

LEITURA ESCOLAR E ACULTURAÇÃO: A "COMUNIDADE DOS INFELIZES"¹

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA*

Este ensaio explora elementos para o estudo da função de aculturação exercida pelos textos e leituras escolares, na escola brasileira do final do século XIX a cerca da primeira metade do século XX. Com base na análise de fontes e de pesquisas sobre o tema, propõe duas principais direções para esse estudo: por um lado, o exame dos processos históricos de construção das crenças no poder formativo da leitura e da escola e, por outro, a descrição e análise dos procedimentos retórico-discursivos que se difundem no período.



This essay explores elements for the study of the acculturation function of school texts and readings in the Brazilian school of late 19th century and the first half of the 20th century. Based on the analysis of sources and of research on the subject, two main directions for this study are proposed: on the one hand, the analysis of the historical process of the belief construction in the formative power of reading and schooling; on the other hand, the description and analysis of the rhetoric-discursive procedures spread during that period.

Este ensayo explora elementos para el estudio de la función de aculturación ejercida por los textos y lecturas escolares en la escuela brasileña desde fines del siglo XIX a casi la primera mitad del siglo XX. Basado en el análisis de fuentes y de investigaciones sobre el tema, propone dos principales direcciones para este estudio: por un lado, el análisis de los procesos históricos de construcción de las creencias en el poder formativo de la lectura y de la escuela y, por el otro, la descripción y análisis de los procedimientos retórico-discursivos que se difunden en el período.

Para realizar esta exploración de la función de aculturación de la lectura, el ensayo se organiza en cuatro partes. En primer lugar, se describen los estudios históricos brasileños (pero que en parte también se aplican a las investigaciones sociológicas y didácticas) sobre los textos y lecturas escolares, teniendo en cuenta el modo por el cual abordan la cuestión de la transmisión de contenidos, valores o, más precisamente, la función de aculturación. Se argumenta que, a pesar de las conquistas realizadas por este estudio de campo, basado en la incorporación de modelos o concepciones del acto de leer más complejos, la función de aculturación se relegó a un plano secundario.

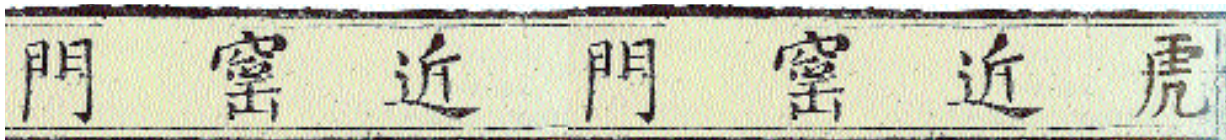
En segundo lugar, el texto intenta reunir –en el cuadro de las contribuciones de los mismos trabajos que trajeron mayor complejidad a los estudios sobre textos y lecturas escolares– diferentes direcciones para tal exploración.

En tercer lugar, se expone un bosquejo de uso de esas direcciones. Este bosquejo pone especial atención a la discusión sobre la construcción histórica de las creencias implicadas en la lectura y en su enseñanza, por un lado; y por otro, sobre las posibilidades de análisis de los procedimientos retórico-dis-



cursivos que se difunden en el período, por medio del análisis de un texto del canon literario escolar establecido durante las primeras décadas de la República.

Finalmente se exploran de modo sucinto las evidencias de que el modo de decir al niño aprehendido en el análisis del texto –un poema de Olavo Bilac– representa una corriente importante en la constitución del canon de la escuela republicana y de que éste estaría presente –en mayor o en menor grado– a lo largo de una buena parte del siglo XX.



O ensino da leitura, desde a progressiva criação da escola elementar moderna, envolveu, dentre distintas finalidades, a realização de um processo de aculturação. Na construção da escola republicana brasileira, o exercício dessa função por meio da leitura assumiu uma configuração que se manteve mais ou menos estável dos primeiros anos após a proclamação da República, em 1889, até meados dos anos 1970, quando, dentre outros fatores, emerge, no cenário educacional, a crítica ao caráter ideológico dos textos escolares e se evidencia que a contribuição da escola na reprodução das desigualdades sociais se realiza também por seu projeto de ser a instituição destinada a inserir todos, do mesmo modo, no interior de uma “civilização”.

Para esse período preciso, utilizo o termo “aculturação” a fim de me referir a dois fenômenos inter-relacionados. Por um lado, a um esforço deliberado da escola para a integração dos meninos e meninas a um espaço social (tal como o representava e o apresentava), por meio da criação e transmissão de ideais capazes de promover um laço social. Por outro lado, utilizo o termo para designar um esforço, nem sempre claro nem deliberado, de transmissão de procedimentos e maneiras de produzir significados na leitura de textos na escola, de modo que esses procedimentos e maneiras de ler permitissem, dentre outras coisas, o trabalho de aculturação.

Meu objetivo geral será o de explorar o papel formativo desses textos e leituras ou, de modo mais específico, as condições que buscavam assegurar a felicidade dos atos de aculturação, no período delimitado.

Para realizar essa exploração da função de aculturação pela leitura, organizei o ensaio em quatro partes. Em primeiro lugar, apresentarei uma descrição das pesquisas históricas brasileiras (mas que em parte se aplica também às investigações sociológicas e didáticas) sobre os textos e leituras escolares, tendo em vista o modo pelo qual abordam a questão da transmissão de conteúdos, valores ou, como prefiro, a função de aculturação. Argumentarei que, apesar das conquistas realizadas por esse campo de pesquisa, com base na incorporação de modelos ou concepções do ato de ler mais complexos, relegou-se a um plano secundário a função de aculturação. Em segundo lugar, buscarei reunir, no quadro das contribuições das pesquisas

mesmas que trouxeram maior complexidade aos estudos sobre textos e leituras escolares, direções para essa exploração. Farei, então, em terceiro lugar, um esboço de uso dessas direções, dando especial atenção à discussão, por um lado, sobre a construção histórica das crenças envolvidas na leitura e em seu ensino, assim como, por outro lado, sobre as possibilidades de análise dos procedimentos retórico-discursivos que se difundem no período, por meio do exame de um texto do cânone literário escolar estabelecido durante as primeiras décadas da República. Ao final do trabalho, explorarei, de modo sucinto, as evidências de que o modo de dizer à criança apreendido no exame do texto –um poema de Olavo Bilac– representa uma corrente importante na constituição do cânone da escola republicana e de que nele estaria presente –às vezes em maior, às vezes em menor grau– ao longo de boa parte do século XX.

Pesquisas históricas brasileiras sobre textos e leituras escolares

A pesquisa histórica brasileira sobre a leitura escolar, a respeito de sua transmissão e apropriação, seguiu uma trajetória, nas últimas décadas, que me parece bastante clara. Num primeiro momento, essa pesquisa se interessou pela descrição e análise dos conteúdos ideológicos dos textos, dos valores morais e cívicos que buscavam transmitir. O modelo de leitura que subjaz, em geral, a esses estudos é aquele que considera que haveria uma coincidência, em princípio necessária, entre os supostos conteúdos dos textos e os significados que se gravariam na mente dos leitores, assim como entre os efeitos visados pelos primeiros e aqueles de fato realizados por sua leitura. Mesmo que esse modelo esteja presente em muitos estudos desenvolvidos ainda hoje, vem sendo fortemente questionado já há algumas décadas.

No campo da psicolinguística, por exemplo, desde os anos 1970 se desenvolvem e se difundem modelos de leitura que enfatizam o caráter ativo do leitor e o papel de seus conhecimentos prévios e de seus objetivos na construção de modos distintos de usar e compreender um mesmo texto (Goodman, 1967; Smith, 1989). No campo da teoria literária, também por exemplo, é ainda o papel ativo do leitor –não reduzido

apenas a um conjunto de operações perceptivas— que ganha destaque um pouco mais cedo, nos anos 1960, com a estética da recepção e o *reader-response criticism* (cf. Zilberman, 1989 e Lajolo, 1982, para uma síntese). As discussões formalistas e estruturalistas a respeito da literariedade de um texto saem do campo de suas características formais para se situar, por exemplo, nas comunidades interpretativas (tal como Stanley Fish, 1982, constrói o conceito): um conjunto de referências compartilhadas por uma sociedade ou grupo que tende a definir, para um leitor determinado, uma maneira de se aproximar do texto, de julgá-lo ética e esteticamente e de construir significados a partir dele.

No caso dos estudos brasileiros sobre os textos e leituras escolares, os principais deslocamentos realizados se originaram sobretudo, porém, de pesquisas históricas sobre a leitura ou de investigações sobre o consumo cultural. Para Michel de Certeau (1990), a leitura é “plural”, uma espécie de “caça furtiva” realizada num campo estrategicamente construído pelo outro, um *bricolage* por meio do qual o leitor, aproveitando materiais pré-existentes —dentre eles o próprio texto—, realiza uma atividade inventiva e produtora de sentidos irredutíveis àqueles visados pelo texto. Por essa razão, dentre as propostas feitas por historiadores para a construção de uma história da leitura, a de Roger Chartier (1990) —cujo trabalho teve um forte impacto no Brasil— é a de que esse tipo de estudo não se identifica a uma apreensão de supostos conteúdos de *per se* transmitidos pelos textos, mas à exploração das tensões que, numa situação singular de leitura, estabelecem-se entre os produtores de textos e impressos (que buscam impor uma leitura correta) e a liberdade irredutível dos leitores.

