

NARRAR É PRECISO: O ENSINO DA LITERATURA COMO INSTRUMENTO FORMADOR DE UMA NAÇÃO

Marcle Vanessa Menezes Santana (UFS)

Introdução

À primeira vista, observar a história como instrumento de análise literária parece o retorno aos cânones, uma simplificação da literatura. Entretanto, podemos observar como a narrativa histórica permitiu que o processo literário fosse possível. Podemos relacionar a construção do cânone à narrativa nacional, visto que, como nos mostra Bhabha (2007, p. 1), partindo tanto das tradições “de pensamento político” quanto das de “linguagem literária” é que “a nação emerge como uma ideia poderosa no ocidente”¹. Nesse sentido, podemos compreender o quanto o ensino de literatura escolar pode contribuir na perpetuação do cânone, pois está relacionado aos autores/obras que melhor representam uma nação.

O que foi observado no parágrafo anterior está intrinsecamente ligado à rejeição da história literária. Duas são as implicações ao ensino desta abordagem: enquanto a primeira diz respeito ao já mencionado cânone, a segunda, por seu turno, é o fato do ensino em si, no qual atualmente percebemos o quanto a perspectiva historiográfica literária está sendo ensinada de maneira equivocada. Tal abordagem da literatura é reducionista, fadada a ser apenas períodos literários, datados do início ao fim, sem levar em consideração a obra *per se*, sem haver o gozo literário ou as apreciações estéticas que o leitor-modelo poderia sentir ao ler tais obras. É com o intento de minimizar a altura dessas muralhas entre as disciplinas e, da mesma forma, libertar a literatura das amarras impostas a ela através da má utilização das histórias literárias nas salas de aula que nos colocamos para além das fronteiras disciplinares, na tentativa de contrapor-las “ao imperialismo epistemológico” e “aos saberes totalizantes” (MARQUES, 1999, p. 64).

Por isso é que nos utilizamos da História, pois sabemos que se existe uma literatura hoje, da mesma forma, tem-se uma história que precedeu a ela. Um primeiro ponto que podemos destacar sobre a História, como nos esclarece Todorov (2008), é que esta não deve ser vista apenas sob a ótica dos fatos, mas nos oferece um meio de compreensão do processo da “história das mentalidades”, uma reflexão sobre os fatos, de como eles interferiram no

¹ Tradução nossa do original: [...] traditions of political thought and literary language that the nation emerges as a powerful historical Idea in the West (BHABHA, 2008, p. 1).

curso histórico. Tal abordagem pode-se configurar numa escolha bastante acertada para a literatura. Levando em consideração o que expomos até agora, neste trabalho, relacionaremos a literatura com o processo formador de uma nação, sob a ótica do processo histórico.

1. Entre a História e a Literatura: por uma visão interdisciplinar

Todorov nos mostra o percurso histórico pelo qual atravessou a literatura, de Aristóteles ao século XVIII. Nesse momento, compreendemos o quanto o olhar histórico se faz necessário, pois, se a leitura é um “processo historicamente determinado”, como afirmam Zilberman e Silva (2005, p. 112), podemos fazer a mesma inferência acerca da literatura. Isso pode ser explicado da seguinte forma: se para Aristóteles a poesia era a imitação da natureza (*mimesis*), no século XVIII, em contrapartida, as *belles lettres* estão relacionadas à percepção, bem como de análise do juízo de gosto. Neste exemplo, podemos identificar a importância que o estudo histórico emana na literatura, pois a leitura é dinâmica, ela promove a dinamização do processo histórico.

Ademais, cabe-nos a reflexão acerca do prestígio da literatura frente às demais artes. Compagnon (1999, p. 100), ao retomar a teoria do linguista russo Roman Jakobson (1896-1982), ratifica que, na função poética da linguagem, a literatura domina em relação às outras. Como pontua Marques (1999, p. 60), crise da modernidade e “a emergência de novas alteridades e discursos” – dentre os quais se destacam minorias sociais, étnicas e de gênero – e, sobretudo, “com o advento do mundo mediático-informático e de novas linguagens”, percebemos que o reducionismo que a República das Letras parece ter imprimido na literatura fez com que, gradativamente, ela perdesse seu “caráter hegemônico”. Destarte, ela passou a ser vista como “uma arte entre as demais” mesmo que, para nós, enquanto sujeitos engajados no processo de leitura/literatura, ela é a mais relevante, tendo em vista que “é nosso objeto específico de investigação”.

