

MARIA HERMÍNIA AMADO

História literária e ensino da Literatura Francesa

A abordagem da problemática do lugar concedido à história literária no ensino da Literatura francesa em Portugal não constitui tarefa fácil. Convirá recordar que, se é um facto que a sua institucionalização enquanto disciplina curricular acompanhou a criação das primeiras Faculdades de Letras entre nós, verifica-se que o primeiro Doutoramento em Literatura francesa ocorre somente na década de setenta. A carência de pessoal docente especializado, bem como a indefinição de uma metodologia própria para a disciplina, a que não terá sido estranho o próprio âmbito do conceito de «romanista», um certo enfeudamento que aproximava a nossa própria Literatura nacional da Literatura francesa, nomeadamente no campo do seu ensino respectivo, segundo critérios nem sempre claros, levava a atribuir a docência desta matéria a especialistas de outras áreas, muito particularmente a da Literatura portuguesa e a da Linguística.

Não obstante, a partir da análise dos conteúdos programáticos e respectivos registos sumariados¹ que pudemos efectuar nas três universidades portuguesas de então, abrangendo as datas compreendidas entre 1957, ano em que é promulgada uma importante reforma das Faculdades de Letras² e 1974, julgamos poder delinear as principais orientações epistemológicas e metodo-

Maria Hermínia Amado é Professora de Literatura Francesa e responsável pela área de Estudos Franceses na Universidade de Aveiro. Exerce as mesmas funções, como colaboradora, no Centro Regional de Viseu da Universidade Católica. Apresentou à Universidade de Aveiro, em 1989, uma tese de doutoramento intitulada *A História Literária e o ensino da Literatura Francesa (1957-1974)*.

¹ As informações colhidas através deste tipo de material foram completadas e esclarecidas, sempre que possível, em entrevistas aos próprios docentes.

² Esta Reforma revela-se importante não só pelo espírito do próprio texto que a consigna como pelas alterações ao plano de estudos que propõe, tendo introduzido pela primeira vez em Portugal, nomeadamente, as disciplinas de Teoria da Literatura e de Introdução aos Estudos Linguísticos.

lógicas que nortearam o ensino da Literatura francesa praticado naquele período³. A identificação das suas linhas condutoras prevaletentes situa-se em torno de cinco vectores fundamentais, assim identificados: processos de abordagem do texto literário, cronologia, técnicas de leitura, enquadramento histórico-literário da matéria e periodização.

1. Processos de abordagem do texto literário

Devido talvez ao facto de se tratar do ensino de uma Literatura estrangeira, verifica-se que a definição dos processos de abordagem do texto original envolve, fundamentalmente, três meios: o estudo da língua, a prática da tradução e o uso de resumos ou de excertos de obras integrais.

1.1 Estudo da Língua

A detecção de estudos de história da Língua no seio do ensino da Literatura francesa, mais do que uma questão colocada em termos de utilização didáctica do texto literário no ensino da Língua (que, no nosso caso, não é, de modo nenhum, o objectivo último do ensino da Literatura estrangeira, e aparece sobretudo metamorfoseado em fornecimento de informações linguísticas necessárias à compreensão literal dos textos ou em análise do processo evolutivo do latim para o francês), envolve outra série de aspectos, desta feita relacionados com o tipo de conhecimento linguístico exigido. Trata-se de saber aqui que conhecimentos de história da Língua seriam passíveis de serem relacionados com os de história literária que o texto colocaria. Isto é, de se saber se o estudo do texto literário, considerado em determinada fase da sua evolução histórico-linguística, deve ou não ser um pretexto para o estudo da Língua, igualmente considerada numa fase de desenvolvimento histórico, ou uma ocasião de sensibilizar o aluno para o facto de que o código linguístico ocupa um lugar privilegiado, mas não exclusivo, no conjunto dos códigos que tecnicamente constituem o código literário, assumindo-se como uma função de suporte expressivo destes.

³ Procedemos a um estudo mais demorado desta matéria na nossa dissertação de Doutoramento, intitulada *A História Literária e o ensino da Literatura Francesa*.

Por outro lado, o tipo de conhecimento linguístico exigido pelo ensino da Literatura francesa em Portugal, refere-se não só ao da Língua na qual estão redigidos os originais (quer em versão original ou actualizada), como ao da Língua pela qual o ensino é veiculado e avaliado. Se, na quase totalidade dos anos de que nos ocupámos, a Língua de ensino foi a portuguesa, esta cedeu no entanto o lugar à francesa quando os docentes eram desta nacionalidade. Curiosamente, surpreendemos aqui a possibilidade de uma avaliação feita também na Língua materna dos alunos.

