

## A RECEPÇÃO DE “A UM GRANDE HOMEM”, DE OLAVO BILAC, E “SONHO AFRICANO”, DE FRANCISCA JÚLIA, POR ALUNOS DE UMA 8ª SÉRIE: EM BUSCA DE LEITURAS PARNASIANAS

Sharlene Davantel VALARINI (PG-UEM)

ISBN: 978-85-99680-05-6

### REFERÊNCIA:

VALARINI, Sharlene Davantel. A recepção de “a um grande homem”, de Olavo Bilac, e “sonho africano”, de Francisca Júlia, por alunos de uma 8ª série: em busca de leituras parnasianas. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 957-964.

### 1. Conceitos parnasianos e a sua suposta falta de conteúdo

O movimento literário do Parnasianismo nunca teve todas as atenções voltadas para si, devido a preocupação excessiva com os trejeitos da forma em detrimento do conteúdo. Essa preocupação formal levou os críticos da época a acreditarem que o Parnasianismo interrompeu o desenvolvimento de uma forma poética autêntica, ao preconizar versos presos a estruturas formais e objetivas, que não davam vazão ao sentimento, à emoção e, sobretudo, ao engajamento social, que “negavam” ardentemente. Por essas razões essa poesia é vista, no ensino tradicional, como uma poesia objetiva, impessoal e contida.

O Parnasianismo teve seu início na França, com o *Le Parnasse Contemporain*, publicado pelo editor parisiense Alphonse Lemerre, em 1866, com continuações publicadas em 1871 e 1876. Esses volumes consistem em uma coletânea de poemas de “poetas novos” do pós-romantismo, preocupados em mudar conceitos e, principalmente, negar a fonte de onde vieram, ou seja, a romântica, com suas preocupações metafísicas e melodramáticas.

O desejo de mudança sempre acompanha o início de um movimento que está surgindo como negação do anterior. O Parnasianismo não fugiu a essa regra, já que era composto, em sua maioria, por poetas que de alguma forma presenciaram ou viveram o movimento romântico e nele não conseguiram se encontrar e firmar raízes. Como forma de “mudar de ares”, procuraram fugir da preocupação social do final do Romantismo, apegando-se ao aspecto formal e estilístico. Otto Maria Carpeaux (1963, p. 2173) afirma que o valor da poesia parnasiana dá-se exatamente pela sua ligação, mesmo que velada,

com o Romantismo. Segundo ele, a porção de Romantismo que essa poesia conservou foi a responsável pelos bons frutos gerados por alguns de seus autores.

Os parnasianos, pós-românticos em sua essência, rejeitavam somente o individualismo romântico, aproveitando-se da liberação estética que os poetas desse movimento trouxeram para a Arte. Bosi (1984, p. 245) coloca que, com os velhos românticos parnasianos “[...] abria-se também caminho para o exercício de uma outra linguagem, mais aderente aos sentidos, ao corpo, aos objetos que nos cercam”.

O lema da estética parnasiana ficou em torno da expressão de Gaultier, “l’art pour l’art”. O programa da “escola” era o culto da forma, com a finalidade de ser completamente impassível a toda e qualquer expressão de conteúdo. Isso, como coloca Carpeaux (1963, p. 2162), não foi seguido nem pelos próprios parnasianos, pois sua busca da “arte pela arte”

encerrou várias tendências religiosas, filosóficas e políticas; e a impassibilidade é tão rara entre os parnasianos como entre os poetas, bons e ruins, de todos os tempos. Com efeito, com tanta uniformidade o parnasianismo nunca teria conquistado os poetas de dois continentes e de todas as raças.

Alguns autores afirmam que o fato de os parnasianos dizerem ser impassíveis, dava-se somente porque eles refletiam e retomavam a calma dos antigos, dos clássicos, o que consistia no controle do sentimento pela razão.