Alguns momentos históricos modificaram as nossas noções de literatura. A percepção temporal vivenciada pelo homem moderno, por exemplo, causou forte impacto, pois rompeu um paradigma. Até a Idade Média, segundo Benjamin (*apud* ANDERSON, 2008, p. 54), o tempo era tido como homogêneo e vazio. Pouco a pouco, a ideia de simultaneidade se consolidou e, daquele momento em diante, era possível considerar o “entrementes”, um acontecimento intercalando outro transversalmente. Isso contribuiu para a

construção da nação na medida em que um indivíduo, mesmo que não visse seus compatriotas, saberia da existência deles, partindo dessa nova compreensão temporal. Coincidindo com essa nova concepção de tempo, duas formas literárias encontraram o ambiente perfeito para seu florescimento, a saber: o jornal e o romance, cuja difusão foi alcançada com o avanço do capitalismo tipográfico. A partir de tais formas literárias era possível imaginar e, por conseguinte, narrar e representar a nação.

Com efeito, a literatura teve uma atuação singular na construção do ideário nacional, considerando que seu conceito modifica de acordo com as vicissitudes e valores sociais de uma época. No século XVIII, ensaios filosóficos, cartas e jornais eram considerados literatura. Com o advento do Romantismo, apenas os escritos que tivessem caráter imaginativo² e criativo (EAGLETON, 2008, p. 16) poderiam ser caracterizados como literários. Essa visão romântica da literatura permitiu que a nação fosse narrada e, em certo momento, lhe servisse de propaganda, visto que tanto uma quanto a outra são ideologias transpassadas pelas relações de poder e envoltas de símbolos. Várias obras literárias foram produzidas com o intuito de expressar ideais e controlar os grupos sociais menos abastados³. Onde a religião havia falhado como confortante espiritual, a literatura repararia tal erro, pois os indivíduos veriam representados, em verso ou em prosa, os mesmos dilemas que viviam em seu cotidiano, justificando os infortúnios e as disparidades sociais.

Nação e narração: eis o binômio que atuou singularmente na colonização dos continentes africano e asiático do século XIX. Nesse período, o caráter propagandístico da literatura fica evidente, uma vez que o estereótipo do colonizado ventilado pela literatura colonialista⁴ era o do indivíduo “preguiçoso”, “que evita trabalho”, “que não serve para nada”, enquanto o homem branco era caracterizado como o oposto: ele se representava “como

²Como postula Eagleton (2008, p. 16), esse caráter imaginativo da literatura apresenta uma ambiguidade, pois pode fazer referência a algo “literalmente falso”, mas também pode ser um termo avaliativo, significando “visionário”, “inventivo”. Em nosso caso, estamos nos valendo da segunda significação.

³ De acordo com Boehmer (2009, p. 15), a hegemonia dos impérios espanhol e português e, mais tarde, o holandês, o britânico e o francês foi justificada através de um mundo repleto de símbolos criado e sustentado pela literatura, que foi o melhor canal utilizado pela metrópole para espalhar seus ideais em suas colônias. No caso da literatura propagandística no Portugal setecentista, Teixeira (1999, p. 48) relata que ela foi incentivada e patrocinada pela política pombalina com as obras de importantes árcades, dentre os quais *O Uruguay* (1769), de José Basílio da Gama e *O Desertor* (1774), de Manuel Inácio da Silva Alvarenga.

⁴ Uma importante distinção entre literatura colonial e literatura colonialista é feita por Boehmer (2009, p. 2-3): a primeira retrata a experiência de colonização, tanto por parte dos colonizadores quanto por parte dos colonizados; a segunda é a literatura de propaganda colonizadora, pois a necessidade de colonização é justificada em razão da superioridade da cultura europeia.

o arquétipo do trabalhador, daquele que se preocupa com as finanças” (BOEHMER, 2009, p. 38)⁵.

A simbiose entre literatura/sociedade apresentada anteriormente nos direciona a um importante ponto de encontro entre Todorov e Zilberman e Silva: a utilização do termo “ideologia dominante”. Neste caso, fica evidente que tanto a leitura quanto a literatura (ou arte) são tomadas como instrumentos de controle dentro de uma abordagem histórica, podendo ainda ser responsáveis pela manutenção do cânone, seus julgamentos e preconceitos. No século XIX, o ensino de Letras na França dá os primeiros passos em direção ao “aprender-se como ler”, em outras palavras, literatura de imaginação e escritos filosóficos são distintos, dependam do mundo e ajam sobre ele e, desse modo, contribuem para uma sociedade imaginária (TODOROV, 2009, p. 60).