Uma dimensão importante desses estudos é o questionamento do que seria uma crença iluminista no poder dos textos —em seu poder formativo, em seu poder de mudança cultural e social. A propósito da revolução francesa, Roger Chartier (1991) pergunta —retoricamente, em minha opinião— “os livros fazem revoluções?” Se resumo adequadamente a argumentação do

historiador, sua resposta é a de que se deve deslocar a atenção dos textos que circulavam na sociedade francesa pré-revolucionária para a ampliação dos espaços de sua circulação, para sua consequente apropriação por leitores não visados originalmente no processo de produção dos textos e impressos, como também (e mais importante) para o surgimento de novos modos de ler, que integrariam mutações culturais mais amplas. Em suas palavras,

a questão substantiva não é a dos conteúdos dos livros [...], que em larga medida não tiveram o impacto persuasivo generosamente atribuído a eles, mas antes de um novo modo de ler que, mesmo quando os textos apropriados estavam em total conformidade com a ordem religiosa e política, desenvolveu uma atitude crítica livre dos laços de dependência e obediência [...]. (91, tradução minha)

Sob o impacto dessa mudança, que desloca a atenção dos textos (e de seu suposto poder formativo) para os modos de ler (e para seu poder criativo), o interesse de estudos brasileiros sobre o texto usado na escola se moveu também do texto para as práticas de leitura que dele se apropriam. Desenvolveu-se uma crítica pouco refletida (e não me excludo dentre os que o fizeram) a investigações sobre a função formativa e de aculturação dos textos escolares, assim como se realizou uma tomada de consciência —pertinente, julgo— do modelo ingênuo de leitura subjacente a essas investigações.

Nesse quadro de reordenamento do campo de pesquisa brasileiro, o tratamento dado aos textos e a sua função ou poder de aculturação assumiu um contorno peculiar. Reconhece-se, na descrição de manuais escolares de leitura e na análise de sua produção e circulação, a estreita vinculação entre os textos e os impressos escolares e o campo do poder, que busca controlar esses processos de produção e de circulação, por meio de uma legislação específica, de incentivos financeiros e de publicações, ou de comissões que julgam a adequação dos manuais. Reconhece-se, também, a existência de uma relação muito próxima entre os modos de produzir textos e uma intenção de aculturação, como



descrita nas legislações, nos prefácios e advertências aos leitores, nas práticas dos formadores de professores, assim como na ação dos docentes. Entretanto, simultaneamente, relega-se o estudo desse vínculo entre os textos, de um lado, e o campo do poder e essa intenção de aculturação, de outro, a um plano secundário e suspeito de ingenuidade.

Reconhece-se, ainda, a importância de se atentar para a “materialidade” dos textos na construção de seus significados pelos leitores e de seus efeitos sobre eles: sua *mise en livre* ou sua *mise en imprimé* ou para tudo o que se vincula à ação dos produtores do impresso –ilustrações, cortes e junções de parágrafo, tipo de letra, *mise en page*, características dos suportes, instrumentos de identificação e de classificação de um texto (seu gênero, autor, processos de criação de “enquadramentos mentais” que situam um texto num horizonte de expectativas) (Batista, 2004). Tende-se a esquecer, porém, que um texto qualquer é também materialidade *linguística* e como tal pode ser analisado. Embora não tenha uma existência abstrata e não possa *sempre* ser analisado independentemente dos suportes que o oferecem à leitura, o texto é o produto material de uma atividade discursiva que visa construir uma determinada compreensão e exercer um conjunto de efeitos ou ações sobre o leitor.

O que me proponho a fazer aqui é examinar possibilidades de exploração desse outro lado da moeda que se deixou em relativa obscuridade. Na relação tensa entre os textos, de um lado, e certa imprevisibilidade dos leitores e de suas leituras plurais, de outro, meu interesse se dirigirá aos primeiros. São duas as perguntas que me guiarão. *Primeira pergunta*: sem abandonar as contribuições que a pesquisa sobre a leitura trouxe para as investigações a respeito do texto e da leitura escolar, que direções pode assumir o exame do poder dos textos (ou de sua finalidade de aculturação) na leitura escolar? *Segunda pergunta*: como se pode fazê-lo tendo em vista o caso da instrução brasileira da primeira metade do século XX, quando, buscando-se criar uma escola para a República e, portanto, certa descontinuidade com a escola do Império e com sua literatura, realizam-se e se efetivam reformas curriculares e se constitui um novo cânone literário escolar e modos novos de se dirigir à criança?

Para realizar essa exploração, discutirei, mais detidamente do que fiz até agora, alguns pressupostos ou direções.

Pressupostos e direções

O primeiro pressuposto que julgo interessante para fazer essa exploração é mais geral. Está baseado na idéia, defendida, dentre outros, por Umberto Eco (1986), de que todo texto supõe um leitor e seus movimentos cooperativos como condição mesma para sua produção. Para, porém, exercer seus efeitos (seja de compreensão, seja de formação e aculturação, como me interessa aqui), é necessário, na situação concreta de leitura, que seja atendida uma “lei pragmática”. A fim de orientar suas estratégias textuais, o produtor de um texto utiliza como ferramenta uma hipótese de leitor, ou um “Leitor-Modelo”: um conjunto de previsões ou suposições a respeito das competências, disposições, crenças e movimentos de seus leitores (como numa estratégia militar ou de xadrez). Desse modo, uma importante condição para que um texto exerça os efeitos visados em seu leitor é de que haja uma coincidência (aí está a lei pragmática) entre, de um lado, as competências, disposições e movimentos dos leitores “em carne e osso”, que, numa determinada situação concreta de leitura, apropriam-se do texto, e, de outro lado, aquelas competências, disposições, crenças e movimentos previstos pelo autor, no processo de produção do texto.

Além da lei pragmática da coincidência entre leitores supostos e leitores empíricos (ou “em carne e osso”), penso que há um segundo ponto importante no trabalho de Umberto Eco para uma exploração da função de aculturação do texto escolar. É que, segundo Eco, um texto não apenas prevê um leitor (ênfasis: como um conjunto de competências, disposições, crenças e movimentos), para se orientar na produção de seu texto, mas também procura *instituir* esse leitor. Em outros termos: as estratégias de um produtor de textos não apenas supõem que um leitor com certas (e não outras) características exista, mas também buscam contribuir para *construí-las*, oferecendo condições e realizando movimentos estratégicos para que o leitor se situe na posição e com os instrumentos requeridos para que um determinado efeito visado na produção do texto seja alcançado na leitura.

Isto me parece uma característica fundamental do modo de enunciação escolar. É que a existência de um grau de distância ou de uma incompleta coincidência entre autor e leitor é um elemento essencial desse modo de enunciação: trata-se sempre de um enunciador que postula, como condição de sua enunciação, seu interlocutor, o aluno, como alguém que em alguma medida não é ainda algo que deveria ser, que desconhece algo e que, desse modo, deve ser dirigido e formado como membro de um grupo e de uma comunidade de leitores. Uma função primordial dos textos escolares é, portanto, a de *construir e formar* o leitor. Essa dimensão formativa é evidente em fenômenos como a malha construída pelas relações anafóricas, as negociações de sentido e a repetição, mas buscarei exemplificar essa dimensão do texto mais à frente. É importante, porém, desde já, enfatizar: assumir que as estratégias textuais contribuem para construir o leitor é o mesmo que afirmar que, sob determinadas condições de felicidade, essas estratégias *formam* ou *educam* o leitor, tendo em vista a dupla dimensão da função de aculturação: de um lado, a integração dos alunos a um grupo ou coletividade e, de outro, sua inserção numa comunidade de intérpretes.

Desses dois primeiros pressupostos, acredito que se possa extrair uma primeira direção para a pesquisa sobre a poder de aculturação da literatura escolar, num determinado momento da história dessa instituição: por meio de que recursos –lingüísticos, retórico-discursivos– um texto se organiza para construir seu leitor e exercer um efeito de aculturação? De que modo, pela antecipação dos conhecimentos e disposições de seus leitores, um texto constrói uma espécie de “armadilha” para que o leitor faça aqueles movimentos, assuma aquela posição, utilize e adquira aqueles conhecimentos que espera e propõe que ele utilize e aprenda?

Um risco, porém, que se pode correr, ao assumir essa direção, é o de deixar em segundo plano um importante aspecto da discussão feita por Umberto Eco (e pelos estudos de história e sociologia da leitura). Não se pode esquecer que um texto exercerá tanto mais seus efeitos quanto mais a situação concreta de leitura atender a “lei pragmática” que expus há pouco. É necessário que haja certo grau de coincidência entre o leitor suposto pelo autor do texto e aquele que, de fato, dele se apropria. Assim, é necessário

que os conhecimentos, disposições, referências, valores supostos pelo autor (o Leitor-Modelo) sejam, pelo menos em parte, aqueles de fato possuídos pelo leitor “em carne e osso” (o leitor empírico). Desse modo: para que um texto funcione como uma armadilha para seu leitor, é sempre necessária, como condição de sua felicidade, a colaboração do próprio leitor, que empresta o que sabe, que empresta suas disposições, que empresta o que é para se submeter ao poder do texto.