Destas duas atitudes, podemos concluir que ambas visam, em primeiro lugar, a demonstração da posse de conhecimentos literários, pressupondo uma transparência linguística no acesso aos textos (críticos ou de ficção). Quanto à primeira, ela pressupõe um domínio passivo da Língua, perfeitamente interiorizado, porquanto não funciona como veículo de trocas verbais efectivas e institui-se como pré-requisito fundamental à aprendizagem de uma Literatura estrangeira. Quanto à segunda, se num primeiro momento — o do espaço-aula — apela aos conhecimentos activos dos alunos, num segundo momento — o da avaliação, que se pressupõe escrita — visa superar as dificuldades linguísticas de ordem comunicacional que se lhes deparariam (e que se constituiriam logo, forçosamente, num elemento de selecção), dando preferência a uma expressão correcta e mais fácil dos mesmos, feita em igualdade de circunstâncias por todos os alunos da mesma nacionalidade.

Por outro lado, a questão que estes exemplos ilustram — a escolha da Língua de ensino de uma Literatura estrangeira — pode ser vista de um outro ângulo: o da definição de «Língua literária», e do âmbito que tal conceito abrange numa situação de aprendizagem. Entenda-se: se um dos objectivos do ensino da Literatura é o de sensibilizar os alunos para as características estético-formais da linguagem/texto literário, coloca-se a questão de saber se esse ensino tem finalidades pragmáticas, utilitárias, como seja proporcionar a aprendizagem da expressão literária (escrita e oral), ou se se limita a uma atitude de armazenamento passivo de informações. E neste ponto voltam a interferir concepções particulares de história literária. Se a Literatura só existe na leitura, se a existência do texto literário é em parte determinada pela decodificação efectuada pelos seus receptores/leitores (Silva, 1982: 542-543), torna-se evidente que a acção destes se torna axial na compreensão do próprio conceito de história literária. Mas, mais do que história das leituras em sentido amplo (perspectiva possível decorrente de concepções sociológicas), importa realçar o papel das leituras *críticas*, que se desenvolvem neste processo, e que dão, afinal, «continuação à [própria] Literatura», como dizia Leyla Perrone-

-Moisés (Perrone-Moisés, 1982: 7) e à própria história literária, no que reencontraríamos a concepção jaussiana de «consumo activo» (Jauss, 1978: 45). Conceberíamos então a história literária como a história das leituras críticas, e o ensino da Literatura como a ocasião para a formação do espírito crítico, e não como ocasião de aquisição de uma competência de comunicação. Ora, dado que a recepção dos textos franceses em causa se faz em Portugal, no contexto institucional escolar e cultural português, torna-se evidente que o objectivo de ensino que acabamos de enunciar só num clima de artificialidade se poderia atingir quando avaliado e, em certa medida, veiculado, numa Língua estrangeira.

Condicionada a situação de ensino por um contexto cultural diferente, estes objectivos não podem de modo algum ser identificados com os objectivos do ensino da Literatura materna a alunos franceses. Com efeito, reputamos ser muito mais produtivo equacionar o ensino de uma Literatura estrangeira em termos de proporcionar aos alunos a abertura de espírito necessária à compreensão do facto de que as particularidades de cada «Literatura» estudada, seja ela a portuguesa ou a francesa, constituem as malhas milésimas com que se tece o fundo da cultura universal para a qual deve tender o ensino universitário. Forçosamente interpenetrado pelo substrato cultural português (tanto ou mais condicionado pela presença muito sensível do universo cultural francês entre nós), o ensino da Literatura francesa não pode confinar-se à elevação de um edifício fechado, mas constituir o momento de abertura à dimensão interdisciplinar e solidária exigida por uma disciplina situada, pela sua natureza, no interstício entre os valores inerentes à «sabedoria» das humanidades, e à cultura histórica de um povo específico.

1.2 A prática da tradução

Se este método pode facilitar o conhecimento dos originais, o que é facto também é que impossibilita o contacto directo com esses mesmos e, por isso, não nos parece o método mais defensável. Dado que consideramos o texto literário traduzido, um **novo** texto literário, ele não pode colocar-nos com exactidão perante o original. Como afirma Escarpit, ao considerar os aspectos de natureza social da recepção literária, a tradução «implica não só uma mudança de código de significação intelectual, mas também uma nova utensilagem estética»; daí que «o que é transportado pela tradução seja somente uma parte da criação literária» (Escarpit, 1970: 271). Contudo, reconhecemos que

ela revela-se muitas vezes o único meio de acesso possível a literaturas actuais de línguas menos conhecidas ou, como é o caso, pode facilitar a abordagem desses mesmos textos, se se trata de versões mais actualizadas, no sentido de libertar o leitor de toda uma série de tarefas de índole estritamente filológica a que obrigaria a leitura directa dos textos medievais. E por este aspecto se poderá justificar pedagogicamente a pertinência de tal método.