Como contraponto ao que foi proposto por Zilberman e Silva, Cereja parece ir ao lado oposto no que se refere ao processo histórico. Ao levar em consideração o modelo atual de ensino de literatura, a proposta do supracitado autor seria fundamentada pela perspectiva historiográfica, uma diacronia guiada, para que a história literária não sofresse “engessamento”. Dessa forma, a sequência histórica serviria como ponto inicial para o estabelecimento de “relações e cruzamentos com outros períodos da literatura e da cultura” (CEREJA, 2005, p. 163). Em meio às suas contradições, o último ponto destacado pelo referido autor parece-nos relevante em tal afirmação, posto que o caráter historiográfico da literatura pode se constituir em uma das formas de perpetuação do cânone literário.

Todavia, esse viés aparenta notória dificuldade em sua aplicação. O próprio Cereja não consegue atingir o que o seu texto propõe. Em virtude de tal desconforto teórico, conseguimos depreender que a sincronia é, nesse caso, um modo mais acertado de se ensinar a literatura, posto que teríamos uma maior consonância entre os autores, seu tempo e sua obra. Para tanto, compreendemos que a proposta de Jauss (1967, p. 37 *apud* LIMA, 1979, p. 11), quando o mesmo descreve seu programa para superar o distanciamento entre literatura e história, entre

conhecimento histórico e estético, aproveita-se dos resultados finais de ambas as escolas (o formalismo e o marxismo). Os seus métodos veem o *fato literário* dentro de um círculo fechado de estética da produção e da

⁵Tradução nossa do original: “Stereotypes of the other as indolent malingerers, shirkers, good-for-nothings, layabouts, debased versions of pastoral *idée*, were the stock-in-trade of colonialist writing. In contrast, the white man represented himself as the archetypal worker and provident profit-maker” (BOEHMER, 2009, p. 38).

representação. Prescindem de uma dimensão da literatura, fundamental, dados o seu carácter estético e a sua função social: a dimensão da sua recepção e os efeitos que ela ocasiona.

Partindo de tais pressupostos, é possível corroborar com a afirmação suscitada por Zilberman e Silva sobre a ingenuidade frente à educação e à própria leitura, tendo em vista que, desde o Iluminismo evoca-se que o ser humano “aprenda a pensar por si mesmo” (TODOROV, 2009, p. 79), mas a escola – enquanto instância institucionalizada para o ensino – que é responsável pelo ensinar a ler (ZILBERMAN & SILVA, 2005, p. 113), pode servir tanto de propagação dos ideais dos setores dominantes quanto um lugar da reflexão politizada dos textos. Se não tivermos esse viés no ensino de literatura nacional, não compreenderemos o quanto o texto literário um espaço plural, isto é, o texto é o ponto de encontro do leitor consigo mesmo. Por conseguinte, sabemos que tanto os estudos literários quanto os estudos culturais “constituem saberes bastante sensíveis ao apelo interdisciplinar” (MARQUES, 1999, p. 65) e, por isso, precisa transcender as barreiras impostas pelo ambiente escolar em relação ao lugar das disciplinas em seu currículo.

Diante do que expusemos até o momento e corroborando com os pressupostos de Hobsbawm (2008, p. 49-50), três critérios constituíram os pilares para que um povo fosse reconhecido como nação: (i) a associação histórica, com um “Estado com um passado recente e razoavelmente durável”; (ii) uma elite cultural longamente estabelecida, “que possuísse vernáculo administrativo e literário escrito”; e (iii) a capacidade de conquista, através de um povo imperial, como “prova darwiniana do sucesso evolucionista”. Para efeitos deste artigo, desenvolveremos apenas o segundo.

Sabemos que “o capitalismo tipográfico” foi uma importante ferramenta na propagação do movimento vernaculizante das nações europeias, pois ele contribuiu para a propagação das línguas nacionais. Enquanto que a língua de Racine foi apenas um meio de comunicação do Estado para com seu povo, para alemães, italianos e portugueses, a língua nacional era muito mais que um instrumento de registro administrativo: ela representava o seu povo, uma vez que os poetas escreviam a literatura de prestígio naquelas línguas e ela era sua “expressão intelectual”. Para alemães e italianos, a língua tinha um “peso maior para a identidade nacional” e, do mesmo modo, provia um argumento central “para a criação de um Estado unificado nacional” (HOBSBAWM, 2008, p. 127) para as elites daqueles povos.

Na língua portuguesa, por exemplo, observamos que os grandes escritores se expressaram em sua língua materna. Ainda no século XVI, Luís Vaz de Camões escreveu a

narrativa épica *Os Lusíadas* (1572), que continha traços de “identidade coletiva” lusitana. No século posterior, outra figura proeminente foi o padre Padre Antônio Vieira (1608-1697). Nos setecentos, foi a vez dos poetas árcades brasileiros que, por sua vez, tiveram seus trabalhos reconhecidos em solo português, dentre os quais ressaltamos Manuel Inácio da Silva Alvarenga e José Basílio da Gama, sendo que este será objeto de análise em nosso próximo tópico.