Desses pressupostos se pode retirar uma segunda (e mais ampla) direção de pesquisa: a apreensão dos procedimentos por meio dos quais se criam as condições de possibilidade para a realização do efeito de aculturação pela leitura. Como defendi antes, o texto mesmo é um desses procedimentos, já que, buscando construir ou formar o leitor, ele se produz sempre no espaço de uma incompleta coincidência entre o que se supõe que o leitor saiba e seja, de um lado, e aquilo deveria saber e ser, de outro. Como também vem apontando a pesquisa histórica (e sociológica), certamente as práticas que cercam o ato individual de leitura (como, por exemplo, a ação do professor e todos os protocolos de leitura inscritos no paratexto e em sua materialidade) constituem um importante fator para assegurar o atendimento à “lei pragmática”. Mas gostaria de chamar a atenção para o que me parece ser uma terceira dimensão das condições de felicidade da aculturação por meio do texto e sua leitura.

Num interessante debate (porque se organiza em torno da tensão entre poder do livro e o poder dos leitores), travado pelo sociólogo Pierre Bourdieu e o historiador Roger Chartier (Bourdieu e Chartier, 1993), o primeiro chama a atenção para os processos sociais de construção da *crença* no valor da leitura e da *crença* –ênfatiso– no poder da leitura e do livro para formar o leitor. “Só se prega aos convertidos” (283), afirma o sociólogo a certa altura do debate. Em outros termos, só se formam e se doutrinam aqueles dispostos, por um conjunto de crenças, a acreditar no valor da doutrina e da formação, a acreditar no poder do livro, dos textos, e da própria leitura.

As perguntas que se podem fazer, então, de acordo com essa segunda direção de pesquisa, são: como, num determinado momento da história da escola, realizou-se um trabalho de

conversão (de criação da crença) que é condição para a *pregação* (ou para a aculturação)? como se prega –de modo a exercer efeitos de formação– aos convertidos, ou, pelo menos, àqueles em alguma medida dispostos à conversão? Em outras palavras, trata-se de apreender como a escola e uma sociedade buscaram, num momento determinado, criar a crença na autoridade do livro, do texto, e no poder mágico da leitura; trata-se de descrever os procedimentos de construção do “fetiche” do livro, do texto e dos “conteúdos”, que os tornam capazes de dizer, diretamente ao leitor, uma verdade que pode orientar sua vida, suas ações e suas leituras. Que os torna, portanto, capazes de exercer um efeito de aculturação.

Em síntese, para uma exploração da função de aculturação da leitura escolar, parece-me haver duas direções promissoras, além daquelas que vêm sendo mais exploradas pela pesquisa histórica sobre o tema. Em primeiro lugar, o exame dos processos e recursos que criam a crença no poder da leitura e uma disposição favorável, desse modo, para que grupos sociais, famílias, professores e alunos emprestem à leitura e ao texto o poder formativo que só se exerce por meio desse empréstimo de suas crenças e de sua cumplicidade, portanto. Em segundo lugar, os mecanismos pelos quais, contando (em alguma medida) com a crença, os conhecimentos, as referências e os movimentos do leitor, um texto cria, para ele, uma armadilha capaz de formá-lo, capaz de se gravar mais ou menos indelevelmente em sua mente, e ser, dessa maneira, por ele incorporado, de modo a orientar sua ação, em conformidade com o conjunto de princípios que se deseja compartilhar num determinado espaço social, num determinado momento de sua história.

Crenças e rituais de criação da crença

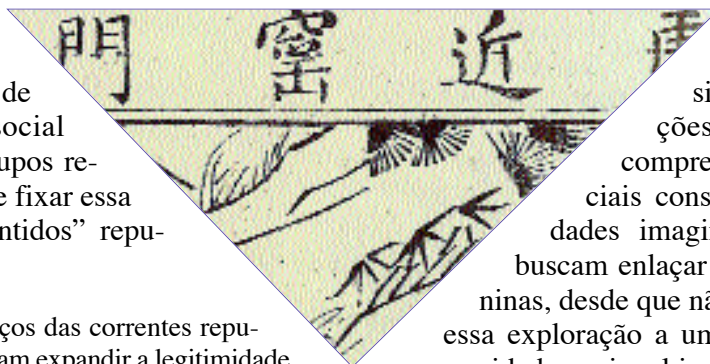
Para que funcione, um processo de aculturação supõe, portanto, um conjunto de crenças. No caso da sociedade brasileira do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, um primeiro conjunto de crenças pode ser, em grande parte, tomado por dado ou como algo que relativamente é da ordem da evidência. Trata-se da crença de que, como preferem dizer alguns

psicanalistas, existe o Outro: existe a lei, existem a verdade, a cultura, a civilização ou, em termos durkheimianos, existe um conjunto de ideais e valores cuja incorporação por cada indivíduo, correlata a uma renúncia à satisfação plena de seus interesses particulares ou individuais, é a condição para o estabelecimento do laço social e o fundamento das transmissões culturais, na forma de uma herança (de um suposto patrimônio cultural e linguístico associado à “civilização”, tomado como necessário para a coesão de um espaço social).

De acordo com esse modo de pensar o laço social, a construção desse vínculo, embora tenha (Nogueira, 2004: 124) um componente coercitivo, realiza-se, segundo Durkheim, principalmente por tornar, por convencimento e sedução, *desejáveis* essa renúncia e essa aceitação da autoridade moral da coletividade. Apesar das diferenças do pensamento durkheimiano em relação a Rousseau, nos termos do segundo (1762): “o mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o mestre se não conseguir transformar a sua força em direito e a obediência em dever” (tradução minha). Assim, a crença nos ideais coletivos não se corporifica sem uma necessária criação desses ideais e dos mitos, dos episódios e dos personagens que os corporificam e que são capazes de favorecer e de tornar *desejável* a transformação da obediência em dever, a aceitação por cada um de um ideal para todos.

Há aqui, então, uma primeira tarefa para a pesquisa em história que se interessa pela função de aculturação pela leitura na escola: a exploração dos ideais, dos rituais e da mitologia ou da tradição que uma determinada sociedade, num determinado momento de sua história, cria para representar-se e para apresentar, a cada um, os valores necessários para promover um laço social. Trata-se de explorar, nos textos e nas leituras escolares, a presença das tradições inventadas e dos símbolos e narrativas por meio dos quais se procura (como o fez José Murilo de Carvalho, 1990, sobre a produção do imaginário republicano brasileiro) estabelecer, por exemplo, um vínculo entre Estado ou Nação, definida como uma “comunidade de sentido” ou “imaginada”. Se se pode supor, na sociedade e na escola brasileira do final do século XIX à primeira metade do século XX, a existência do Outro, não se pode –essa me parece

ser a conclusão do historiador— contar com a existência de um imaginário social (produzido pelos grupos republicanos) capaz de fixar essa “comunidade de sentidos” republicana para todos:



Falharam os esforços das correntes republicanas que tentaram expandir a legitimidade do novo regime para além das fronteiras limitadas em que se encurralara a corrente vitoriosa. Não foram capazes de criar um imaginário popular republicano. Nos aspectos em que tiveram êxito, este se deveu a compromissos com a tradição imperial ou com valores religiosos. O esforço despendido não foi suficiente para quebrar a barreira da ausência do envolvimento popular na implantação do novo regime. Sem raiz na vivência coletiva, a simbologia republicana caiu no vazio [...]. (Carvalho, 1990: 141)

Os relativos fracassos do Estado em construir um sentimento da Nação por meio da criação de uma comunidade de iguais tornam interessante uma segunda tarefa: sem uma tradição inventada muito sólida, como os livros escolares do período a abordarão? Mesmo que estreitamente dependentes do campo do poder, o campo escolar e o campo da produção editorial propuseram (para apropriação pelo Estado, certamente) diferentes versões de um imaginário nacional, assim como distintos mecanismos por meio dos quais vincular cada criança à comunidade nacional (em muitos casos, regional), organizada em torno dessas versões imaginárias da República e da sociedade brasileira. Para isso, não julgo, porém, conveniente (se se supõem as conclusões do trabalho de José Murilo de Carvalho) reduzir o estudo dos mitos que corporificam os ideais da sociedade brasileira no período apenas ao ideal de Nação. Essa vinculação muito estreita e pouco refletida entre livro e leitura escolares e inculcação de um sentimento nacional é, em minha avaliação, um dos problemas da literatura que se ocupou da análise dos conteúdos ideológicos dos livros didáticos. Com certeza trata-se de uma importante dimensão dos textos escolares, mas não se pode dizer que, para o período em estudo, tenha sido sempre a única, nem que seja aquela com base na qual se gera em cascata um sistema muito articulado de ideais (a língua, a família, a mulher, a raça, a criança, a verdade, a amizade, por

exemplo). Penso que, aqui, há a possibilidade de explorações promissoras para compreender os espaços sociais construídos (as “comunidades imaginadas”) às quais se buscam enlaçar os meninos e as meninas, desde que não se limite, de início, essa exploração a uma suposta e unívoca comunidade nacional inventada.