O tema da impassibilidade teria surgido de uma má interpretação feita a partir de uma afirmação de Baudelaire. Segundo Bosi (1984, p. 247), “a teoria do ‘poeta impassível’ era uma chochice que só a mediocridade da reflexão estética de todo esse período seria capaz de engendrar”. Na verdade, Baudelaire falava em buscar a “moral das coisas”, o que significa ser objetivo e não impassível.

Além disso, o Parnasianismo não pode ser visto como um movimento alheio aos discursos históricos de sua época. Ele é parte de um retrato da sociedade que assistira à “decadência” dos preceitos românticos. Nesse âmbito, os parnasianos fingiram-se desinteressados e descomprometidos socialmente através dos seus versos formais, mas sempre preocupados com os rumos que a sociedade estava tomando. Velar essa preocupação foi a função-mor dos poetas parnasianos. No entanto, segundo Bosi (1984), uma falta de conteúdo fingida também significa conteúdo e comprometimento ideológico.

Pode-se perceber que o Parnasianismo, como todo movimento literário, é uma resposta às “angústias de um ser social”, acuado social e intelectualmente, tentando livrar-se das amarras que o prendiam a um passado que o incomodava. Assim, o poeta parnasiano procurava comunicar em sua obra os valores depreendidos socialmente, transformando-os em matéria-prima para o seu fazer literário; mesmo que trabalhando arduamente só com as palavras, os parnasianos procuravam depreender a essência e a alma, como forma de expressão máxima.

Bosi (1984) acredita que a saída e a preocupação em não deixar transparecer conteúdo, ou melhor, em abster-se da expressão do conteúdo dava-se por achá-lo insuficiente para as suas perguntas e necessidades. O poeta parnasiano tinha muito mais motivos para envolver-se social e culturalmente do que muitos outros movimentos anteriores.

Pautados nesses pensamentos e na visão canônica sobre o movimento parnasiano, faz-se necessário, no âmbito escolar, retomar e rever o modo como o Parnasianismo é visto e ensinado. Para isso, justifica-se o método descrito abaixo.

## **2. Trilhando conceitos: os níveis de leitura da recepção do texto literário no ensino**

O avanço nos estudos da recepção levou vários estudiosos a buscar respostas e métodos para um ensino mais eficaz da literatura, dadas inúmeras dificuldades encontradas por professores em sala de aula. Pensando nessas dificuldades, o educador alemão, Hans Kügler, sistematizou o que denominou *Níveis de leitura da recepção do texto literário no ensino*, a partir de três etapas: a leitura primária, a construção coletiva do significado e os modos secundários de ler.

De acordo com Kügler (*apud* MARTHA, 1987), o ensino da literatura é um processo de comunicação, que não está ligado apenas ao transporte da mensagem do emissor ao receptor por meio de um texto. O autor enfatiza que a essência da comunicação, no caso do ensino literário, é constituída pelo processo de interação entre o leitor e o texto.

Partindo desse pressuposto, Kügler (*apud* MARTHA, 1987) pôde definir o que ele entende com *níveis da recepção literária no ensino*. Para isso, o autor dividiu três etapas:

1). *Leitura primária*: Compreende a dimensão pessoal da recepção do texto. Essa etapa encontra-se subdividida em três partes.

A primeira denomina-se *leitura não-duplicada*, em que o leitor tem “o texto para mim”, “uma silenciosa compreensão coletiva do texto” (KÜGLER, *apud* MARTHA, 1987, p. 36), já que o leitor entra em relação com o mundo de representação através de sua co-produção. Esse processo de formação da ilusão é pessoal, pois a ilusão produzida não depende só do texto, mas principalmente do leitor.

Na segunda fase da leitura primária, chamada por Kügler (*apud* MARTHA, 1987) de *projeção e auto-inserção simulativa*, o leitor começa a perceber um pouco o texto e começa a relacionar a leitura a sua experiência de vida, a identificar-se com os personagens e atitudes ou a repudiar determinados acontecimentos. Com isso, ele começa um diálogo efetivo com o texto que, com o avanço de leituras, ficará cada vez mais inteligível.