1.3 O resumo

Para além do facto de estar relacionado com o problema da opção pela leitura integral ou parcial da obra literária, o resumo tem ainda outras implicações. Iniciar o estudo de uma obra por **intermédio** de um resumo, significa, desde logo, optar por uma forma indirecta de abordagem do texto. Ao original sobrepõe-se um outro texto — o do professor que **faz**, isto é, é **autor** responsável do **outro** texto que é o resumo —, e é a partir do conhecimento deste segundo texto, **oral**, que se iniciará o conhecimento do primeiro, **escrito**. Logo, há que considerar que se procede também a uma mudança de registos de discurso, do escrito ao oral, isto no caso do resumo ser apresentado oralmente como introdução à obra, não no caso da «explicação de texto» que funcionava como exercício escrito.

Além disso, o resumo, pela sua própria natureza fragmentária, é forçosamente um texto redutor; donde a **escolha** dos momentos ou episódios que efectua sobre a tela original pode traduzir-se num **embargamento** do sentido do texto primitivo.

Assim sendo, o resumo tenderá a incidir preferencialmente sobre determinados pontos-chave do que se julga (ou melhor, **pretende**) ser a verdade **objectiva** e **universal** do texto, tudo isto em nome de uma **fidelidade** irrepreensível à originalidade da obra (no que se manifesta uma concepção histórico-literária de cariz positivista), cujo sentido se pretende extrair desses pontos-chave e sintetizar.

Para além do já apontado, o carácter **redutor** do resumo manifesta-se ainda a outro nível. Digamos que certos aspectos do texto literário (tais como «história» ou «enredo», os temas) se prestam melhor à prática do resumo do que outros, e por aqui talvez possamos compreender, de forma mais concreta, em que medida o resumo reflecte particularmente uma concepção historicista positivista do ensino da Literatura.

Na verdade, o resumo pode preparar o estudo dos temas e da acção das personagens, e facilitar o paralelismo vida/obra. Torna ainda desnecessária a leitura integral dos originais. Podemos igualmente afirmar que a prática do resumo pressupõe uma concepção da obra literária subdividida em duas partes bem nítidas, ilustradas por comentários incidindo conjugadamente sobre aspectos ideológicos e formais. Nessa subdivisão reconhecemos facilmente a dicotomia **fundo/forma** (o **fundo** referindo a «história», as personagens e os temas, no que se poderá inscrever a visão de uma certa história literária, e a **forma**, a arte e o estilo) que, na esteira lançada pelos formalistas russos, a teoria literária moderna tanto se tem esforçado por combater, pois que mutila a unicidade da obra: e o que acontece é que o ensino da Literatura pode privilegiar unicamente um destes aspectos, contribuindo ainda mais para acentuar o fosso entre as duas perspectivas de análise. Quer-nos parecer que a prática do resumo pode incorrer nesse risco, justificando-se assim a função redutora que o caracteriza.

Contudo, esta prática não se basta a si própria normalmente. Na maior parte dos casos analisados, o resumo adquire um lugar meramente introdutório ao estudo das obras, posicionamento que o poderá justificar em termos pedagógicos, atendendo a factores como a motivação do aluno.

1.4 Excerto

O excerto, manifestado através da leitura de trechos da Colecção Literária de Lagarde et Michard ou de Castex et Surer, e da colecção literária Larousse (em Coimbra e Lisboa) bem como do manual de Marcel Braunschwig, intitulado *Notre littérature étudiée dans les textes* (em Coimbra), compartilha do aspecto redutor com que havíamos caracterizado o resumo. Com efeito, recorrendo, por comparação, à figura com que Pierre Kuentz qualifica o uso da **citação** no discurso dos manuais escolares — a «pars totalis» (Kuentz, 1972: 9) —, podemos considerar que o excerto tende a exemplificar a totalidade significativa da obra integral. E daqui se podem depreender duas consequências importantes, aparente e paradoxalmente opostas em relação à sua função redutora: em primeiro lugar, surpreendemos no excerto uma função **condensadora, aglutinadora**, digamos assim, da totalidade da obra; em segundo lugar, e em estreita correlação com esta função, essa característica deverá fazê-lo funcionar como um **exemplar** da obra, porquanto **escolhe** (logo, selecciona,

efectua uma triagem dos melhores textos dos melhores autores) os valores que mais se realçam, em termos de representatividade literária, no conjunto dela. Logo, o excerto, tal como o resumo, na medida em que se substituem ao texto integral, e que constituem discursos sobre ele (o excerto, funcionando como uma «pars pro toto», o resumo, como um texto sobreposto a outro texto), assumem-se como **metatextos**, cada um fazendo uso de discursos diferentes: o excerto, como que reduplicando o discurso literário original, assumindo-se como seu representante, fazendo-o falar sobre si próprio; o resumo, substituindo-o por um discurso novo, partilhando do discurso crítico-valorativo e da interpretação pessoal de quem o faz. Pela prática do excerto, substituto da obra integral, o ensino da Literatura constituía-se como uma metalinguagem sobre uma linguagem primeira.

2. Cronologia

Nos anos de que nos ocupámos, o ensino da Literatura seguia, via de regra, um critério cronológico, acompanhando de perto a história da produção literária, segundo o critério consagrado, «desde as suas origens até aos nossos dias».

