

## AS LIÇÕES DOS ESCRITORES: LITERATURA E ENSINO A PARTIR DE PEDRO NAVA, MANUEL BANDEIRA E AFONSO ARINOS<sup>1</sup>

Júlio Valle\*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir o ensino literário a partir de três escritores que, em diferentes incursões memorialísticas, escreveram sobre as suas respectivas experiências pessoais na mesma escola, o Colégio Pedro II: Manuel Bandeira (*Itinerário de Pasárgada*), Afonso Arinos (*A Alma do Tempo*) e Pedro Nava (*Balão Cativo e Chão de Ferro*). Esses trabalhos nos mostram que o ensino de literatura, há cerca de um século, costumava associar o texto literário a diferentes "lições" (especialmente sobre o país, a moral e a norma culta). Por fim, o texto examina a presença dessas "lições" aplicadas à literatura na escola contemporânea.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. Literatura Brasileira. Pedro Nava.

**Abstract:** This article aims to discuss the literary teaching based on three authors who wrote about their personal experience in the same school: Manuel Bandeira (*Itinerário de Pasárgada*), Afonso Arinos (*A Alma do Tempo*) and Pedro Nava (*Balão Cativo and Chão de Ferro*). These works show us that literature teaching, about a century ago, was used to combine literary text with different "lessons" (especially about nationality, morality and grammar). Lastly, this text examines the presence of these "lessons" applied to literature in contemporary education.

**Keywords:** Literary Teaching. Brazilian Literature. Pedro Nava.

### Manuel Bandeira, Afonso Arinos e Pedro Nava: três memorialistas do Colégio Pedro II

Fundado em 1837, o tradicional Colégio Pedro II, sediado no Rio de Janeiro, ostenta em sua galeria de alunos e professores um panteão de escritores ilustres. Dotado de uma orientação marcadamente humanístico-literária e dispensando-se a formar, como lembra Sidney Barbosa, "as elites dirigentes" do País (1988, p. 64), por lá passaram, estudando ou lecionando, figuras como Visconde de Taunay, João Ribeiro, Euclides da Cunha, Álvares de Azevedo e Gonçalves Dias. Dentre os vários literatos ex-alunos, alguns deixaram consignadas, esparsamente, as impressões suscitadas pela experiência no colégio. É o caso de Raul Pompeia, que ocasionalmente manifestou-se sobre a sua passagem na instituição, na qual

---

<sup>1</sup> Uma versão reduzida e modificada desse artigo foi lida no XIII Congresso da BRASA (Brazilian Studies Association), realizado entre 31 de março e 2 de abril de 2016 no campus central da Brown University (Providence, Rhode Island).

\* Professor do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP), campus Guarulhos, SP, Brasil. juliovalleunifesp@gmail.com

ingressa em 1779. Contudo, por raros e sumários, tais registros não se destinam a inventariar, exaustivamente, o dia-a-dia escolar. Assim, não espanta que pouco se conheça, inclusive, sobre a passagem do futuro autor de *O Ateneu* pelo Pedro II, como atesta em seu livro o biógrafo Camil Capaz (2001, p. 23).

No entanto, escritores como Manuel Bandeira, Afonso Arinos de Melo Franco e Pedro Nava registraram, em incursões memorialísticas de maior fôlego, as impressões relativas à passagem pelo Colégio Pedro II. Publicado em 1954, o *Itinerário de Pasárgada*, de Manuel Bandeira, pretende fornecer um apanhado das experiências determinantes para a formação do escritor. Nesse sentido, pode-se dizer que o seu escopo é mais delimitado do que o dos outros autores aqui arrolados, na medida em que, menos do que a formação do sujeito, interessa captar a formação do poeta. Daí que, aluno nos anos de transição do século XIX para o XX, Bandeira selecione, em sua experiência no então Externato do Ginásio Nacional (depois, Pedro II), os traços que teriam atuado na configuração do seu personalíssimo estro literário.