A última fase dessa etapa denomina-se *deslocamento e condensação do texto*. Tal nomeação dá-se pelo fato do leitor demonstrar simultaneamente os dois processos. O leitor opera o deslocamento quando as posições exercidas pelo texto são totalmente interpretadas segundo sua postura pessoal. Desse modo, as perspectivas e posições textuais são ofuscadas pelas do leitor. Já na condensação, o leitor começa a perceber e articular o cenário apresentado pelo texto e o cenário criado por ele. Quando isso ocorre, o leitor começa a ser capaz de comparar o texto com outros textos e/ou com outros significados já produzidos. A esse momento dá-se o nome de *ruptura da formação da ilusão*.

2). *Constituição coletiva do significado*: Essa constituição começa quando a opinião (experiência de produção de significado) individual de um educando entra em contato com outras opiniões (experiências). Dessa forma, perde-se totalmente (se é que isso é possível) a ilusão de uma leitura única e começa-se a discutir sobre as possibilidades de significados levantadas por diferentes pessoas para um mesmo texto.

3). *Modos secundários de ler*: A última fase dos níveis de recepção, propostos por Kügler (*apud* MARTHA, 1987), começa com a discussão coletiva e o levantamento de hipóteses e de prováveis leituras para o mesmo texto. Partindo desse levantamento, os leitores começam a deixar cada vez mais de lado a fase inicial do “texto para mim” e a relacionar melhor sua leitura com outras leituras e com eventuais intenções do autor e do próprio texto. Dessa forma, fecha-se o ciclo com a formação de uma leitura mais crítica, apoiada em aparatos teóricos que deixam a leitura do texto dentro de um grupo possível de respostas, levando em consideração o que o autor, o texto e o leitor têm a dizer.

### 3. “A um grande homem” e “Sonho africano”: diálogo com uma 8ª série

A escolha dos poemas “A um grande homem”, de Olavo Bilac, e “Sonho Africano”, de Francisca Júlia, para serem trabalhados na disciplina de Literatura de uma 8ª série, deu-se por se questionar a definição comumente encontrada nos livros de que o Parnasianismo é o movimento da forma.

Começamos por “A um grande homem”, de Olavo Bilac. Resumidamente, o poema retrata a evolução de “um tênue fio de água escassa” até um “rio soberbo e nobre”. Essa evolução é uma metáfora da vida de um homem “soberbo”, “grande”, “poderoso”, “implacável”, “violento”, ou seja, de alguém que passa por tudo e por todos para crescer e/ou ser melhor e esquece sua origem humilde. Veja trechos do poema que resumem bem a sua temática e que chamaram a atenção dos alunos:

“Olha: era um tênue fio  
De água escassa. Cresceu. Tornou-se em rio  
Depois. Roucas, as vagas  
Engrossa agora, e é turbido e bravio,  
Roendo penedos, alagando plagas.  
[...]

Cresceu. E é poderoso:  
Mas enturba-lhe a face o lodo ascoso...  
É grande, é largo, é forte:  
Mas, de parcéis cortado, caudaloso,  
Leve nas dobras de seu manto a morte.  
[...]

Homem que o mundo aclama  
[...] Tu que humilde nasceste,  
Fraco e obscuro mortal, também cresceste  
De vitória em vitória,  
E, hoje, inflado de orgulhos, ascendeste  
Ao sólio excelso do esplendor da glória!

Mas, ah! Nesses teus dias  
De fausto, entre essas pompas luzidias,  
- Rio soberbo e nobre!  
Hás de chorar o tempo em que vivias  
Como um arroio sossegado e pobre...

Seguindo os *níveis da recepção literária no ensino*, propostos por Kügler (apud MARTHA, 1987), os alunos começaram com uma leitura silenciosa, seu primeiro contato com o texto. Assim que todos acabaram, questões que caracterizam a *Leitura primária* de Kügler foram feitas: “Quais as sensações que o texto provocou em você? Essas sensações puderam ser sentidas claramente durante a leitura do texto?”; “Como é a sua relação com a família e com os seus amigos? É uma relação dependente ou independente?”; “Você tem sonhos? Quais?”; “Esses sonhos são considerados por você como sendo grandes ou pequenos? O que faz com que você pense nisso?”; “Como você acha que será a lembrança de sua vida presente no futuro? Como você irá olhar para a sua vida?”; “Você acredita que vale tudo para conseguir algo na vida? Por quê?”.