Mas há também uma terceira tarefa para esse historiador voltado para a função de aculturação por meio da leitura escolar. A ele interessarão, sob meu ponto de vista, os procedimentos ou as estratégias de criação da crença no valor da escola e do imaginário capazes de promover esse efeito místico de crença. A pergunta que me parece interessante é: como a escola republicana buscou, nos conflitos que sua progressiva instituição promoveu entre famílias, grupos sociais e a igreja católica, criar, com maior ou menor sucesso, a crença em seu poder? Junto a que parcelas da população esse esforço se dirigiu e como conseguiu cooptá-las, de tal modo que dispusessem da boa vontade cultural e escolar necessária para acreditar nas promessas da aculturação? É que, dentre os ideais que se oferecem à criança (e a suas famílias), está a própria palavra “escola”. A pesquisa sobre a história da educação, para isso, fornece importantes elementos ao estudar o estabelecimento (ainda que sempre relativo) da obrigatoriedade do ensino no país e das resistências ao monopólio da educação estatal, em detrimento da educação religiosa, familiar e mesmo daquela realizada com autonomia por novos grupos sociais, como o operariado. Depreendem-se, dos discursos em torno da obrigatoriedade do ensino, estratégias de convencimento que se organizam em torno da modernização do país, de sua civilização e do controle dos costumes. Mas há, em minha opinião, outras possibilidades de investigação, ainda pouco examinadas. Num discurso, por exemplo, em que quase sempre se equaciona a escola elementar ao aprendizado da leitura e da escrita (nem sempre de modo explícito, porque suposto), a criação na crença na escola parece envolver simultaneamente a criação do valor da alfabetização e do estigma do analfabetismo. Não se pode esquecer o evento (que me parece ter sido “traumático”) que consistiu a divulgação dos dados, em 1876, do primeiro Censo im-

perial, de acordo com o qual o país contava com cerca de 80% de analfabetos, o que interpelava fortemente não apenas o desejo de modernidade das elites nacionais, mas também a sua própria legitimidade política. A Campanha da Vacina e os discursos higienistas (tão explorados nos estudos sobre a República Velha) tiveram sua contrapartida mais propriamente pedagógica: as campanhas e as ações para convencer a população (nela incluída a própria população escolar) sobre a importância da escola e da alfabetização.

Há, por fim, a tarefa mais diretamente voltada para o poder de aculturação da leitura escolar: os processos e as estratégias desenvolvidos para a criação na crença do poder do livro, do texto e da leitura. Como se construiu o fetiche do texto, tornando-o capaz de “dizer” diretamente ao leitor e de inseri-lo numa comunidade (no espaço social, numa comunidade de leitores)?

Uma possibilidade, parece-me, de responder a essa pergunta reside na análise dos discursos sobre a leitura, tais como se concretizam nas “artes de ler”, nas recomendações dos legisladores e inovadores educacionais, nos prefácios aos livros de leitura, na imprensa e nas orientações da igreja católica, assim como nos textos e ilustrações mesmos dirigidos à criança, que muitas vezes têm como tema a própria leitura e os próprios livros escolares. Alguns desses discursos vêm sendo, com certeza, bastante explorados já há alguns anos. Acredito, porém, que se possa ampliar essa exploração e fazê-la numa outra direção, orientada pela pergunta sobre o modo como buscam construir a crença não apenas no valor positivo da leitura, mas principalmente em seu poder formativo. Uma possibilidade de exemplificação: a apropriação, pela escola primária, dos discursos da igreja sobre a leitura, baseados na afirmação de criteriosa seleção de textos (já que haveria aqueles que poderiam deformar moralmente o leitor); no estímulo à criação de uma atitude reverente em relação ao livro e à palavra nele inscrita (que conteria uma verdade ou revelação); e, por fim, no incentivo a um modo de ler que se organiza em torno de uma busca de profecia ou de orientação. É interessante como essas crenças, que me parecem associadas ao discurso da igreja católica (ver o trabalho de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, 2000), aparecem, não sem tensão, no

discurso secular sobre a educação por meio dos livros. Uma “Arte da Leitura” (Viana, 1949), destinada a professores, mas, principalmente, a “estudantes e autodidactas”, organiza seu discurso fundamentalmente numa busca de “conjurar” o poder do livro e, assim, numa negação de uma atitude emocional e “profética” ou “religiosa” diante do texto. Ao fazê-lo, entretanto, acaba por retomar dimensões da própria leitura religiosa: ela deve ser dirigida por uma função de aprimoramento do “espírito”; deve ser intensiva (e não extensiva) e se basear numa rigorosa seleção dos livros; deve ser lenta, feita de modo atento e sempre reflexivo, para criar uma distância capaz de evitar uma absorção do leitor pelo texto.

Outra possibilidade de exploração: as práticas e os rituais em torno do livro e da leitura, como a organização e preparação para a ida à biblioteca escolar, as preleções a respeito do cuidado com os livros e com a biblioteca de sala de aula; a escolha dos alunos que organizariam a biblioteca da sala, a apresentação carismática (muitas vezes “em carne e osso”) de escritores ou autores de livros escolares; as obras que se davam de presente às crianças nos rituais escolares de excelência (concursos de oratória, de declamação, de composição, por exemplo), ou, por fim, os Clubes de Leitura, que, a partir dos anos 1920, organizam-se em torno da criação do “gosto” pela leitura e pelos livros (Klinke, 2003).

Apenas mais um exemplo (que retomarei mais à frente): para muitas crianças que utilizaram, em sua alfabetização, o “Livro de Lili” (Fonseca, 1961 [194-]), uma cartilha baseada no método global, o primeiro movimento para a leitura do livro consistiu em ir à estação ferroviária, em turma e com toda a pompa e gala escolar, “buscar Lili” (não propriamente o livro, nem a personagem). Por uma operação mágica, o livro tornava-se uma colega ou amiga –Lili– com a qual, segundo as professoras, as crianças iriam se divertir e... aprender. Essa antropomorfização do livro me parece um interessante exemplo da construção de seu fetiche. Não é à toa que muitos dos livros de leitura do período vão buscar realizar essa antropomorfização pela identificação do livro a um personagem (“Livro de Elza”, “Livro de Ildeu”, “Pedrinho”, “Cazuza”), tratado *como se* fosse uma pessoa real.

Estas são algumas possibilidades –com certeza a exploração sistemática de fontes mostraria outras– para apreensão dos processos de construção da crença no livro e no poder de sua aculturação. Resta, antes de concluir, examinar as possibilidades de abordagem do texto e dos mecanismos retórico-discursivos pelos quais se busca formar o leitor, nessas primeiras décadas do século XX, no Brasil.

Um texto e suas armadilhas

“Plutão” é um dos poemas que integram a coletânea “Poesias Infantis”, de Olavo Bilac (1. ed. 1904). Embora a obra escolar do prestigiado poeta parnasiano brasileiro venha sendo exaustivamente estudada, o poema é pouco explorado, talvez por não se articular muito claramente à temática nacionalista e republicana que vem servindo como chave principal para a interpretação de sua literatura didática. Não encontrei referências ao poema no trabalho de Marisa Lajolo (1982) voltado para o estudo da obra escolar de Bilac, mesmo quando ela apresenta a organização temática de “Poesias Infantis” e explicita os agrupamentos, segundo esse critério, dos poemas que compõem a antologia. Ao que me parece, “Plutão” não se encaixa bem nessa classificação temática. Essa característica díspar do poema é indicada por Andrea Cordeiro (2005), justamente quando discute a categorização temática do livro proposta por Marisa Lajolo. Para Andrea Cordeiro, “Plutão”, assim como outros poemas, seriam “avulsos”, não integrando a organização temática, mas, ao mesmo tempo, servindo a ela. Seriam intercalados, ainda segundo a pesquisadora, entre unidades temáticas, para “arejar” (63) o livro, sem ameaçar sua unidade.

Apesar de pouco estudado, o poema costuma ser muito lembrado por aqueles que o leram e vem tendo uma vida longa na escola e entre leitores comuns. Um dos fatores que me chamou a atenção para ele foi minha própria lembrança de tê-lo lido, na escola primária, no final dos anos 1960: a experiência que se gravou em minha memória foi a de horror diante desse texto, que, sob meu ponto de vista, lidava com a morte –inexplicável– de seus heróis. Encontrei também muitos leitores de minha geração que o sabiam de cor e que, ao ver o texto ou ao ouvir falar dele, logo declamavam seus primeiros

versos: “Negro, com os olhos em brasa,/ Bom, fiel e brincalhão,/ Era a alegria da casa/ O corajoso Plutão”. Essa presença do poema na memória de seus leitores e essa forte reação emocional a ele aparecem também nas lembranças de Helena Jobim (1996), que integram sua biografia sobre o irmão, o compositor Tom Jobim. A cena: por volta do final dos anos 1930, os dois irmãos estudam à noite na mesa da sala; às vezes o irmão, para torturá-la, traz escondido o livro de Bilac, para ler em voz alta “Plutão”. A irmã põe-se então a correr “em volta da mesa tapando os ouvidos com as mãos e gritando. Tom corria atrás dela, o livro aberto, lendo cada vez mais alto” (61). Na descrição da cena, Helena Jobim retoma os mesmos primeiros versos que compõem a primeira estrofe do poema e acrescenta que “contava a história muito triste de um menino de seu cão” (*Ibidem*).