Afonso Arinos de Melo Franco, por sua vez, publica o primeiro volume de suas memórias, *A Alma do Tempo*, em 1961. Dedicada ao período de “formação e mocidade”, a obra abarca, também, os anos de 1917 a 1921, quando estuda no Internato Pedro II. Estruturalmente, a obra de Arinos apresenta uma peculiaridade, pois nela o diário mescla-se ao memorialismo, donde o contínuo ir e vir entre o presente da escrita e o passado recordado. As páginas dedicadas aos anos do Pedro II, por exemplo, são encimadas pela data da redação, 26 de novembro de 1959, o que explica as considerações iniciais do político maduro sobre eventos então na ordem do dia, como a ameaça de renúncia à candidatura para presidente da república feita, nos bastidores da política, pelo correligionário Jânio Quadros.

Uma intersecção temporal torna de maior interesse a leitura cruzada de *A Alma do Tempo* com o segundo e o terceiro volumes das memórias de Pedro Nava, *Balão Cativo* (1973) e *Chão de Ferro* (1976). Desse modo, temos acesso a um ponto de vista alternativo sobre cenários e personagens em grande medida comuns. Colega e amigo de Arinos, Nava estuda no colégio entre os anos de 1916 e 1920, dedicando-se a reconstruí-los com a minúcia e o apuro documental que, como lembra André Botelho (2012, p. 11), caracterizam o ciclo naviano, composto por seis caudalosos volumes em grande medida inspirados pelo modelo proustiano. É essa minúcia, aliás, que justifica a maior atenção dedicada, nesse trabalho, à obra do médico e memorialista mineiro. Tomadas em conjunto, tais obras permitem refletir,

respeitando-se os seus influxos e interesses particulares, sobre uma determinada posição das letras em nosso ensino secundário, numa dada quadra histórica, numa mesma instituição escolar e, por fim, num gênero literário comum, o memorialístico. Elas convidam não apenas a um cotejo crítico entre si, mas extensivo ao próprio modo de presença da literatura, no ambiente escolar, no passado e no presente.

### **O texto literário para além da disciplina**

Logo de início, convém examinar um ponto surpreendente, dado o mencionado perfil humanístico-literário do ensino do Pedro II. O aluno mais antigo dos três escritores aqui arrolados, Manuel Bandeira, chega mesmo a fazer uma afirmação algo peremptória:

Quase nada se estudava de literatura no Ginásio. Ficava-se nas antologias das classes. Havia uma cadeira de Literatura no último ano. O catedrático era Carlos França, apelidado por toda a gente “França Cacete”. [...] Creio que Carlos França nada nos ensinou. Aprendemos apenas o que estava no livrinho adotado em classe, o Pauthier. (BANDEIRA, 1984, p. 25-26)

Estudando no Internato da mesma instituição, cerca de duas décadas depois, Nava e Arinos ainda encontrarão a literatura, como disciplina autônoma, somente no último ano, agora numa curiosa matéria dedicada à Literatura Italiana e Interpretação da Divina Comédia. Também não era demonstração de especial prestígio o fato de o aluno ser aprovado, como lemos em *Chão de Ferro*, unicamente por frequência, e não por nota. Na tese de doutoramento de William Cereja, levanta-se inclusive a informação de que, entre os anos de 1912 e 1925, a literatura fora completamente suprimida do currículo do Pedro II:

No Colégio Pedro II, a literatura integrava os programas escolares do ensino secundário como disciplina específica, com exceção do período que vai de 1912 a 1925, em virtude da reforma do ministro Rivadávia Correia e do decreto 8.660, de 5/4/1911, que eliminou as cadeiras de Lógica e de Literatura para dar lugar às cadeiras de Higiene e de Instrução Cívica. Ocorre que, como Literatura Brasileira deixou de ser conteúdo obrigatório dos Exames Preparatórios, que davam acesso à universidade, a disciplina acabou sendo eliminada do curso secundário. (CEREJA, 2005, p. 103)

A leitura das obras de Nava e de Arinos, ambos alunos da instituição no intervalo assinalado por Cereja, demonstra que enquanto disciplina autônoma e obrigatória, de fato, a literatura inexistia na grade do colégio. Contudo, os três memorialistas apresentam, ao mesmo tempo, abundantes exemplos de como a literatura, à época, praticamente independia de um espaço curricular em separado para se fazer presente em sala de aula. Isto se torna

especialmente sensível não só pela descrição das aulas de Língua Portuguesa, mas inclusive de outras disciplinas, notadamente as de Língua Estrangeira e de História.