2. Ensino de literatura através da perspectiva historiográfico-nacional: o caso de *O Uruguay*, de José Basílio da Gama

A literatura – enquanto parte dinâmica do “processo cultural” – promove um estudo de textos que converge diferentes áreas das ciências humanas, como a história, história da arte, história da literatura, filosofia. Desse modo, de acordo com Cereja (2005, p. 1991) as aulas de literatura não deveriam ter um direcionamento voltado apenas para a literatura, mas constituir-se-iam em aulas de leitura, voltadas para a leitura de textos não literários. Dito de outra forma, a leitura estaria voltada para a questão de formar alunos críticos, transcendendo o caráter de aprendizagem de períodos literários, mas voltados para uma reflexão do próprio ato de ler. Ainda nesse sentido, o autor faz outra afirmação pertinente quando pontua que ao partilhar com os jovens estudantes “a leitura de um texto literário”, o(a) professor(a) está contribuindo no ato de “ensinar a ler” que é a “função primordial de literatura” (CEREJA, 2005, p. 189).

Apesar de criticar a abordagem historiográfica, Cereja não consegue atingir seu objetivo de uma proposta de uma ruptura com essa ‘tradição’, tendo em vista que, apesar de haver modos transversais de leitura – como a comparação entre textos de diferentes épocas e fazer as correlações entre os mesmos –, o corte sincrônico de textos parece o caminho mais viável para a reflexão que o texto reclama, ao passo que auxilia na compreensão de autores e obras mais representativos da literatura nacional, captando de maneira particular o que cada época trouxe para a literatura.

Isto ocorre como consequência do ensino do cânone, cujo ensino não consegue ser renovado, o que poderia destruir os preconceitos do “objetivismo histórico e dar à estética tradicional da produção e da representação uma base científica, apoiada na estética a recepção e na sua efetividade” (JAUSS, 1967, p. 37 *apud* LIMA, 1979, p. 11). Seja por esse motivo

seja em virtude do *status* que o ensino canônico possuía, o que percebemos é sua profunda ligação ao sentimento de nacionalidade, de uma comunidade imaginada que supera toda e qualquer diferença que possa existir abaixo de tal sentimento acolhedor. Mais que isso, a simbiose nação/narração esteve presente de maneira singular. Primeiramente, as novas formas de produção literária permitiram uma nova leitura da nação.

Partindo dos pressupostos levantados anteriormente, percebemos a necessidade de exemplificar como a abordagem sincrônica tomada neste texto não se restringiu apenas no âmbito teórico, mas sim, visualizando uma proposta de ensino de literatura em que o aluno esteja engajado no processo de leitura. Por conseguinte, a nossa escolha nos remeteu ao século XVIII que, apesar de fugir ao escopo da leitura pós-moderna, é importante no processo de formação do cânone nacional, bem como numa reflexão do mesmo.

O poema escolhido foi *O Uruguay*, do poeta árcade José Basílio da Gama (1741-1795). Nascido em Minas Gerais, o referido poeta compôs boa parte de sua obra do outro lado do oceano Atlântico, em Portugal. De sua dedicatória – “Ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Conde de Oeiras” – ao seu fim, a compreensão do poema pede um olhar apurado, voltado para o século XVIII e suas concepções estéticas. O Conde de Oeiras ao qual o poeta árcade se refere é Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), que ficou conhecido pela história luso-brasileira sob o título que receberia em 1769, o Marquês de Pombal.

Tomando como referência o leitor modelo, trazido por Umberto Eco, podemos inferir que o ensino de *O Uruguay* só seria possível em sala de aula se professor(a) e alunos compreendessem as alusões feitas por Basílio da Gama. Considerado pelos românticos como um dos fundadores da literatura brasileira, o poeta mineiro trazia arraigado aos seus poemas o discurso pombalino. É a perspectiva historiográfica que atua de maneira *sui generis* na compreensão de um poema canônico no meio escolar, uma vez que é necessário que o aluno saiba, através de seu(u) professor(a) de literatura que no século XVIII havia a questão da política do encômio: os poetas eram patrocinados por pessoas reis e/ou pessoas com muitos bens; esta prática ficou conhecida como mecenato⁶.