O poema, além disso, sobreviveu ao livro que integrava. De acordo com Andrea Cordeiro (2007), a antologia de Bilac parou de ser publicada em 1961. No final da década de 1960, eu o li em outra seleta, que não pude localizar. Ainda hoje, porém, referências a Plutão são frequentes. Aparecem não só na memória de cronistas e de leitores desconhecidos, mas também em antologias escolares ou de literatura infantil, e, na Internet, em sites voltados para a educação, em “jornais de poesia”, em blogs, em grupos de discussão, na memória, portanto, de diferentes gerações.

O escritor Ivan Ângelo (2003) reproduz boa parte do poema numa crônica (de memória, como demonstram as mudanças que imprime no texto de Bilac), lamentando que poemas como este não estejam mais presentes na escola e refletindo se, “com um pouco de poesia”, os alunos de hoje “não ficariam mais mansos”. “Plutão” integra a coletânea “Tem gato na tuba e outros poemas”, organizada pela editora Martins Fontes (2002) para distribuição gratuita no programa do Governo Federal “Literatura em minha casa”. Integra também uma coletânea escolar organizada por Eduardo Calil (2009). Em 1997, o poema foi musicado por Hélio Ziskind (interpretada por Ná Ozzeti e pelo compositor), no CD “Meu pé, meu querido pé”, uma coletânea de canções feitas principalmente para o “Castelo do Rá-Tim-Bum”, prestigiado programa infantil da TV Cultura. A recepção da canção é discutida pelo compositor em entrevista dada a

Sampaio (2009). A canção foi analisada, sob um ponto de vista semiótico, por Novak (2005).

Na Internet, o poema está presente em diferentes antologias e “baús literários”, e em espaços em que é postado com diferentes finalidades. “Muitos já devem conhecer, acredito que não deve ser um poema tão novo assim... Eu ainda não conhecia e ele me fez refletir bastante. Isso é que é fidelidade, não é?”, escreve a “menininha lunática” autora do blog “Páginas Reviradas”, como introdução ao poema postado.² Para abordar em seu blog a vida erótica de Bilac (“um macho normal” que “adorava uma fêmea”), um “senhor mais velho” posta antes “Plutão”, como certificado da idoneidade “intelectual, humana, ética e moral” daquele que popularmente é tido como o príncipe dos poetas brasileiros. O poema, segundo ele, é “terno e carinhoso”.³ Num grupo de discussão, “Sussu!!!” procura por textos “dramáticos”, para um trabalho escolar. “Diego Roberto” responde: “eu tenho um poema que decorei na 4ª série e acho muito legal. Lá vai:” Plutão.⁴ “Andinho, o realizador” escreve: “esta é minha poesia favorita! Espero que também seja a de você(s)!”.⁵ Em outra página, “Luz” pergunta: “Cora Coralina ou Olavo Bilac serve mais para o seu coração?” Entre Bilac e Coralina, “Nova” responde com “Plutão”: “como esquecer da minha infância os poemas que me faziam chorar?”⁶

Uma aparente discrepância com o código escolar de Bilac; uma grande sobrevida e permanência na mente dos leitores. Além desses dois fatores, um terceiro me faz interessar pelo texto de Bilac: no estudo do cânone republicano, sempre me chamou a atenção (Batista e Galvão, 1998) a forte presença daquilo que Maria das Graças Paulino (2008) chama de certo sentido do “trágico” ou de textos que, segundo ela, baseiam-se na tematização da dor, da morte, da infelicidade, da contingência e do desamparo humanos e propõem uma modalidade de leitura “catártica” –ou “simpática”, como prefere o educador preocupado em defender os leitores do poder mágico dos textos, nos anos 1940 (Viana, 1949). Para “Sussu!!!” e “Diego Roberto”, na Internet, são textos “dramáticos”. “Plutão” é um desses textos:

Plutão

*Negro, com os olhos em brasa,
Bom, fiel e brincalhão,
Era a alegria da casa
O corajoso Plutão.*

*Fortíssimo, ágil no salto,
Era o terror dos caminhos,
E duas vezes mais alto
Do que seu dono Carlinhos.*

*Jamais à casa chegara
Nem a sombra de um ladrão;
Pois fazia medo a cara
Do destemido Plutão.*

*Dormia durante o dia,
Mas, quando a noite chegava,
Junto à porta se estendia,
Montando guarda ficava.*

*Porém Carlinhos, rolando
Com ele às tontas no chão,
Nunca saía chorando
Mordido pelo Plutão...*

*Plutão velava-lhe o sono,
Seguia-o quando acordado:
O seu pequenino dono
Era todo o seu cuidado.*

*Um dia caiu doente
Carlinhos... Junto ao colchão
Vivia constantemente
Triste e abatido, o Plutão.*

*Vieram muitos doutores,
Em vão. Toda a casa aflita,
Era uma casa de dores,
Era uma casa maldita.*

*Morreu Carlinhos... A um canto,
Gania e ladrava o cão;
E tinha os olhos em pranto,
Como um homem, o Plutão.*

*Depois, seguiu o menino,
Seguiu-o calado e sério;
Quis ter o mesmo destino:
Não saiu do cemitério.*

*Foram um dia à procura
Dele. E, esticado no chão,
Junto de uma sepultura,
Acharam morto o Plutão.⁷*

Esse poema que tematiza a morte desenvolve-se com base num esquema narrativo: as seis primeiras estrofes apresentam as personagens e a situação que será desestabilizada, a partir da sétima estrofe, pela doença e pela morte de Carlinhos; o décimo e último conjunto de versos traz a resolução ou desfecho dados ao desequilíbrio que motiva a narrativa. Penso que é importante ressaltar a inter-relação entre essas três partes. Por um lado, elas são os elementos constitutivos do esquema narrativo (é relevante relatar um episódio qualquer desde que uma situação inicial tenha sido desestabilizada por algo, conduzindo ou não a um desfecho). Por outro lado e mais importante, é a partir da expectativa gerada por esse esquema (que se ativa assim que se reconhece tratar-se de uma sequência narrativa) que um leitor lê, em geral, um texto desse tipo: suas perguntas –não se pode esquecer de que a leitura ocorre no tempo, a partir de cada conjunto de informações dadas e por sua integração progressiva a informações novas– serão organizadas em torno de expectativas sobre o que ocorrerá, sobre o que desestabilizará uma situação e sobre como o conflito que desencadeará a ação será resolvido.

Vou me concentrar inicialmente na primeira parte: é por meio dela que se instala um pacto de leitura (Mucci, s/d) ou os movimentos do narrador que buscam, pelo texto, posicionar o leitor em relação à narrativa. Para isso, dois elementos podem servir de ponto de partida. Primeiramente, essa parte inicial tem uma natureza predominantemente descritiva: apresentam-se Plutão e ações que caracterizam a personagem por meio de sua relação com seu dono. Essa descrição é feita, em segundo lugar, por uma enunciação que, situada no presente, insere Plutão num tempo pretérito: a personagem “era” “a alegria da casa”, “era” “o terror dos caminhos”. O uso do verbo permite ao leitor uma antecipação ou uma expectativa em relação ao desequilíbrio que constituirá a narrativa, assim como a seu desfecho: o herói *não será mais*, por alguma razão, a “alegria da casa”, nem “o terror dos caminhos”. O leitor não deve ter –o tempo verbal o marca– qualquer ilusão a respeito de um destino positivo para Plutão.

É interessante observar que, na primeira estrofe, o deslocamento para a esquerda da intensa adjetivação em torno da qual se caracteriza Plutão (sobre a qual voltarei), destaca o uso do

verbo no pretérito imperfeito, servindo a um efeito de deslocamento mais repentino das possíveis expectativas prévias do leitor: no mundo ficcional que se pretende que ele estabeleça, há um herói, que se chama Plutão, que tem como atributos ser “negro, com os olhos em brasa”, assim como “bom, fiel e brincalhão”, *mas* esse herói não mais continuará assim, já que “era”. Pode-se perceber a força desse mecanismo que reorienta o horizonte de expectativa do leitor se se tem em mente uma estrutura sintática em que a adjetivação está à direita: “Plutão era “negro, com os olhos em brasa”. Instaurada como uma enunciação sobre episódios pretéritos a respeito de um herói que já não o é, uma tensão sobre o destino negativo de Plutão também se instaura, assim, desde a leitura dos primeiros versos do poema.