A opção por este modelo justificava-se, fundamentalmente, atendendo ao «background» que os alunos traziam ao chegar à Universidade e equaciona dois problemas:

1. O da cronologia dos estudos literários no ensino de uma Literatura estrangeira.
2. O da motivação da aprendizagem de uma Literatura estrangeira, que deverá ser tomado em linha de conta aquando da adopção de uma determinada metodologia de ensino.

E sabemos que as respostas, ainda na nossa década, estão longe de convergir nas mesmas três universidades consideradas ...

Por outro lado ainda, a opção por aquele modelo pressupunha um ensino da Literatura francesa baseado frequentemente numa divisão cronológica em que os períodos histórico-literários se identificavam precisamente pelas diferenças e rupturas que os opunham aos anteriores, e pelas inovações estético-formais que introduziam. A esta prática subjazia uma concepção da história literária que envolvia uma noção de comparatismo eivado de teor

evolucionista-determinista, no sentido de que o que vem depois se explica pela ruptura/ inovação em relação ao que o antecede⁴.

3. Técnicas de leitura

Até finais dos anos sessenta, era prática corrente aludir, nas três universidades, no início de cada ano, à «técnica de comentário de textos», também designada por «explicação literária», «análise literária» ou, simplesmente, «leitura e comentário», expressões por vezes usadas indiscriminadamente para um mesmo objectivo, orientar a leitura literária, mas remetendo para diferentes concepções desta.

A partir dos anos setenta, verifica-se que se tornam raras as designações tradicionais para os comentários do texto, sendo substituídas, progressivamente, por expressões como «análise do discurso literário». Na verdade, se a expressão «comentário de texto» refere o universo estilístico, as técnicas de leitura orientadas pelas novas directrizes estruturalistas e semióticas adoptam preferencialmente a designação de «análise de texto». Contudo, a problemática subjacente era a mesma: como ler, que meios fornecer aos alunos para orientar a leitura literária? Relembremo-nos que foi a abrir os anos setenta que se realizou na Universidade de Coimbra um encontro de professores, não só universitários como do ensino liceal, sobre a temática do ensino da Literatura ...

3.1 A «explication française» e a «técnica de comentário de textos»

Este tipo de exercício torna-se revelador de uma dada concepção da história literária, que reputamos paradigmática da seguida por uma vertente fortemente representada, na época, no ensino da Literatura francesa nas nossas universidades.

Se tomarmos como modelo da «explication française» o fornecido pelo manual de P. Crouzet, G. Berthet e M. Galliot intitulado *Méthode française et exercices illustrés*, usado em Coimbra), verificamos que, no dizer dos autores,

⁴ Deve dizer-se que a cronologia regressiva, actualmente praticada em algumas universidades, não era ainda usual na época, pelo que não caberia aqui comentá-la.

ele não deve constituir um fim em si mesmo, mas sim um meio para se alcançarem três objectivos:

- 1.º «A aquisição de conhecimentos», processada sobretudo no domínio linguístico (visando fornecer aos alunos as noções básicas de história da Língua), e literário (retomando iguais objectivos em matéria de História literária);
- 2.º «A formação do espírito e da sensibilidade»;
- 3.º «A educação do gosto», a «formação do julgamento e do raciocínio», a «educação intelectual», a «educação moral», devendo ainda contribuir para ensinar a «arte de escrever», no que se revelam as tendências pedagógico-didácticas e moralizantes do exercício.

Este método apresenta-se como solidário de um outro tipo de exercício, a «composition française». Aquele constituirá a fase da «análise», este a fase da «síntese», isto é, da composição escrita dos elementos extraídos num primeiro momento de análise.

Por outro lado, o estudo do texto de que se pretendia fazer a «explication» não era feito isoladamente, «em si mesmo e à parte»; o texto deveria ser situado em relação a três factores: a **obra integral** donde fora extraído, o **autor** e o **tempo** em que fora escrito. Da conjugação destes factores poder-se-iam extrair «conhecimentos precisos» sobre a própria obra (tais como «situações», «caracteres», «sentimentos») e o autor (suas «ideias», «gostos», «processos de composição e de desenvolvimento», «estilo»). Dado que este estudo se fazia a partir de textos de várias obras de um mesmo período, permitiria chegar a conclusões sobre «os caracteres principais das grandes épocas literárias». Assim, chegava-se ao conhecimento das «noções essenciais» de história literária, entendidas como a compreensão dos «caracteres principais das grandes épocas literárias».

De notar que, nos sumários e programas a que tivemos acesso, não aparece nunca a designação de «composição francesa», ao contrário de «comentário» ou «análise de texto», muito frequentes. A resposta poderia residir no facto de estas duas fases serem complementares de um mesmo objectivo no modelo escolar original francês: «a formação literária e linguística no ensino da Língua materna». No caso português, não se visava o ensino da Língua através da Literatura; o exercício, adaptado ao ensino da Literatura a estrangeiros, não visaria pois a fase da «composição» na Língua francesa como era seu objectivo nos estudos em França. Daí que se ficasse pela «análise», isto é, pela «explicação de texto», pois que esta fornecia já a ocasião

para uma leitura historicista dos textos: buscar nestes informações relativas à obra integral — e aí se inscreverá o uso do excerto —; ao autor — e aí teremos as leituras de tipo biografista —; e à época — e aí se autojustificará uma perspectiva documental histórico-sociologicizante sobre o texto literário.