Um nome comum aos três relatos, nesse particular, é o de João Ribeiro, escritor e crítico literário que lecionava as disciplinas de História do Brasil e História Universal na instituição, desde os anos de Manuel Bandeira e alcançando, décadas depois, os dois memorialistas mineiros. Unanimemente referido pelos seus ex-alunos Pedro Nava, Afonso Arinos e Manuel Bandeira como um professor que odiava dar aulas, os escritores também referem, unanimemente, que as verdadeiras lições se davam em conversas informais, ao redor de sua mesa, com pequenos grupos de alunos. Sempre o mais detalhista de todos, Nava observa como a História logo cedia espaço para a literatura, ora numa polêmica sobre o romance histórico, ora vendo na Carta de Caminha um rascunho de Alencar, e assim por diante (2001, 253-254). Bandeira chega mesmo a declarar que aprendera mais literatura nessas conversas informais com Ribeiro, nas aulas de História, do que em qualquer outra disciplina do Pedro II:

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, 1984, p. 26)

Arinos, aluno de um João Ribeiro “já velho” e que “pouco se interessava pelo curso”, confirma tais impressões reconhecendo que o professor, que “não dava aulas nem tomava lições”, contudo “influía bastante sobre o pequeno grupo que tinha propensão para as letras” (1961, p. 64). Todas essas considerações, lembremos, partiam de um espaço curricular no qual, formalmente, os tópicos de História Geral e do Brasil eram os protagonistas – longe, contudo, de atuarem de modo excludente.

Mas a presença da literatura expandia-se, ainda, para outras disciplinas. No Pedro II, havia aulas de Francês, Inglês, Espanhol e, naturalmente, Latim. Para todas elas, valia em alguma medida o que Nava declara sobre as aulas de Espanhol, então sob a responsabilidade de Antenor Nascentes:

Apesar do nome, sua cadeira não tratava propriamente do Espanhol do ponto de vista da regra gramatical e da tradução. Mas do espanhol como a língua literária de Garcilaso de la Veja, Luiz de Góngora, Lope de Vega, Quevedo y Villegas, Calderón de la Barca, Samaniego e Menéndez y Pelayo, que nos explicava. (NAVA, 2001, p. 245-246)

As aulas de Francês, a cargo de Floriano de Brito, também confirmam esse imbricamento entre o ensino de língua estrangeira e a literatura. Nava refere, a esse respeito, que uma das lições de Brito constava, entre outras coisas, da leitura de quinze versos do *Théâtre Classique* (2001, p. 33). No caso de Inglês, por fim, adotava-se um livro de leitura chamado *Estrada Suave*, no qual se liam trechos selecionados de autores como Dickens e Shakespeare (NAVA, 2000, p. 307), cujo solilóquio do *Hamlet* constava do volume escolar.

A própria concepção da disciplina de Língua Portuguesa, na época, pressupunha um diálogo inevitável com a literatura. É o que se verifica, por exemplo, a partir da reconstrução das aulas da matéria, entre os anos de 1916 a 1920, feita por Pedro Nava. O memorialista revisita, respectivamente, as aulas ministradas por Silva Ramos, Álvaro Maia e Augusto Guilherme Meshick. Ramos tinha especial interesse em trabalhar as propriedades fonéticas do idioma, cujo paradigma de excelência, para ele, repousava no sotaque lusitano. Por essa razão, conta-nos Nava, chegara mesmo a adotá-lo em sala de aula, onde se liam frequentemente textos da literatura portuguesa, especialmente Camões. Aluno do Pedro II cerca de duas décadas antes, Manuel Bandeira credits ao mesmo professor, no *Itinerário de Pasárgada*, o primeiro contato com *Os Lusíadas*, do qual sabia vários episódios de cor (1984, p. 22). Maia, por sua vez, instruíra os seus alunos, no ano seguinte, a esquecerem a “patacoada fonética” do antecessor, recomendando especial atenção à origem latina de nosso idioma, cuja pronúncia e escrita, sempre que possível, deviam assinalar essa filiação histórica. Descrito como um “clássico”, o memorialista recorda o trabalho com Viterbo, Frei Luís de Souza, Gil Vicente e cantigas galego-portuguesas, declamadas pelo professor como se estivesse “em transe” (NAVA, 2001, p. 11). Seguindo-se a ele, Meschik adverte os alunos que tratassem “de esquecer a fonética do dr. Silva Ramos e as lérias clássicas do dr. Álvaro Maia sob pena de zero em aplicação e zero em comportamento”. Com ele, teria enfim lugar “o português de toda gente, o português de Machado de Assis, de José de Alencar, de Gonçalves Dias e Odorico Mendes” (NAVA, 2001, p. 12). Ao fim desse rol de discordâncias, o único consenso entre os professores, aparentemente, é o de que a literatura desempenha, nas aulas de Língua Portuguesa, um papel de destaque.