Não se trata de uma tensão qualquer, mas de uma tensão *emocional*. O poema oferece, assim, desde o início, uma possibilidade (uma “armadilha”) de leitura organizada na busca de compreensão do que se passará (de negativo) com uma personagem (caracterizada positivamente). Além disso, propõe a construção de um mundo ficcional que não o separa, como ficção, da realidade, pela ausência de enquadramentos mentais que situariam a narrativa na ordem de um gênero baseado num distanciamento entre o narrado e o vivido. Esse mundo ficcional não é, por exemplo, situado num mundo circunscrito, pela introdução de marcas de fabulação (“no tempo em que os animais falavam”), de narrativas mágicas ou “de fadas” (“era uma vez” ou “num reino distante”), ou de “lições” próprias à tradição da enunciação escolar para a criança (seja pela presença de um “eu” que explicitamente fala a um “vós” ou “tu” também explícito; seja pela enunciação clara de uma lição, ilustrada pela abundância –maior ou menor– de exemplos). A ausência de marcadores de gêneros tradicionais infantis ou escolares deixa ao leitor também a liberdade (e a tarefa) de construir, com o que sabe e é, à medida que lê, o mundo ficcional e o processo enunciativo. Nada cria, portanto, um distanciamento ou algum tipo de estranhamento entre o leitor, o texto, o narrado, as personagens.

Pelo contrário: há sempre proximidade, instaurada não só pela natureza familiar (trata-se, como destaquei, de um mundo como o mundo real) dos eventos e das personagens, como por

uma clara manifestação do ponto de vista do narrador sobre a personagem central. Esse ponto de vista se explicita pela forte adjetivação que cerca Plutão: “negro, com os olhos em brasa”, “bom fiel e brincalhão”, “a alegria da casa”, “o corajoso Plutão”. Como se pode constatar, as adjetivações, todas elas retiradas da primeira estrofe, mostram a extensão de seu uso: é toda a estrofe organizada em torno desse mecanismo, que assume a forma de epítetos, ou de expressões adjetivas que tendem a deslocar a atenção do ser (“Plutão”) para seu atributo, favorecendo, por isso, a substituição deste pelo atributo, “o corajoso”, “a alegria da casa”, o “bom, fiel e brincalhão”. A expressão do ponto de vista sobre Plutão é feita por uma adjetivação sempre, como já se indicou, positiva: os epítetos e as ações atribuídos à personagem –embora sua extensão– podem ser reduzidos a uma matriz baseada numa oposição entre “dentro” e “fora”, ou “casa” e “exterior”. A um “de fora” ou para um “externo” ponto de vista, Plutão é ameaçador. Seu nome é o do deus dos infernos, do mundo sombrio, do planeta mais distante e frio; mesmo que o leitor não atente a essa referência erudita, sua caracterização evidencia sua natureza sombria e ameaçadora: “negro, com os olhos em brasa”; “terror dos caminhos”; “fortíssimo, ágil no salto”; “duas vezes mais alto/ do que seu dono Carlinhos”; “fazia medo a cara/ Do destemido Plutão”. A um “de dentro” ou a um observador “interno”, “de casa”, os atributos são inversos: “bom, fiel e brincalhão”; “alegria da casa”. Essa matriz opositiva tem como base ou ponto de ancoragem a identificação do ponto de vista do narrador –que desencadeia a descrição e o sistema de adjetivação– àquilo que é Plutão *para Carlinhos* na relação ou na mediação que a personagem central estabelece entre seu dono e o exterior, ou entre o menino e as características que tornam Plutão apto a realizar essa mediação.

O “de fora” é ameaçador: Plutão protege de uma ameaça que há nos “caminhos”, conjurando-a, já que deles é o “terror”, já que afasta a “sombra de um ladrão”, já que “montando guarda ficava”. A casa de algo precisa ser protegida. Durante o dia, seu dono é “todo o seu cuidado”, porque algo o expõe ao perigo e isto mesmo no

espaço “interno”, uma vez que até no sono (esse espaço mais interno do interno), Plutão “vela” por seu dono. É interessante que tudo o que é ameaçador, com exceção dos possíveis ladrões, não é muito preciso ou explicitado (e, por isso, mais ameaçador) e deve ser apreendido por um processo de projeção, pelo leitor, de seus próprios medos e angústia, o que lhe deixa a iniciativa na definição do objeto de ameaça.

Carlinhos, por isso e necessariamente, está sempre exposto a esse algo que ameaça e, assim, traz medo, traz angústia (sobretudo angústia, esse medo sem objeto claro). É, por essa razão, apresentando ou dado a ver pelo leitor pelo signo da fragilidade. O dono de Plutão é uma criança, como os leitores o são, é designado pelo diminutivo familiar e afetivo; pode chorar (como resultado hipotético de uma brincadeira com Plutão); é seu “pequenino” dono. Aqui, mais uma vez, o texto está aberto à iniciativa do leitor: não se explicita que Carlinhos é uma criança. É a partir da apresentação da personagem (tendo em vista sua relação com Plutão) que o leitor deve inferir que o é e que, nessa condição, é frágil, mas que possui o cão que por ele vela e cuida, protegendo-o do ameaçador.

Essa descrição do modo de organização da primeira parte do texto parece-me ter evidenciado alguns dos elementos com base nos quais se busca formar o leitor, quer dizer, busca-se colocá-lo na posição e com os instrumentos necessários para exercer os efeitos visados pelo texto, por meio de um contrato de leitura. O mecanismo mais geral, parece-me, está baseado na busca de criação de uma adesão subjetiva e emocional do leitor ao texto (à narrativa e a seus personagens): propõe-se que se leia o texto para descobrir um destino já antecipado como negativo de um herói; incentiva-se o leitor a não construir um mundo ficcional distanciado do real –ao contrário, incentiva-se a construí-lo *como se* fosse um mundo real; demanda-se, para a própria leitura, que o leitor traga sempre algo de si para preencher as lacunas do texto: o equacionamento da infância à fragilidade, as vagas (mas prementes) ameaças que cercam o desamparo da criança e das quais o protege Plutão.

Além disso: no quadro dessa implicação subjetiva,



esforça-se por dirigir o leitor a realizar uma identificação e uma adesão a um objeto idealizado. Por um lado, oferece-se Carlinhos como um objeto de *identificação*: como o leitor, ele é uma criança; como o leitor, ele é frágil e sujeito a uma ameaça constante; a ameaça que o cerca deve ser preenchida, já que vaga, com as ameaças que cercam o próprio leitor, preenchidas com seu medo ou angústia. Carlinhos é oferecido, assim, como um elemento capaz de posicionar o leitor mesmo no próprio interior da narrativa e, assim, de não propriamente lê-la ou de acompanhá-la, mas vivê-la. Por outro lado, porém, oferece-se a esse leitor marcado pelo signo da fragilidade, certa segurança: há alguém que, como protege Carlinhos, também o protege do medo e da angústia, por meio do amor e do cuidado. Toda a adjetivação positiva de Plutão –sua idealização construída na mediação que estabelece entre o dono (o leitor) e o mundo ameaçador– o oferece como aquele que *ama* e como aquele que é objeto de *amor*. Objeto que, antecipa a narrativa, não mais o será: que será, portanto, perdido. Tudo procura, assim, instalar o leitor numa posição tensionada ou dramática: ele está no interior da própria narrativa; ele a vive por intermédio de Carlinhos, com o qual se identifica e por intermédio de Plutão, a quem ama por amá-lo e por defendê-lo de sua fragilidade diante do mundo; mas essas defesas diante do mundo, desde a instalação do pacto ficcional, antecipa-se, serão perdidas.

Serão perdidas porque Plutão falhará em proteger de um oponente impossível de ser dominado: a doença e a morte. É essa falha diante do impossível e sua busca de superação que vão constituir o conflito em que se baseará a narrativa. A primeira parte é concluída por uma espécie de síntese que reforça o amor de Plutão por seu dono e dos cuidados que são a expressão desse amor: “Plutão velava-lhe o sono,/ Seguiu-o quando acordado:/ O seu pequenino dono/ Era todo o seu cuidado”.

“Todo seu cuidado” é, porém, impotente diante da doença que –introduz abruptamente o verso que inicia a segunda estrofe– se abate sobre Carlinhos. As três estrofes iniciais que organizam a segunda parte se marcarão por uma estrutura que, por um lado, evidencia num *crescendo* a ação de um inimigo ou oponente incontrolável e ao qual não se pode opor resistência e, por outro lado, o progressivo efeito devastador, em

Plutão e na casa que deveria proteger, de sua impotência diante desse inimigo. Observe-se que os primeiros versos de cada uma das estrofes indicam a paulatina ação do oponente e, os finais, a progressiva impotência de Plutão: “Um dia caiu doente/ Carlinhos... Junto ao colchão/ Vivia constantemente/ Triste e abatido, o Plutão. Ou ainda “Morreu Carlinhos... A um canto,/ Gania e ladrava o cão;/ E tinha os olhos em pranto,/ Como um homem, o Plutão”.

