAL, E. et al. *Novas Palavras: Português*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.

ANGLO. *Ensino Médio: livro-texto*. São Paulo: Anglo, 2006.

ANTUNHA, G. C. H. A educação brasileira no período republicano. In: *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. UNESP: São Paulo, 2003, p. 45-58.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahaud e Yara Frateschi. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do romance*. Tradução de Aurora F. Bernadini e outros. São Paulo: UNESP/ HUCITEC, 1988.

BANDEIRA, M. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

BARRETO, F.; LAET, C. de. *Antologia Nacional*. 42. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1966.

BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

BENJAMIN, W. *Paris, capitale du siècle XIX e siècle*. Lê lire dès passages. Paris: CERF, 1989.

BORDINI, M.; AGUIAR, V. T. *A formação do leitor*. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1988.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1977.

_____. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

BRANDÃO, H. N. (Org.). Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-45.

CADERMATORI, L. H. *Periódicos Literários*. São Paulo: Ática, 2000.

CAIRO, L. R. V. Notas sobre o cânone da história da Literatura Brasileira na virada dos séculos. In: *Estudos Comparados de Literatura*. Assis: UNESP, 2005, p. 89-116.

CAMARGO, L. H. de. *Poesia Infantil e Ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 1998. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CANDIDO, A. A Literatura e a formação do homem. *Remate de Males* – Revista do Departamento de Teoria Literária - UNICAMP, Campinas, n. especial, p. 81-89, 1999a.

_____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_____. *Iniciação à Literatura Brasileira*. São Paulo: Humanitas, 1999b.

_____. *Silvio Romero: teoria, crítica e história literária*. São Paulo: EDUSP, 1978.

CARPEAUX, G. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

CASTRO, A. M. Natureza do Fenômeno Literário. In: *Manual de teoria Literária*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1988.

CAVALLO, G.; CHARTER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia; o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1980.

CHIAPINI, L. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de aula*. São Paulo: Afiliada, 2004.

CHIAPPINI, L.; BRESCIANI, M. S. Sousândrade: antropofagia avant la lettre. In: LOBO, L. *Literatura e cultura no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 137-144.

COELHO, N. N. *Literatura-arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Série Nova Consciência).

_____. *O ensino da literatura*. São Paulo: INL, 1973.

COUTINHO, A. *A literatura no Brasil: era Realista, era de Transição*. São Paulo: Global, 1997.

_____. *Introdução à Literatura Brasileira*. 7. ed. Rio de Janeiro: Distribuidora de Livros Escolares, 1975.

CULLER, J. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DONÓFRIO, S. *Pequena Enciclopédia da Cultura Ocidental*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, H. *Obra Aberta*. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1988. (Coleção Debates).

FARACO, C. E.; MOURA, M. de M. *Língua e Literatura*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: ABDR, 2004, p. 59-79.

GOTLIB, N. B. Na contramão da história biográfica. In: MOREIRA, M. E. (Org.). *Histórias da Literatura: Teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, M. *Do Mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *O que é Literatura*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, 53).

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A Leitura Rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEAHY, C. A Educação Literária e as políticas oficiais. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (Org.). *Leitura Literária: A mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 53-62.

LEME, O. S. *Linguagem Literatura Redação*. São Paulo: Ática, 2003.

LINS, O. *Do ideal e a glória, problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

MANCINELLI, L. Literatura e pessoa histórica. Papéis Avulsos – Revista do Departamento de Literatura da FCL/UNESP, Assis, n. 1, p. 81-98, 1995.

MARTHA, A. A. P. Imagem e Mercado: a representação do professor de Literatura para crianças e jovens. In: PAULINO, G.; COSSON, R. *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 13-19.

MENEZES, R. *Dicionário Literário Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

MESERANI, S. *O intertexto escolar*. Sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 2002.

MICHELETTI, G. A Narrativa na sala de aula. In: MICHELETTI, G; PERES, L. P. de F.; GEBARA, A. E. L. *Leitura e Construção do Real: o lugar da poesia e da ficção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-126. (Coleção aprender e ensinar com textos, 4).

MURTA, J. G. *Educação Literária*. Lisboa: Augusto Sá da Costa. 1931.

NICOLA, J. de. *Língua, Literatura Redação*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1988. v. 3.

OLIVEIRA, A. L. de. *O livro didático*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

PROENÇA FILHO, D. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1967.

RIBEIRO, J. *Autores Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

ROCCO, M. T. F. *Literatura/Ensino: Uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

ROMANELLI, O. *Pedagogia Cidadã*. Cadernos de Formação. História da Educação. UNESP: São Paulo, 2003.

ROSENFELD, A. Literatura e Personagem In: _____. *A Personagem de Ficção*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 48-49.

SILVA, C. S. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez 2001. p. 31-94.

SILVA, E. T. Literatura e pedagogia: interpretação dirigida a um questionamento. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e Pedagogia: Ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. Cap. II – O Sistema, p. 36-45. (Série Contrapontos).

SILVA, V. M. A. *Teoria da Literatura*. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1988. v. 1.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 2, n. 12, nov. 1996.

STEINER, G. *Linguagem e silêncio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TADIÉ, J. Y. *A Crítica Literária no Século XX*. Paris: Bertrand Brasil, 1974.

TERRA, E.; NICOLA, J. de. *Curso Prático de Língua, Literatura & Redação 3*. São Paulo: Scipione, 1994.

TORRES, M. Z. Situações-problema como recurso de avaliação de competências no Enem. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Eixos cognitivos Enem*. Brasília: MEC/INEP, 2007. p. 31-54.

TREVIZAN, Z. *As Malhas do Texto: Escola, Literatura, Cinema*. 2. ed. São Paulo: Clíper, 2000.

VARNHAGEN, A. *Florilégio da Poesia Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1946.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIEIRA, A. *Análise de uma realidade escolar: o ensino de Literatura no 2º grau, hoje*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

WELLEK, R; WARREN, A. *Teoria da Literatura*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1955.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

_____. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.

ZILBERMAN, R.; MOREIRA, M. E. *O Berço do Cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

ZINANI, C.; SANTOS, S. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura. In: PAULINO, G.; COSSON, R. *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004, p. 63-73.