3.2 Orientações estilísticas

Um outro manual de «explication de texte» que logrou alcançar certa popularidade nos meios universitários de então foi o de Helmut Hatzfeld, *Initiations à l'explication de textes français*, de orientação estilística. Para o autor, a tarefa da «explicação de texto» consiste em «encontrar os pormenores estilísticos importantes e únicos, os quais emanam de um motivo central e contribuem para compreender a unidade artística da obra, ou de uma das suas partes representada pelo texto a explicar» (Hatzfeld, 1957: 8). Esses «pormenores» situam-se ao nível dos «elementos semânticos, rítmicos, eufónicos, de imaginação e de afectividade poética na «parole»⁵ (segundo a terminologia de Ferdinand de Saussure referida por Hatzfeld), ou na linguagem da obra a analisar» (Hatzfeld, 1957: 8).

Para o autor, «o sentido último da explicação histórica de um texto é a sua integração na cultura geral do tempo donde provém e no estilo dessa cultura» (Hatzfeld, 1957: 12), consagrando o autor os «valores estéticos, morais e metafísicos» expressos nos textos, sob pena de se transformar num «pedante inumano de que ninguém necessita para a explicação» (Hatzfeld, 1957: 11).

O manual de F. Costa Marques, *A análise literária: princípios e exemplificações*, de 1968 (que havia conhecido uma primeira edição em 1948), logrou alcançar igualmente alguma fortuna nos estudos literários, particularmente conimbricenses.

Aproximando-se do método estilístico proposto por Helmut Hatzfeld, o método de Costa Marques considera, de forma conjugada, na apreciação do valor estético de uma obra, a interacção entre vários elementos. Dentre eles salientamos: «o estudo do vocabulário, da sintaxe e do estilo», «a personalidade do escritor, o vestígio de uma época, o valor representativo do texto na obra a que pertence». A procura destes elementos será ditada, na perspectiva do autor, pela própria «natureza do texto e do seu conteúdo», a qual orientará a análise, «impedindo-nos de procurar no texto analisado aquilo que este não

⁵ Mantivemos o vocábulo no original.

pode dar-nos» (Marques, 1948: 37). Sensível à importância do texto, afirma Costa Marques: «Situando-se assim a história literária numa obra e numa época, e indagando das circunstâncias sociais em que foi escrito o que analisa, ela não pode prescindir das informações da história literária, mas nem por isso deve constituir um mero pretexto para lições desta natureza. A história literária dará noções gerais e perspectivas ao texto analisado, mas este deverá ser o ponto central de toda a investigação, e nele há-de ver-se apenas o que representa e não aquilo que desejaríamos obter» (Marques, 1984: 38).

Dois outros autores sugeriram também modelos orientadores da leitura literária largamente utilizados entre nós, sobretudo no período compreendido entre os anos cinquenta e sessenta. O lugar conferido à história literária nos estudos literários é ponto controverso da sua reflexão sobre o tema e, por isso mesmo, digno da nossa atenção. Referimo-nos, em particular, a Dámaso Alonso e a Leo Spitzer.

A obra do primeiro, *Poesia espanhola: ensaio de métodos e limites estilísticos*, originalmente publicada em Madrid em 1950, não foi escrita com objectivos primordialmente pedagógicos como as que até aqui tivemos ocasião de analisar. Ela não constitui um manual, nem tão-pouco propõe métodos de análise já feitos e prontos a aplicar em qualquer texto (Alonso, 1960: 34).

No intuito de dar uma resposta satisfatória, se bem que jamais definitiva (dado o carácter único e intemporal com que define a obra literária (Alonso, 1960: 9)), à questão da possibilidade de um conhecimento científico da obra literária, o pensamento de Dámaso Alonso desenvolve-se ao longo de conceitos-chave tais como a primazia dada ao estatuto de eternidade e unicidade da obra literária, o privilégio da intuição no acto de produção e recepção, a descoberta da sintonia entre as intuições do autor e do leitor, e a admissão do histórico-literário como informação necessária a um conhecimento científico do significado. À luz destes conceitos erguer-se-á, segundo o autor, uma necessária mas ainda longínqua «filosofia da Literatura», de cariz nitidamente estilístico (Alonso, 1960: 314).

Por seu turno, mantendo uma fidelidade constante à linguística pura, Leo Spitzer soube captar as capacidades hermenêuticas que a definem, como ciência da forma ligada ao sentido, fazendo-a sair dos limites académicos em que poderia confinar-se.