Se o leitor se inseriu na narrativa de acordo com o pacto de leitura –organizado sob o signo da proximidade emocional, da implicação subjetiva por meio da identificação com Carlinhos e do amor de e por Plutão–, viverá, na leitura do poema, uma encenação e uma experiência de sua própria morte e de seu horror (daí a recusa e forte experiência emocional negativa relatada por Maria Helena Jobim, “torturada” pelo irmão com a leitura em voz alta do poema).

A falha de Plutão em proteger seu dono (diante do irremediável) dará origem, então, a uma busca de reparação e superação desse inimigo. A última estrofe da segunda parte indica a direção que o herói assumirá no enfrentamento de seu oponente: “Depois, seguiu o menino./ Seguiu-o calado e sério;/ Quis ter o mesmo destino:/ Não saiu do cemitério”.

Bilac, então, modifica o ponto de vista a partir do qual constrói a narrativa. Se antes seu olhar segue Plutão, na estrofe seguinte acompanhará aqueles que dão falta de sua presença na casa, deixando em suspensão (e aumentando assim a tensão emocional) o ponto em que se encontrava a narrativa e que fazia o leitor antecipar a forma de superação que a personagem realizaria de sua falha: “Quis ter o mesmo destino:/ Não saiu do cemitério”:

*Foram um dia à procura
Dele. E, esticado no chão,
Junto de uma sepultura,
Acharam morto o Plutão.*

Diante da morte, a única forma de reparação possível é o próprio sacrifício e morte de Plutão. Por meio de sua morte, a personagem reafirma seu amor e os princípios que governam sua relação com seu dono –que podem ser resumidos nas palavras *proteção, cuidado, lealdade, fidelidade*. Aquilo que era para o leitor, quer dizer, um objeto de amor, é, então, ao mesmo

tempo, perdido e reencontrado. Identificado com Carlinhos por um desejo de assumir a mesma posição (a de alguém que, contra as ameaças e perigos do mundo, tendo em vista sua fragilidade, é protegido por Plutão), o leitor vive a reparação da falha da personagem, recebe sua compensação (baseada no auto-sacrifício por um ideal –o amor, a lealdade e a fidelidade a seu dono). Tal como nos processos de “estar amando” e de luto descritos por Freud (1921/1996b; 1917/1996c), o objeto de amor –roubado pela morte– pode ser reencontrado se introjetado pelo leitor, se sua “sombra” cai sobre seu eu, se ao eu se integra na forma de um ideal, com o qual passa a se identificar. Não se trata mais da mesma identificação com Carlinhos, organizada pelo desejo de assumir sua posição. Trata-se agora, de uma identificação distinta: a de ser como Plutão, cujas características ou atributos (o amor, a fidelidade, a luta contra o externo, na proteção do dono e da casa), tornam-se um ideal para o próprio eu e aquilo que –segundo Freud (1921/1996b)– fundamenta o laço social.

Sob um ponto de vista durkheimiano, o que o poema propõe, assim, a seu leitor, é –pela tematização (e experiência) da morte– “fazer-lhe tomar consciência de seu estado de dependência e de inferioridade naturais”, de sua fragilidade e contingência, mas, ao mesmo tempo, “por meio de uma representação sensível”, fazer-lhe perceber que, no laço com o outro, articulado em torno de ideais como o amor, o cuidado e a fidelidade –quer dizer, nos ideais de uma coletividade– encontra uma resposta a seu desamparo individual (Durkheim, 1895/2005).

“Comunidade dos infelizes”

Os procedimentos retórico-discursivos que busquei apreender por meio do poema de Olavo Bilac não se manifestam apenas no texto analisado. Em maior ou menor grau, estão presentes no código escolar construído para a escola que se organiza nos anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Podem ser encontrados traços de sua presença no trabalho de Maria das Graças Paulino (2008) sobre a recorrência do desamparo em poemas escolares, de distintos escritores. Eles são também explicitados por vários autores de livros escolares que, em prefácios e advertências a seus leitores, procuram evidenciar, em oposição aos modos de se

dirigir à criança já firmados na tradição escolar dos oitocentos, uma nova proposta pedagógica. Olavo Bilac e Manoel Bomfim (1910/1953) o fazem em “Através do Brasil”, indicando que:

quisemos que este livro seja uma grande lição de energia, em grandes lances de *afeto*. Suscitar a coragem, harmonizar os esforços, e cultivar a bondade, –eis a formula da educação humana. Os heróis principais destas simples aventuras, não os apresentamos, está claro, para que sejam imitados em tudo, mas para que sejam *amados* e *admirados* no que representam de generoso e nobre os estímulos que os impeliram, nos diversos transe por que passaram. *Não se pode influir eficazmente sobre o espírito da criança e captar-lhe a atenção, sem lhe falar ao sentimento*. Foi por isso que demos ao nosso livro um caráter episódico, um tom *dramático* –para despertar o interesse do aluno e conquistar-lhe o coração. A Vida é ação, é movimento, é drama. (VII-VIII –ênfase adicionada; a ortografia foi normalizada)

Mas me parece que os novos procedimentos retórico-discursivos que se julgam então dever organizar a produção literária escolar para a criança são mais claramente descritos pelas irmãs Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida em seu livro “Contos infantis em verso e prosa” (8ª ed., Editora Francisco Alves, 1910).

No prefácio do livro, as autoras esclarecem que produziram e selecionaram textos com a intenção de, por meio de narrativas “simples” e “singelas”, mas “verdadeiras”, buscar despertar nos “pequenos paixões boas”. Essas “paixões” são explicadas como uma “simpatia” “com os que sofrem” que resultaria numa “afeição” à “grande família dos infelizes”.

Para isso, explicam as autoras,

o pequeno leitor seguirá, entretido, a história de uma menina pobre; de uns pombinhos mansos; de uma velha engelhadinha e trêmula; de um burrinho trabalhador; ou de uma mãe carinhosa, –parecendo-lhe ver: na menina pobre, a filha de um vizinho; nos pombos mansos, uns que lá vão amiúde ao seu jardim, e aos quais nunca mais fará mal; na velhinha, a sua avó querida; no burrinho trabalhador e paciente, o pobre burro magro de um carroceiro bruto; e, finalmente, na mãe carinhosa, a sua própria mãe!

Se estou correto em minha compreensão do prefácio, as autoras querem oferecer, aos leitores, por meio dos textos, possibilidades de

despertar o *amor* (ou a “simpatia”, a “afeição” ou a “paixão”), para, assim, promover um laço ou vínculo, baseado no mecanismo da *identificação* (a leitura “simpática” de que falam as autoras) à *grande família dos infelizes*.

Talvez, de fato, o que mais haja (ou, pelo menos, o que mais se destaca a um leitor contemporâneo) no cânone escolar republicano é quantidade de infelizes (e a intensidade da infelicidade) nos livros de leitura para crianças: os velhos resignados diante da morte e do abandono, as indefesas crianças pobres e sem ter o que comer, os animais que trabalham sob os maus tratos de seus donos, o pássaro cativo, a noite ameaçadora, a borboleta aprisionada por um menino, a morte de um ente querido. Por que oferecer tanta dor e infelicidade em livros infantis? Por que fazer os meninos e meninas sentirem-se *como* (pela identificação e pelo amor) esses personagens acometidos pela dor? Como promover essa identificação? De que modo esses elementos podem servir a um efeito de aculturação?

Na descrição e apresentação do poema de Olavo Bilac, dentre seus recursos retórico-discursivos, privilegiei apenas alguns: o pacto de leitura, o desenvolvimento da trama, as antecipações sugeridas ao leitor. Não indiquei, porém, que o texto apresenta uma quebra de expectativas de leitura: ao contrário do modelo narrativo em que se pode esperar que os bons e aqueles que não se excederam serão premiados, Olavo Bilac apresenta heróis que são bons, não cometem erro algum e mesmo assim sofrem algo inexplicável. A situação proposta não é, assim, a que atende à expectativa do gênero trágico: como julga Aristóteles, “é óbvio não ser conveniente mostrar pessoas de bem passar da felicidade ao infortúnio (pois tal figura produz, não temor e compaixão, mas uma impressão desagradável)” (34). Na tragédia, segundo o filósofo, deve-se, certamente, “passar da felicidade para o infortúnio”, mas isto “por causa de algum erro grave”, algo que não é evidentemente, cometido por nenhum dos dois personagens.

Volto então às questões formuladas acima, buscando sintetizar as respostas encontradas no exame do texto: por que oferecer tanta dor e infelicidade em livros infantis? por que fazer os meninos e meninas sentirem-se *como* (pela identificação) esses personagens acometidos pela dor? como se promove essa identificação?

de que modo esses elementos podem servir a um efeito de aculturação?