Contudo, não se poderia interromper essa recolha de aspectos comuns ao trabalho escolar com a literatura, nos memorialistas citados, sem recorrer a um material bibliográfico

muito influente para numerosas gerações de alunos no Brasil: a *Antologia Nacional*, compilada por Carlos de Laet e Fausto Barreto, ambos professores do Pedro II. Apesar do acento conservador da publicação, tanto Manuel Bandeira quanto Pedro Nava parecem guardar boas recordações da leitura da obra: “Eis outro livro que fez as delícias de minha meninice e de certo modo me iniciou na literatura de minha língua” (1984, p. 23), declara o primeiro, ao que o segundo responde, ao seu modo, reverberando com evidente tom saudosista as “delícias” de sua própria experiência de leitura, então efetuada nos momentos de “estudo” diário típicos da rotina do Internato (2001, p. 47-50).

### **O texto literário e as “lições” de outrora**

Do exposto até aqui, percebe-se o quanto o texto literário, no espaço e tempo enfocados, desempenha um papel bastante influente no ensino, fato especialmente sensível na espécie de permeabilidade que ostentava em relação a disciplinas diversas, como as línguas estrangeiras e a História (sem esquecer, naturalmente, do destacado papel que tinha no âmbito da própria Língua Portuguesa). O complexo de fatores que explica esse quadro é sabidamente amplo (o crescente nível de especialização das diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, seria apenas um deles). Para os limites dessa reflexão, entretanto, interessará inquirir esse modo de presença da literatura, em sala de aula, a partir das sugestões dadas pelos memorialistas aqui arrolados. Esse recorte nos levará a privilegiar três aspectos de relevo nos relatos: a cultura eloquente, o teor prescritivo e a concepção de nacionalidade que atravessavam a escola e, de modo específico, o ensino de literatura.

Assim sendo, ao comentar a passagem de Pedro Nava pelos bancos do colégio Pedro II, Joaquim Aguiar oferece um ponto de partida relevante para essa discussão:

Homens experientes, bastante sabidos, mas pouco *scholars*, os professores do Pedro II primavam pelo gosto da exposição dos assuntos, pela *performance* em sala de aula, pela gestualidade exaltada, tão propícia à caricatura, pela palavra bonita e pela erudição. (AGUIAR, 1998, p. 95)

De início, vale a pena isolar um dos pontos que justificam, por assim dizer, o interesse do nosso *corpus*. Afinal, é justamente por evocar o passado escolar a partir de um ângulo francamente subjetivo que o texto memorialístico, a nosso ver, oferece uma perspectiva valiosa para captar aquilo que outras fontes de pesquisa, como a documentação primária (programas de ensino da instituição, por exemplo), nem sempre podem dar: a dimensão da vida cotidiana no colégio, as conversas entre os colegas, os hábitos de leitura discentes e

docentes e, especialmente, as práticas de sala de aula dos professores (inclusive nas suas idiossincrasias mais características e, eventualmente, cômicas).