Ao responderem a essas questões, os alunos não fizeram remissão ao texto lido e procuraram responder somente o que era perguntado, apesar de terem percebido que as questões estavam de acordo com a temática do texto. Dessa forma, a *Leitura não-duplicada* e a *Projeção e auto-inserção simulativa* (relação do texto com a experiência de vida do leitor) foram fases que não duraram um grande período de tempo e que não ficaram evidentes, visto que os alunos sabiam que o texto tinha algo mais a dizer e evitaram fazer a relação entre o texto e a vida deles.

Por extensão, as fases do *Deslocamento* e da *Condensação* também foram bastante rápidas, sendo que a primeira foi praticamente imperceptível. A fase da *Condensação* começou com as questões que nortearam a *Constituição coletiva do significado*. Na verdade, não se tem uma divisão clara do início e do término de cada fase. Todas elas ocorrem segundo uma seqüência, mas como frutos de um processo geral em que uma é importante para a ocorrência da seguinte e assim por diante.

Entrou-se, aqui, na segunda fase: a *Constituição coletiva do significado*. Algumas perguntas nortearam a articulação do significado: “O que o autor quis dizer com ‘era um tênue fio de água escassa’?”; “O ‘eu’ do poema expressa sentimentos sobre ‘alguém’. Quem é esse alguém? Com quem esse alguém é comparado?”; “Essa comparação é explícita ou implícita no poema?”; “Que característica humana o autor retrata no poema?”; “Sobre o que o autor fala no poema?”; “Qual será a finalidade desse tema no movimento parnasiano? Esse movimento não prega o ‘culto à forma’ e a impassibilidade diante da vida?”; “Depois de ler atentamente o texto, podemos dizer que esse poema pode ser um exemplo das características parnasianas que vocês conhecem? Por quê?”.

Conforme os alunos eram indagados, eles acionavam os elementos que já tinham sido elaborados e discutidos durante o debate em grupo. Em seus comentários, as respostas foram as mais variadas, no entanto, eles perceberam que o “rio” do poema é o “homem” que está no título. Além disso, disseram ser a comparação explícita, já que, no final do texto, o autor coloca a palavra “homem” e passe a se dirigir a ele.

Os motivos da vaidade, da soberba, do egoísmo, da inveja, da hipocrisia, da falsidade e da arrogância foram levantados como sendo as características humanas mais evidentes no poema. Nesse momento, uma aluna indagou: “Mas, se tem tudo isso, o poema é parnasiano?”. Chegado a esse ponto crucial, podemos dizer que chegamos também aos *Modos secundários de ler*, fase em que o texto passa a ter um significado e leva a uma compreensão crítica do que se está lendo.

Dessa forma, questionou-se o movimento parnasiano e o modo como ele é visto na escola. O trabalho formal no poema foi recuperado pelos alunos que identificaram o trabalho com a linguagem (jogo de linguagem e hipérbatos) e o vocabulário rebuscado (foram ao dicionário buscar o significado de algumas palavras).

No entanto, como era nosso objetivo maior, os alunos perceberam que não há impassibilidade nesse movimento, no sentido de não se colocar diante dos problemas e da vida, e que mesmo os grandes nomes do movimento, como Olavo Bilac, não escreviam assim. Em suma, o conteúdo parnasiano foi descoberto e a forma foi confirmada.

Fechado o raciocínio acerca de “*A um grande homem*”, de Olavo Bilac, na aula seguinte, passado uma semana, passamos a ler “*Sonho africano*”, de Francisca Júlia. Em suma, o poema traz a imagem de um escravo em fuga, lembrando (sonhando) de como era a sua vida em sua terra (África).