A abertura à história no universo estilístico spitzeriano processa-se em dois sentidos. Se, pelo estudo sincrónico do estilo individual dos escritores busca aproximar-se do seu génio criador, abrindo assim a via a perspectivas imanentistas sobre a obra literária, considerada objecto estético autónomo, pelo estudo supra-pessoal e diacrónico das palavras inscritas em correntes

civilizacionais, sublinha o enraizamento dessas mesmas obras no fluir histórico de que são oriundas bem como os seus autores.

4. Enquadramento histórico-literário da matéria

Este momento da perspectiva histórico-literária sobre a obra envolvia essencialmente, ao longo de todo o período em questão, duas modalidades:

- a) apresentação de «quadros sinópticos» da história cultural francesa, os quais permitem a visualização simultânea dos acontecimentos de carácter histórico, literário e artístico mais relevantes para uma dada época, ao mesmo tempo que proporcionam a ocasião para o estabelecimento de confrontos entre história e arte, nos seus «aspectos que mais se relacionam com a Literatura», à semelhança dos que encontramos a abrir todos os volumes da colecção Lagarde et Michard.
- b) apresentação do «panorama geral da Literatura francesa» de determinada época, em que são mencionadas as obras mais importantes, bem como os principais géneros cultivados.

Podemos então concluir que o «enquadramento histórico-literário» visava essencialmente, do ponto de vista metodológico, **introduzir** a matéria. E esse tipo de **introdução** podia aplicar-se indistintamente a cada um dos diferentes critérios de divisão periodológica, por autores, obras, épocas, escolas ou movimentos literários. Constituía assim um pilar importante no contexto metodológico geral, porquanto orientava os estudos subsequentes da cadeira; isto é, o estudo das obras e autores necessitava e orientava-se em função das informações de carácter histórico-literário previamente fornecidas, no contexto do que analisaremos como sendo as «ideias gerais».

A apresentação das chamadas «ideias gerais» constitui um método muito frequente como introdução ao estudo de qualquer matéria. Envolve normalmente aspectos relacionados com a localização da matéria, ou do autor, no contexto histórico-literário geral, considerado este numa perspectiva cronológica e envolvendo aspectos de natureza social, política, cultural, artística e literária.

Inserir-se este método de abordagem de um movimento, corrente ou época literária na concepção de que o fenómeno literário não existe isoladamente de toda uma complexidade de factores da cultura sua contemporânea que, simultaneamente, o determinam e por ele são ilustrados.

Se atendermos ao primeiro termo desta dupla perspectiva de natureza histórico-literária — a determinação do fenómeno literário por factores culturais, em sentido amplo, abrangendo os de natureza literária também —, compreenderemos as razões que levam a um estudo tão atento a todas as questões relacionadas com a determinação das circunstâncias que terão estado na origem das obras literárias (tais como «fontes e influências» ou o «ambiente da época»), da constituição da forma e conteúdos temático-ideológicos expressos (sempre vistos em consonância com o tempo da génese).

Este primeiro aspecto passa por uma concepção da obra enquanto fruto das condicionantes de ordem não só cultural, como também pessoal que a motivaram. E daí o enorme interesse em se esclarecerem problemas de autoria, bem como em se indagar da vida pessoal do escritor, linear e especularmente identificado com o autor (ou ainda com o narrador), e a projecção também linear e especular dos aspectos biográficos e ideológicos do escritor na obra, como se no acto de leitura se travasse um diálogo verdadeiro entre o leitor e o escritor, metamorfoseado em autor ou narrador (e, ao mesmo tempo, passando-se insensivelmente para o segundo termo do binómio: a obra reflecte a realidade).

Mas esta noção de diálogo não se limita aos aspectos autobiográficos ou ideológicos que se pretende a obra possa testemunhar. Também o relacionamento do leitor (aluno ou professor) com a obra é interpretado em termos de diálogo entre ambos, no sentido em que a obra transmitiria informações sobre determinado momento histórico ou cultural.

O primeiro termo do binómio acima apresentado — a obra literária é determinada por factores vários —, manifesta, em nosso entender, e se considerado unilateralmente, uma concepção da história de cariz determinista e reducionista. Se é um facto que não podemos dissociar a obra literária do que a precedeu, é também verdade que ela surge de algum modo como **resposta** a esse circunstancialismo. Haverá portanto que matizar o conteúdo da primeira proposta, ultrapassando-a através do reconhecimento do dinamismo que caracteriza a evolução literária. Se estivermos atentos à transição dos sumários de tipo «fontes e influências na obra de F.» para sumários de tipo «F. e o seu tempo», poderemos observar a passagem de uma concepção determinista para uma concepção da história literária como fazendo parte da realidade cultural em que teve origem e da qual é uma voz. E por aqui chegamos ao problema enunciado no segundo termo do binómio: a questão do valor documental da obra literária, no fundo a questão do seu posicionamento perante o **mundo** de que é uma manifestação.