Essa inclinação algo *petite histoire*, contrabalançada com os estudos de diferentes especialistas, colabora para a apreensão vívida de práticas de ensino como aquelas que Joaquim Aguiar, fiando-se nas reconstituições operadas em *Balão Cativo* e *Chão de Ferro*, isola como características-chave das aulas assistidas pelo jovem Pedro Nava. Unindo todas elas (o “gosto da exposição dos assuntos”, a “performance”, a “gestualidade exaltada”, a “palavra bonita” e a “erudição”), verifica-se um traço ainda forte da cultura eloquente, tão propensa à oratória, que ainda caracterizava amplamente não apenas o ensino, mas a própria literatura da época. Em *O Império da Eloquência* (1999), Roberto Acízelo de Souza fornece um rol de informações relevantes a esse respeito, inclusive por demonstrar, a partir dos programas de ensino do Colégio Pedro II (uma instituição, como se depreende a partir do próprio nome, fortemente vinculada à figura do imperador), o quanto tais habilidades eram constitutivas das expectativas escolares no tocante à língua e à literatura.

Não espanta, assim, que Nava mencione, como prática comum em reuniões sociais, o “convite odioso” para a declamação pública e derramada de poesia (à qual ele respondia, um tanto cinicamente, com “sonetos frankenstein” que misturavam versos de diferentes poetas parnasianos) (NAVA, 2001, p. 50). Ou ainda, como já se apontou, que o professor Álvaro Maia declamasse as trovas medievais como se estivesse “em transe” (e, aqui, dê-se o devido desconto à índole caricatural, como bem assinala, novamente, Joaquim Aguiar, com que o velho memorialista dos anos 1970 recupera, bastante ficcionalmente, as aulas assistidas pelo remoto adolescente que foi nos anos 1910). O mesmo vale, também, para as aulas de Silva Ramos, nas quais era comum se avaliar a expressividade da leitura, seja de textos poéticos, como *Os Lusíadas*, ou em prosa, como *Eurico, o Presbítero*, encorajando-se certo histrionismo oratório. O clássico camoniano é objeto da recordação de uma das costumeiras e repentinas chamadas orais típicas do período e, particularmente, do professor em questão:

Abra em qualquer lugar. Abri o voluminho um pouco antes do meio. Leia. Então eu li de jeito fraco e temeroso que já cinco sóis eram passados. Eis senão quando espécie de compasso heroico vai me penetrando, se me difundindo no sangue – vinho generoso! – e mais firme pude prosseguir. Num falsete que queria se canorizar, soltei que dali nos partíramos cortando os mares nunca dantes navegados. Súbito, foi como se onda alta me levasse e de peito enfunado enfrentei minha classe, cantando com voz cheia e sonora – prosperamente os ventos assoprando... Nota 10.” (NAVA, 2001, p. 9)

Certamente, a leitura brilhante, com “voz cheia e sonora”, era um modo do aluno corresponder às expectativas do professor. Ele próprio, como afirma Nava, esmerava-se pelo brilho da elocução, tomando as palavras “em estado de brutas” para então, “calcando numa sílaba, tornando esta mais alta, aquela mais ondeada”, lapidá-las “para a jóia do período precioso” (NAVA, 2001, p. 9). Mesmo um professor com ideias avançadas para a época, como João Ribeiro (um dos primeiros intelectuais da geração mais antiga a olhar com simpatia para os escritos de Oswald de Andrade), ainda deposita nos alunos expectativas bastante semelhantes, mesmo ocupando a cadeira de História. Assim, nas chamadas orais, se o aluno demonstrasse alguma “sensibilidade pelo dramático, pelo belo”, poderia obter a nota máxima, ainda que à custa de uma ou outra inexatidão estritamente historiográfica: “Quando eu peguei a balda do nosso professor, em vez de estudar com cuidado as lições marcadas, corria o texto para decorar-lhes os pedaços de bravura, as chaves de ouro, os carros-chefes”. Com isso, conclui o memorialista, lograva obter “o 10 nosso de cada dia”. (NAVA, 2001, p. 251-252)

Como parece claro, essa tradição eloquente no tratamento do texto literário guardava um forte teor prescritivo, aqui melhor corporificado pelas regras do “bem dizer”. Contudo, esse teor prescritivo associado ao texto literário expandia-se, ainda, para outros domínios. O tipo de uso escolar a que se submetia a *Antologia Nacional* dá bem conta desse generalizado cunho de exemplaridade do qual se investia, naqueles anos, a literatura em sala de aula. Nesse sentido, são valiosas as considerações feitas por Márcia Razzini em seu estudo acerca da famosa antologia de Carlos de Laet e Fausto Barreto, cuja presença nas aulas de Língua Portuguesa, no Brasil, superou nada menos do que cinco décadas:

A leitura da *Antologia Nacional*, porém, não era complemento do manual de história literária, e sim ponto de partida para a leitura e recitação, o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente.