O primeiro passo foi novamente uma leitura silenciosa, denominada por Kügler (*apud* MARTHA, 1987) de *Leitura não-duplicada* (primeira fase da *Leitura primária*). As questões que iniciaram a discussão do texto foram: “Quais as sensações que o texto provocou em você? Essas sensações puderam ser sentidas claramente durante a leitura do texto?”; “O que as imagens criadas no poema lembram você?”; “Você tem um lugar, no qual tenha vivido e/ou passado, e de que você gosta de lembrar?”; “Você já sentiu medo de algo? De quê?”.

Novamente, muitos alunos limitaram-se a responder o que lhes era indagado. No entanto, agora, os alunos já sabiam, pelo menos parcialmente, qual seria o caminho seguido, assim, a leitura e as respostas deles foram muito mais críticas e avaliativas, já que essas questões serviam de base para as questões de análise textual que viriam depois. Alguns alunos disseram que vários elementos textuais, como o medo, a fuga e a lembrança, são comuns a suas vidas. Comentários como: “Muito do que tem no texto eu já senti ou já fiz igual” (F.) surgiram para ilustrar a relação entre texto e leitor.

Em nenhum momento, o *Deslocamento* ocorreu de fato, visto que não houve interpretações textuais pautadas somente em experiências individuais. Já a *Condensação* deu-se na comparação com o texto anteriormente analisado, “*A um grande homem*”, dando forma à *Ruptura da formação da ilusão*. Vários alunos relacionaram os dois textos, dizendo que, no primeiro (*A um grande homem*), o homem é “grande”, “poderoso” e “forte”, não tem medo de nada, surgindo como sendo “dono do seu destino” e, no segundo texto, ocorre o contrário, o homem escravo tem medo e, mesmo quando lembra de sua terra, o medo não o deixa, “porque lá os negros são caçados como répteis” (R.).

Pode-se perceber que, aqui, começa, além da *Ruptura da formação da ilusão*, a *Constituição coletiva do significado*, antes mesmo das questões preparadas para essa etapa serem feitas. São elas: “O ‘eu’ do poema narra algo acontecido com alguém. Quem é esse alguém? Como ele se encontra? Qual a sua situação?”; “Como será essa pessoa fisicamente?”; “Essa pessoa tem medo? De quê?”; “O que a autora quis dizer com ‘vivem negros répteis e enormes elefantes’?”; “Qual o problema social retratado no poema?”; “Sobre o que a autora fala no poema?”; “Depois de ler atentamente o texto, podemos dizer que esse poema pode ser um exemplo das características parnasianas que vocês conhecem? Por quê?”.

Os alunos já sabiam qual era o ponto de chegada e, talvez por isso, mostraram-se mais contundentes e críticos em suas respostas. Ao responderem as questões, eles já sabiam que o problema social era o da escravidão. Dessa forma, discutiu-se o modo como os escravos eram trazidos para o Brasil e como era a vida deles na África. Como na África eles também eram caçados como bichos, os alunos concluíram que não era muito diferente do Brasil e, em ambos os lugares, “os negros não tinham importância” (S.C.).

O Parnasianismo, enquanto movimento literário, foi novamente questionado. A forma do poema pôde ser vista como um exemplo do movimento, dadas as características da linguagem, do vocabulário e da métrica, mas o seu conteúdo foi considerado, pelos alunos, como sendo forte demais para ser deixado de lado. Um aluno comentou: “Na época do Parnasianismo, os negros eram escravos. Foi por isso que a autora escreveu este poema: para mostrar um problema de sua época. Pode ser que ela quisesse denunciar o problema” (V.A.).

Pautados em respostas como essas, fica evidente à chegada aos *Modos secundários de ler*, propostos por Kügler. Os alunos perceberam o problema retratado no poema e teceram críticas para ele, buscando o porquê dele ter sido utilizado naquele momento. Dessa forma, questiona-se o pré-estabelecido historicamente, mostrando que os pensamentos e as idéias de uma época não conseguem ficar totalmente escondidos nas produções literárias do momento e, de algum modo, elas sempre estão representadas na literatura, seja na forma da abstração, seja na sua forma concreta. Para os alunos, foi isso o que aconteceu com o Parnasianismo: “ele não conseguiu esconder o que acontecia com o homem e com a sociedade daquele tempo” (J.S.).