Se atendermos agora à ideia de que o texto ilustra a realidade, verificaremos inscreverem-se nesta linha as abordagens metodológico-pedagógicas que insistem sobre a escolha de textos em função do seu **poder** sugestivo acerca da mesma realidade que se procurou dar a conhecer nas lições preliminares consagradas à divulgação das «ideias gerais» sobre determinado período ou corrente da história literária, ou acerca de determinados momentos da vida do escritor/autor, ou mesmo ilustrativos da sua «visão do mundo».

As «ideias gerais» contêm ainda em si, em nosso entender, elementos que podem remeter para uma concepção da história literária em que esta se aproxima da «história das ideias, mentalidades e sensibilidades» (na tradição dos *Annales*⁶, em que a história das ideias surge «reposta numa exploração de conjunto do mental colectivo» (Chartier, 1988: 43)), uma vez que as obras funcionam como meios de expressão ou reflexo da ideologia geral de uma dada época.

5. Periodização

De um modo geral, podemos afirmar que os critérios de periodização seguidos no ensino da Literatura francesa se orientavam em função das três coordenadas principais do eixo: texto/autor/contexto, perspectivados cronologicamente.

Verificámos que a selecção dos autores se faz predominantemente em função de uma representatividade histórico-literária tradicionalmente aceite a nível didáctico, no que contribui para a manutenção dessa mesma tradição.

O estudo dos autores faz-se, em geral, através da sua pré-inserção em contextos literários e culturais, ou recorrendo a dados de natureza biográfica denotando a sua formação literária e humana.

Normalmente, os autores não surgem representando directamente índices periodológicos, mas antes integrados num contexto definido por «séculos»; «movimentos», «correntes ideológicas», «temas» e «género».

Na definição do **contexto** em que se inserem as obras (e que atrás referimos como fazendo parte do «enquadramento histórico-cultural da matéria»), são seguidos vários critérios, de natureza primordialmente temporal ou temática: os **séculos**, os **movimentos** ou **escolas**, estes dois últimos conceitos

⁶ A publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* consignava profundas alterações nos domínios tradicionais da História, como é sabido.

por vezes associados ao de **geração**, os **períodos** ou **épocas**, as **correntes ideológicas**, os **temas**.

A concepção cronológica da periodicidade, constatada na maior parte do material pedagógico que analisámos, assenta num modelo de sucessividade progressiva e contínua.

Verificamos também que a sucessão periodológica se processa frequentemente de uma forma dialéctica. Quer isto dizer que as relações de contiguidade entre os períodos são muitas vezes encaradas de uma forma opositiva, dando assim origem a binómios indissociáveis como «classicismo/romantismo» ou «Idade Média/Renascimento», em que cada um dos termos remete para uma oposição de tipo velho/novo. Assim, o valor de cada «novo» período será apresentado precisamente em função da soma de elementos inovadores que contém relativamente ao período anterior. Pressupõe-se portanto uma dinâmica inerente ao próprio processo evolutivo das literaturas, que as faria passar por várias fases. Neste sentido, detectámos frequentemente como motivo de proximidade entre dois momentos, a substituição de um período por outro que, logicamente, se iria afirmar pela sua diferença.

Subjazem àquela concepção várias condicionantes.

Em primeiro lugar, poderíamos apontar a permanência de um pensamento de tipo organicista cujas raízes se situam no campo da biologia, de teor particularmente darwiniano, e que concebe a duração de um período em termos vitalistas. Significa isto que o relacionamento entre a degenerescência de um período e a aurora de outro é referida, por vezes, em termos de «morte» ou de «decadência», estabelecendo-se assim cortes abruptos entre eles.

Por outro lado, se a noção, que por vezes encontramos, de «período de transição» parece revelar a consciência de que as rupturas não são tão radicais, e tornando-se comodamente didáctica, ela é no entanto ambígua. Pode, com efeito, levar a menosprezar as características **individualizantes** desses períodos, obnubiladas pela procura de elementos que neles se encontram em fase embrionária, e que virão a atingir a sua total plenitude no período posteriormente designado como tal.

Mas nem sempre o critério que preside à sucessividade dos períodos é de natureza dialéctica.

Prosseguindo o nosso raciocínio em torno do conceito vitalista dos períodos literários que parece por vezes ilustrar o ensino da Literatura e, particularmente, em torno da questão acima colocada do relacionamento de contiguidade entre os períodos, diremos que as «inovações» devem ser entendidas não como desprovidas de raízes, mas como actualizações de certos

elementos já presentes em estéticas anteriores. Não queremos com isto advogar a existência de universais a-crônicos na Literatura, mas tão somente chamar a atenção para o carácter do **predomínio** que Wellek já havia sublinhado como identificador dos períodos literários (Wellek, 1962: 335), e cuja actualização depende da «convergência sistémica de elementos» descrita por Aguiar e Silva (Silva, 1984: 418). Significa isto que a existência de um período é essencialmente marcada pelo tempo em que o fenómeno ocorre, não podendo, por isso, haver repetições de períodos nem obras desgarradas do período em que foram concebidas.