A leitura literária nas aulas de português procurava, portanto, oferecer “bons modelos” literários (vernáculos e morais) para a “boa” aquisição da língua, além é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la. (RAZZINI, 2000, p. 241)

Como já se adiantou, o trecho demonstra como a literatura não se limitava a dar corpo, na seleta da *Antologia Nacional*, às regras do “bem dizer” (uma preocupação, contudo, expressamente presente nos exercícios de “leitura e recitação” a que dava ensejo). O aludido teor prescritivo do texto literário também alcançava, seguramente, as regras do “bem escrever”, compreendidas essencialmente como “aquisição da norma culta vigente” por meio da exploração de variados tópicos gramaticais. O prefácio à primeira edição da publicação, escrito pelos próprios autores, deixava clara essa orientação ao advertir, desde logo, que “antecede aos excerptos um estudo gramatical sobre a syntaxe da proposição simples e da proposição composta, da lavra de um dos compiladores, o professor Fausto Barreto (...)”. (BARRETO; LAET, 1929, p. 10). De modo que, como bem expressa Razzini no trecho em questão, a aliança entre língua e literatura, no âmbito do ensino, consistia essencialmente na capacidade dos grandes clássicos “oferecer[em] ‘bons modelos’ literários (vernáculos e morais) para a ‘boa’ aquisição da língua”, numa demonstração clara dessa dinâmica que conjugava, de um lado, a norma e, do outro, o exemplo.

É no “Prefácio” de 1895 à primeira edição da antologia, ainda, que se encontra a menção a outro nível dos “bons modelos” fornecidos pela literatura. Dessa vez, ocupam-se os autores não dos modelos “vernáculos”, mas “morais”. Daí que tenham se esmerado em “repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como paes de família e educadores, o máximo respeito que, como disse um romano, todos devemos á puerícia” (BARRETO; LAET, 1929, p. 10).

Contudo, não seria abusivo juntar à lição gramatical e à lição moral propiciadas pelo texto literário ainda uma terceira, igualmente contemplada pela antologia de Laet e Barreto, à qual poderíamos chamar de “lição cívica”. Como dá a entender o adjetivo “nacional” aposto ao substantivo “antologia”, o volume apresentava uma preocupação temática evidente, à qual correspondia, “na escolha dos assumptos”, uma preferência “por aquelles que entendessem com a nossa terra” (BARRETO; LAET, 1929, p. 10). Eclodia, assim, nas palavras de Nava, “todo o Brasil amorimense, povoando o estudo com figuras trazidas pela mão dos nossos escritores” (2001, p. 49). Fica claro, portanto, que o amor à pátria era também lição a ser aprendida com a literatura.

De qualquer maneira, o acento nacionalista da antologia (em grande parte tributário, como demonstra Márcia Razzini, da atmosfera pós-republicana na qual surgira) não deixava

de conviver, por seu turno, com um *corpus* marcadamente menos nacional do que o presente, hoje em dia, em nossas salas de aula, onde a literatura brasileira, via de regra, reina quase soberana. Isto se deve, em parte, porque o volume preparado por Barreto e Laet, como observa Razzini, “não rompeu com a tradição do ensino do vernáculo, que prezava a leitura dos clássicos portugueses como a melhor forma de incutir nos alunos a ‘norma culta’” (RAZZINI, 2000, p. 241). Desse modo, compreende-se que Nava assim resuma o efeito produzido pela leitura da *Antologia Nacional*: “Líamos e lá íamos desentocando nossas fortes raízes em Portugal” (2001, p. 49). É como se, atenuando-se a separação cultural entre os dois países, a “lição cívica” desse as mãos à “lição gramatical”. Mesmo porque, como dizem os autores, “o apartamento dos escriptores em brasileiros e portugueses” só se justifica, a seu ver, na fase “contemporânea”: “Antes disso razão de ser não houvera tal apartamento, que apenas se fundara em ciúmes de nacionalidade, muito mal cabidos na serena esfera das letras” (BARRETO; LAET, 1929, p. 10).