#### 4. Considerações finais

Ao analisarmos a leitura de dois poemas parnasianos, “*A um grande homem*”, de Olavo Bilac, e “*Sonho africano*”, de Francisca Júlia, segundo os *níveis da recepção do texto literário no ensino*, propostos por Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987), preocupamo-nos com a reflexão sobre a problemática do conteúdo presente no movimento parnasiano e com a formação crítica do aluno acerca desse movimento.

Independente de sua curta duração e da aparente pequena influência na historiografia literária brasileira, o movimento do Parnasianismo firma-se como um marco no avanço da criação poética em nossa literatura. Foi a partir do Parnasianismo que as formas estéticas e métricas foram mais bem aperfeiçoadas e propiciaram a abertura de um caminho fértil para os movimentos posteriores, inclusive o Modernismo, negador das influências estrangeiras.

Diante desses fatos, nota-se certa importância do Parnasianismo, enquanto movimento responsável pelo fechamento de um ciclo de evoluções da estética poética no Brasil. Talvez, por isso, fosse preciso uma maior preocupação com o que se ensina sobre o movimento em sala de aula. Retratar o Parnasianismo como se ele fosse só forma consiste em deixar de lado todos os conteúdos estéticos, ideológicos e filosóficos existentes nesse período, privando os alunos de refletir e analisar importantes pontos nas produções de autores que se enquadram nesse movimento.

Para tanto, é necessário, para o professor, um suporte metodológico bem definido, que assegure o real entendimento e a formação crítica do aluno-leitor. Pensando nisso, escolheu-se para sustentar a aplicação da análise dos dois poemas, e do movimento parnasiano, por extensão, o trabalho de Hans Kügler, *Níveis da recepção literária no ensino*.

Seguindo os passos definidos por Kügler (*Leitura primária, Constituição coletiva do significado e Modos secundários de ler*), podemos perceber que a leitura, vista como um processo de comunicação, tem em seus interlocutores, autor – texto – leitor, a responsabilidade de construção do significado e de novos conhecimentos. Ao passar por cada um dos níveis, o aluno-leitor passa da sua percepção individual, em que “o texto é para mim” (criação de uma ilusão), para a ruptura com ilusão formada e dessa

para a construção crítica e reflexiva sobre os mecanismos de construção e de significação do texto.

Em suma, os alunos tornaram-se capazes, nesse caso em particular, de refletir e questionar o movimento parnasiano e a sua suposta falta de conteúdo, a partir da leitura de dois importantes autores desse movimento. Além disso, puderam perceber que, através da forma, expressa-se um conteúdo, seja ele explícito ou implícito.

Dessa forma, percebe-se uma passagem gradativa do “eu individual”, que coloca no texto todas as suas expectativas e frustrações, para um “eu coletivo”, atento ao processo histórico e ideológico da construção artística. A percepção do aluno, para com a construção artística, fornece um aumento no seu repertório e uma evolução nos modos de leitura e recepção textual, já que torna possível o desenvolvimento do raciocínio crítico e analítico do aluno, fornecendo uma importante ferramenta para toda e qualquer apropriação literária que ele virá a fazer depois.

## REFERÊNCIAS

BILAC, Olavo. **Poesias**. 23. ed. Livraria Francisco Alves, 1964.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1984.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1963. v. 5. p. 2111-2260.

KÜGLER, Hans. *Literatur unter kommunikation*. Stuttgart: Ernst Klett, 1971. tradução livre de Carlos E. Fantinati. In: MARTHA, Alice A. P. e outros. **O ensino da literatura**. Relatórios de pesquisa, 1987. p. 34-38.

JÚLIA, Francisca. **Poemas**. Rio de Janeiro: Revic editorial, s/d. vol. 2. [CD-ROOM]