Até recentemente, existia na crítica brasileira o esforço, apreciável em diversos sentidos, por demonstrar que Basílio da Gama, graças a *O Uruguay*, soube evitar a condição

⁶ O mecenato era uma prática comum e teve destaque nos compêndios e poemas do século XIX, na forma de dedicatória. Esta é tida por Chartier (2009, p. 41) como um rito que “pertence às preliminares da obra ou ao ‘paratexto’, isto é, aos textos que precedem e acompanham a obra propriamente dita” e que evidencia as relações de clientela e patrocínio. No caso de Basílio da Gama, a dedicatória foi uma forma de agradecer ao seu mecenas, o Marquês de Pombal.

de poeta oficial (em dimensão estética) (TEIXEIRA, 1999, p. 276). Os versos seguintes, do referido poema ilustra um pouco do tom histórico que é necessário para que se tenha compreensão acertada no que diz respeito ao tom do poema, bem como ao deleite literário⁷:

As flâmulas guerreiras. No horizonte
Já sobre o mar azul aparecia
A pintada Serpente, obra e trabalho
Do Novo Mundo, que de longe vinha
Buscar as nadadoras companheiras
E já de longe a fresca Sintra e os montes,
Que inda não conhecia, saudava.

Nos versos ilustrados anteriormente, Basílio da Gama conjugou não somente “o ideal ilustrado europeu”, mas também “o nativismo americano” ao passo que “revela uma espécie de euforia pelo progresso no Brasil, decorrente do contato energizante com a administração portuguesa local” (TEIXEIRA, 1999, p. 278). Tal apreciação literária é alcançada a partir do devido posicionamento do leitor frente à obra. Como sujeitos engajados no processo de leitura, somos impelidos a comungar de tais forças externas que atuaram na constituição do poema em pleno século XVIII e que, nesse momento, situados no século XXI, os sujeitos atuem de maneira a compreender o aspecto do Brasil na condição de colônia, lugar onde os escritores daquela época precisavam estar atentos ao momento do qual faziam parte.

Considerações finais

Os estudos literários, conforme Todorov, estão situados ao lado da história dos eventos e das ideias, e, por conseguinte, nutrem as transformações sociais. Essa é uma colocação vale a pena ser ressaltada, uma vez que Zilberman e Silva nos mostram como a pedagogia da leitura não está restrita ao seu caráter didático-técnico, mas sim político-teórico, ou seja, ao engajamento dos professores, enquanto *sujeitos* na prática da leitura.

Se por um lado uma obra não deve ter seus múltiplos significados encerrados em sua época, mas sim passar por um processo de resignificação, por outro, não deve ser vista de

⁷ Por se tratar de um poema épico, com extensão considerável, preferimos mencionar apenas este trecho do Canto Terceiro, que corresponde aos versos 262-268.

maneira anacrônica, desconsiderando os contextos culturais, históricos, sociais, políticos e econômicos, que podem servir de elucidação no entendimento de tais obras.

Por fim, podemos acertadamente afirmar que o papel desempenhado pela história sob a literatura é patente e que direciona uma visão muito mais apurada sobre a questão da leitura e da literatura como forma de narrativa nacional. Isto pode ser analisado sob a luz da situação do ensino de literatura, visto que, se estamos em um ambiente de interdisciplinaridade, nada mais justo que fornecermos a nossos estudantes os subsídios necessários para que eles possam criar os sentidos no texto. Dar a oportunidade do educando ir para além do texto, dentro do horizonte de expectativa oferecido por tal texto, seja ele canônico ou não-canônico, demonstra quão importante a literatura pode ser no processo de aprendizagem, não apenas da criticidade literária, mas também de um novo olhar sob o mundo.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BHABHA, Homi. **Nation and narration**. London: Routledge, 2007.

BOEHMER, Elleke. **Colonial and postcolonial literature: migrant metaphors**. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2009.

CEREJA, William. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Saraiva, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

EAGLETON, Terry. **Literary theory: an introduction**. Minneapolis: University Minnesota Press, 2008.

GAMA, Basílio. **O Uruguay**. Disponível em www.livrosgratis.net. Acesso em 01 de junho de 2011.

HOBBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 3^a ed. Tradução: Maria Celia Paoli; Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARQUES, Reinaldo, “Literatura Comparada e estudos culturais: diálogos interdisciplinares”. In: CARVALHAL, Tania Franco (org.). **Culturas, contexto e discursos: limiares críticos do comparatismo**. Porto Alegre: UFGRS, 1999.

TEIXEIRA, Ivan. **Mecenato pombalino e poesia Neoclássica**: Basílio da Gama e Poética do Encômio. São Paulo: Edusp, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. “Pedagogia da leitura: movimento e história”. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.