Além disso, a presença do texto literário em outras disciplinas concorria para essa espécie de rarefação do nacional – ao menos, enquanto privilégio de *corpus*. Pela via das línguas estrangeiras, liam-se autores como Cervantes, no Espanhol; Rousseau, no Francês e Shakespeare, no Inglês. Dante figurava, como vimos, em disciplina específica sobre a *Comédia*. No primeiro dia de aula, Nava recebe, ainda, como parte do material didático, as fábulas de La Fontaine, os contos de Perrault, *Os Lusíadas* de Camões, as *Beautés* de Chateaubriand, a antologia *Théâtre Classique*, as *Orações* de Cícero, as *Odes* de Horácio, as *Bucólicas*, as *Geórgicas* e a *Eneida* de Virgílio (2001, p. 6). Donde se possa admitir, algo paradoxalmente, que o ensino da literatura, naqueles tempos, parecia ser menos nacional e mais nacionalista: se por um lado, atualmente, o discurso explicitamente ufanista, associado à literatura, não é tão frequente, por outro o recorte escolar dos textos tende a ser muito mais afetado pelo parâmetro estritamente nacional – algo facilmente detectável por uma rápida consulta às listas de obras de leitura obrigatória para os exames vestibulares ou, ainda, ao espaço dedicado, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, à literatura brasileira em comparação com as estrangeiras (incluindo-se aqui as lusófonas).

### **Lições de outrora?**

Nesse estado de coisas, algumas explicações para o prestígio que o texto literário ostentava no ambiente escolar, há pouco mais de um século atrás, parecem vir mais

claramente à tona. De um lado, como propõe Roberto de Oliveira Brandão ocupando-se do Brasil oitocentista, ainda vigorava grandemente “a opinião generalizada no tempo (...) de que as letras, como então se dizia, deviam constituir o fundo comum unificador de todas as outras atividades humanas, a ciência, a política, a vida social etc.” (1988, p. 216) Não admira, portanto, que o texto literário exibisse, como sugerem os relatos dos memorialistas, uma permeabilidade em relação a diferentes áreas de conhecimento. Além disso, ainda se acreditava fortemente no muito que a literatura tinha a ensinar, na medida em que oferecia, no mínimo, um misto de lição gramatical, lição cívica e lição moral.

Aos olhos contemporâneos, tais “lições” tendem a produzir algum estranhamento, a ponto de um documento oficial como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tratarem algumas delas, expressamente, por “equivocos”:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 26-27)

Não por acaso, ao comentar o tipo de uso a que se destinava, em sala de aula, a *Antologia Nacional*, Márcia Razzini declara que a “formação literária” propriamente dita não era priorizada, optando-se por realçar as lições (ou, como dizem os *Parâmetros*, os “equivocos”) que acompanhamos até aqui. De fato, muito do prestígio da literatura vinha de uma renúncia àquilo que, talvez, o texto literário poderia oferecer de mais valioso: os seus efeitos potencial e legitimamente transgressores, seja em relação aos costumes, à língua ou à pátria “amorimenso”. Era nesse âmbito que um pensador como Roland Barthes, recordemos, via as potencialidades mais nobres da literatura, legítimo polo de resistência contra o que a língua, literalmente, nos *obriga* a dizer (refreando assim, afirma sem meias palavras o autor de *Aula*, a sua orientação “fascista” (BARTHES, 1996, p. 13)). Por esse ponto de vista, a literatura, recusando-se a estabilizar-se como instância exemplar do uso cotidiano e, menos ainda, normativo da língua, instaura-se precisamente como o seu possível contraexemplo. Atributo que, aliás, um dos memorialistas aqui citados, Manuel Bandeira, poderia ilustrar com alguns versos famosos de “Pensão Familiar”:

Os girassóis

amarelo!

resistem.