Começemos pela *identificação*: as personagens, seja Plutão, seja Carlinhos (que, como o leitor, é uma criança) são *amáveis* e o são porque são boas e, em se tratando do Plutão, basta lembrar seus epítetos, distribuídos em abundância ao longo do texto “bom, fiel e brincalhão”, “o corajoso Plutão”, “fortíssimo, ágil no salto”, o “destemido Plutão”. A identificação, assim, é favorecida por uma idealização que, sabemos desde Freud, é correlata do amor ou de qualquer investimento libidinal. Trata-se de um querer ser como aquele que se ama e a quem se idealiza. Ao que tudo indica, parece ser esse mesmo mecanismo (idealização-amor-identificação) que está presente nos procedimentos de antropomorfização do livro, que comentei mais acima, com a transformação do livro num amigo ou amiga, pelos rituais como o de “receber Lili” ou pela criação de uma narrativa centrada numa criança (Ildeu, Violeta, Lili...).

A *dor*: promovendo a idealização e a identificação, como em uma armadilha, a porta de entrada é fechada. Resta ao leitor viver *com* as personagens (e *pelos* personagens) o mesmo destino sem sentido, o mesmo desamparo, a mesma presença da morte. Daí, me parece, a clareza com que as irmãs Júlia e Adelina Lopes descrevem seus procedimentos retóricos: trata-se de despertar um *pathos*, a paixão, a dor, o sofrimento para tendo nos identificado com aqueles que o sofrem, sofreremos com eles, participando da mesma “família dos infelizes”.

A *aculturação*: a que se agarrar, seres contingentes (nós, os leitores, e as personagens) senão àquilo que (tal como o texto oferece) nos protege da contingência e da morte? Talvez a resposta seja: podemos nos agarrar à “família dos infelizes”, ao abrigo do grupo e de seus ideais que nos protegem do desamparo individual; ao abrigo dos ideais de que Plutão é o fruto (e que estão na base de nossa identificação com ele). A resposta à morte de seu dono não alterou o laço que regulava a relação do cachorro com seu dono. Como antes, Plutão continua a velar, com sua fidelidade e cuidado, seu dono Carlinhos, mesmo se deve, com isso, renunciar a si mesmo, à vida, a seus mais poderosos instintos animais.

O texto de Olavo Bilac, desse modo, realiza aquilo que todos devemos fazer para nos

inserirmos numa ordem social, num ordenamento cultural. Assim como Plutão, somos levados a abandonar, sacrificar nossos interesses individuais, representados pelo signo da fragilidade, da dor e do desamparo, em prol da afirmação de um ideal coletivo, transformado em dever.

O efeito de aculturação dos textos não é, assim, resultante de uma mensagem subliminar (que magicamente influenciaria o leitor); tampouco se realiza de modo independente da colaboração do próprio leitor, gravando-se de *per se* em sua mente. Resulta de um cuidadoso trabalho retórico-discursivo. Textos, desse modo, podem se marcar, de fato, na mente nos leitores e é a isso a que visava a literatura escolar da escola das primeiras décadas do século XX, explorando a constatação, a que alude Pierre Bourdieu em seu debate com Roger Chartier, de que “os livros que agem mais [sobre os leitores] são os livros que agem de inconsciente a inconsciente” (Bourdieu e Chartier, 1993: 285). Afinal, amor (as personagens são “amáveis”, os livros são “amáveis”), idealização, identificação e renúncia à satisfação plena e imediata de nossos desejos são as palavras que a psicanálise (esse discurso sobre o inconsciente) põe em funcionamento justamente para compreender, pela identificação a um ideal e por sua internalização, o modo como se formam grupos sociais e se criam relações entre os indivíduos (Freud, 1921/1996b).

Notas

1. Conferencia central pronunciada en las Jornadas *30 años de Lectura y Escritura en América Latina*, organizada por la Revista *Lectura y Vida*, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, marzo de 2009.

La versión en español de este artículo puede hallarse en <http://www.lecturayvida.org.ar>, sección Traducciones al español. Por razones de espacio, en la versión en portugués se han suprimido extensas notas al pie que amplían detalladamente la bibliografía que fundamenta el trabajo. El lector puede consultarla en la traducción al español, donde se mantuvieron tal como aparecen en el original.

2. <http://paginasreviradas.spaceblog.com.br/302578/Plutao/>. Acesso em 11/04/2009.
3. <http://romeuoldman.blogspot.com/2007/09/olavo-bilac-e-cultura-do-pecado-romeu-c.html>. Acesso em 11/04/2009.

4. <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080402105113AAo7VGR>. Acesso em 11/04/2009.
5. <http://andinhoorealizador.blogspot.com/2008/07/pluto.html>. Acesso em 11/04/2009. Ênfase adicionada.
6. <http://de.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080219070649AAsIXoN>. Acesso em 11/04/2009.
7. Na transcrição do poema, baseio-me na 15ª edição, de 1943. A ortografia foi atualizada.

Fontes e livros escolares citados

- Angelo, I. (2003). Lições rimadas. **Veja São Paulo**. 16/07/2003. São Paulo: Abril. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/vejasp/160703/cronica.html>. (Acesso em 11/04/2009).
- Calil, E. (2009). Poema de cada dia: uma proposta didática para o ensino fundamental. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, s/d. (Livro II). Disponível em http://www.cedu.ufal.br/prof/calil1/livro2/APRESENTA%C7%C3O_indice.pdf. (Acesso em 11/04/2009).
- Bilac, O. (1943 [1904]). **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bilac, O. e M. Bomfim (1953 [1910]). **Através do Brasil** (40º ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Fonseca, A. (1961 [194-]). **O livro de Lili** (87ª ed.). São Paulo: Editora do Brasil.
- Jobim, H. (1996). **Antonio Carlos Jobim: um homem iluminado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Martins Fontes (2002). **Tem gato na tuba e outros poemas**. Introdução e apresentação dos autores e das obras por Elias José. São Paulo: Martins Pontes.
- Sampaio, D. (2009). Reinações na casa da árvore. Entrevista com Hélio Ziskind. **Gafieira: a música no Brasil**. <http://www.gafieiras.com.br/Display.php?Area=Entrevistas&SubArea=EntrevistasPartes&ID=27&IDArtista=26&css=1&ParteNo=21>. (Acesso em 11/04/2009).
- Viana, M. G. (1949). **A arte da leitura**. Porto: Editora Educação Nacional.
- Vieira, A. L. e J. L. Almeida (1910). **Contos infantis em verso e prosa** (8ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Ziskind, H. (1997). Lá vem história: Plutão. **Meu pé, meu querido pé**. São Paulo: Velas Produções Artísticas. (Música de Hélio Ziskind a partir do poema “Plutão”, de Olavo Bilac. Interpretado por Ná Ozzeti e Hélio Ziskind).

Referências

- Batista, A. A. G. (2004). **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Batista, A. A. G. e A. M. de O. Galvão (2009). Livros de leitura: uma morfologia. In: **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Batista, A. A. G. e A. M. de O. Galvão (1998). A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Presença Pedagógica**, 4 (24).
- Bourdieu, P. e R. Chartier (1993). La lecture: une pratique culturelle. In: R. Chartier (org.), **Pratiques de la lecture**. Paris: Payot et Rivages.
- Carvalho, J. M. de (1990). **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chartier, A. M. e J. Hébrard (2000). **Discours sur la lecture (1880-2000)**. Paris: Fayard.
- Chartier, R. (1990). Textos, impressos, leitura. In: **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa, Rio de Janeiro: DIFEL-Bertrand Brasil.
- Chartier, R. (1991). Do Books Make Revolutions? In: **The Cultural Origins of the French Revolution**. Durham, NC: Duke University Press.
- Certeau, M. de (1990). **L'invention du quotidien. 1. Arts de faire**. Paris: Gallimard.
- Cordeiro, A. B. (2005). **Dando vida a uma raiz: o ideário pedagógico da Primeira República na poesia infantil de Olavo Bilac**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2005.
- Durkheim, É. (2005 [1895]). **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret.
- Eco, U. (1986). **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva.
- Fish, S. (1982). **Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freud, S. (1996a [1926]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: **Obras completas de Sigmund Freud** (edição *standard* brasileira). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1996b [1921]). Psicologia de grupo e análise do ego. In: **Obras completas de Sigmund Freud** (edição *standard* brasileira). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1996c [1917]). Luto e melancolia. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. **Journal of the Reading Specialist** 6:126-35.
- Lajolo, M. (1982). **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Porto Alegre: Globo.
- Mucci, L. I. (s/d). Pacto narrativo. In: C. Ceia, **E-dicionário de termos de termos literários**. <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/P/pactonarrativo.htm>. (Acesso em 01/04/2009).
- Nogueira, C. M. M. (2004). A teoria sociológica e a motivação humana. In: **O processo de escolha do curso superior: dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Novak, R. (2005). As canções infantis e a criança. In: I. C. Lopes y N. Hernandez, **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto.
- Paulino, M. das G. R. (2008). Reprovando o trágico: sociedade de consumo e poesia na escola. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, III (3): 803-828.
- Smith, F. (1989). **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas. [**Comprensión de la lectura: análisis psicolinguístico de la lectura y su aprendizaje**. México: Trillas, 1989.]
- Zilberman, R. (1989). **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática.

Este artículo fue enviado a la redacción de Lectura y Vida a pedido de sus directoras.

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).

Para comunicarse con el autor:
antoniobatista@fae.ufmg.br