(BANDEIRA, 1993, p. 127)

Entretanto, ainda que poucos ignorem, hoje em dia, que o príncipe virou sapo (ou que a outrora “lição” tenha virado “equivoco”), seria um tanto ingênuo acreditar num rompimento absoluto, no âmbito das práticas de ensino literário, entre as salas de aula do presente e as do passado. O próprio documento oficial aponta essa permanência, ao admitir que tais usos ainda “costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários”. E a pesquisadora Maria Amélia Dalvi, em linha com essas reflexões, aponta que “a literatura na escola, ainda hoje, encontra-se recheada de textos ‘educativos’, chegados às boas maneiras” (2013, p. 85). Ou que, por meio de um dado encaminhamento de práticas potencialmente ricas, como “a feitura de ‘teatro’ (como má adaptação de textos narrativos simples), jogral, sarau, livrinhos de poema [...]”, acabe por se cristalizar uma “noção ‘cosmética’ e às vezes beletrista de literatura” (2013, p. 75). Donde se conclui que a “lição moral” e a do “bem dizer” ainda rondam, perceptivelmente, o trabalho com a literatura na escola.

De modo que, se esse artigo encerra-se assinalando não as muitas e evidentes diferenças entre as salas de aula de ontem e as de hoje, mas optando por, ao contrário, realçar uma permanência um tanto incômoda, é porque a sua longevidade, capaz de atravessar gerações e gerações, será razão suficiente para não descurarmos – nem desistirmos – do desafio. Que consiste, fundamentalmente, em fazer da escola, instituição muito vocacionalmente conservadora, um local propício à inclinação algo indômita da literatura. O que passa, potencialmente, não tanto por escolarizar a literatura (como se fez até hoje, inquirindo-se como o texto literário pode acomodar-se às necessidades da escola) mas, inversamente, por “‘literaturizar’ a escola” (LARROSA apud DALVI, 2013, p. 76), dando corpo a um movimento verdadeiramente inovador, que consiste em imaginar qual escola pode abarcar o texto literário em suas potencialidades mais provocativas, de experimentação da língua e da vida. Dentre as várias lições que abordamos a partir dos memorialistas aqui enfocados, talvez seja esta, justamente por suas reverberações contemporâneas, a que mais

valha a pena ter em mente. Afinal, como diz o adágio, “recordar é viver” (mas não necessariamente do mesmo jeito).

### Referências

AGUIAR, J. A. *Espaços da Memória: Um Estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1998.

BANDEIRA, M. *Estrela da Vida Inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. *Itinerário de Pasárgada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1984.

BARBOSA, S. Caminhos e descaminhos da educação brasileira no século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, L. (Org). *O Ateneu: retórica e paixão*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-67.

BARRETO, F.; LAET, C. *Antologia Nacional*. 14. ed. São Paulo/ Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1929.

BARTHES, R. *Aula* (trad. Leyla Perrone-Moisés). 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BOTELHO, A. Chão de Ferro: do mar à montanha, as amizades da vida toda. In: NAVA, P. *Chão de Ferro*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 7-17.

BRANDÃO, R. O. Os manuais de retórica brasileiros do século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, L. (Org). *O Ateneu: retórica e paixão*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 43-58.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CAPAZ, C. *Raul Pompeia: biografia*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

CEREJA, W. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. 1. Ed. São Paulo: Atual Editora, 2005.

DALVI, M. A. Literatura na escola. Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; JOVER-FALEIROS, R.; REZENDE, N. L. (Orgs). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 68-97.

FRANCO, A. A. de M. *A Alma do Tempo* (formação e mocidade). 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

NAVA, P. *Balão Cativo*. 1. ed. Cotia: Ateliê Editorial; São Paulo: Editora Giordano, 2000.

\_\_\_\_\_. *Chão de Ferro*. 1. ed. Cotia: Ateliê Editorial; São Paulo: Editora Giordano, 2001.

RAZZINI, M. P. G. *O Espelho Da Nação: A Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese (Doutoramento em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP), Campinas, 2000. 247 f.

SOUZA, R. A. *O Império da Eloquência: Retórica e Poética no Brasil Oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF, 1999.