Surpreendemos também critérios de periodização que reflectem uma visão conjunta das várias orientações que caracterizam um período, não subestimando nem sobrevalorizando ópticas particulares que teriam cabimento em estudos de pós-graduação, mas que a nível de licenciatura correm o risco de se tornarem incompletos.

Um outro critério de periodização que pudemos constatar parece conceber a sucessividade periodológica em termos de manifestação particular de constantes a-crónicas. Julgamos por isso possível fazer entroncar esta posição em teorias românticas de orientação hegeliana que tendem a conceber a presença de constantes e de um mesmo espírito cósmico na formação das literaturas (Cysarz, 1987: 97). Nesta perspectiva, os períodos serão considerados como categorias apriorísticas, meras fórmulas esvaziadas de conteúdo histórico. Daqui advêm algumas consequências que consideraremos, pelo menos, perigosas. A designação de «período» deixa de fazer sentido, pois a realidade literária histórico-culturalmente datada a que dizia respeito esvai-se em função da presença de alguns dos seus elementos em outras literaturas, de outros períodos. Esta concepção manifesta ainda o desconhecimento de uma diferença fundamental entre as várias manifestações semelhantes de gostos ou estilos epocais em várias literaturas: a de que dificilmente os períodos em que tal coincidência de valores coexiste se firmam num mesmo tempo histórico-literário. Outra consequência possível do critério periodológico acima enunciado reside na tendência verificada para privilegiar os autores já consagrados e omitir autores menos conhecidos. Contudo, também aqui não podemos apresentar interpretações simplistas justificativas da constatação de tal facto. Se, por um lado, um critério de sucessividade, orientado ou não por perspectivas evolucionistas, leva a privilegiar os nomes mais representativos de determinado momento histórico-literário, há que ter em conta uma certa estratégia na economia dos programas de ensino, atendendo tanto ao tempo lectivo de que se dispõe, como à finalidade do próprio ensino ministrado, e ao público

que o recebe. E, mais uma vez, factores de ordem teórico-literária, pedagógica e didáctica se entrecruzam na delineação da melhor via não só de transmissão de conhecimentos como de formação do aluno.

Quanto ao último elemento do eixo acima referido que nos falta analisar, os textos, deve dizer-se que também constituem em si, por vezes, factores de periodização, nomeadamente quando são estudados à luz da sua inserção num **género** literário dentro de determinados limites temporais (ou mesmo transcendendo limites temporais precisos).

Contrastando com esta predominância de atitudes face ao estudo do género, constatamos a ocorrência do estudo de um único texto não precedido por nenhuma inserção contextual, de tipo genológico ou outro, impondo-se a si mesmo como demarcador periodológico. Deve dizer-se contudo que este critério, denotando, voluntária ou involuntariamente, uma conotação idealista de raiz crociana, postulando a «essência monadológica dos textos» (Silva, 1984: 405) e, conseqüentemente, demolidor da validade e necessidade do género como tal, raramente é seguido, dele não tendo nós encontrado mais nenhum caso. Constatamos igualmente casos de periodização feita pelo género e de programas que perspectivam historicamente a Literatura a partir do estudo de, pelo menos, dois séculos e dois géneros, de modo a salvaguardar a noção de evolução do discurso literário.

Verifica-se que o género é frequentemente usado como demarcador periodológico. Se entendermos, com Aguiar e Silva, que o género, num plano «especificamente literário», está ligado a «conceitos como os de tradição e mudança literária, imitação e originalidade, modelos, regras e liberdade criadora, e à correlação entre estruturas estilístico-formais e estruturas semânticas e temáticas, entre classes de textos e classes de leitores, etc.» (Silva, 1982: 331-332), e aos trabalhos de Bakhtine sobre o conceito, garante da «unidade» e da «continuidade» da evolução literárias (Bakhtine, 1970: 150-151), facilmente compreenderemos que aquele conceito se define em termos marcadamente histórico-temporais.

Em termos de ensino da Literatura julgamos imprescindível observar rigor na designação periodológica. Nisto nos parece dever essencialmente consistir o «enquadramento histórico-literário» das obras que diferenciámos como um dos sinais da presença da história literária no ensino da Literatura francesa, e que assim se pode tornar uma etapa fundamental da periodização. Esta deve reger-se não tanto em termos de uma correspondência mais ou menos linear entre fenómenos semióticos distintos, como, por exemplo, fazer depender a evolução literária de etapas históricas ou políticas, ou inserir a

Literatura em «quadros cronológicos e analíticos», mas, em nosso entender, atendendo a factores essencialmente literários.

Em torno desta breve exposição sobre os principais vectores que orientaram a presença da história literária no seio do ensino da Literatura francesa na Universidade portuguesa entre 1957 e 1974, podemos elaborar várias conclusões. Subjacentes aos processos de abordagem do texto literário, contemplando fundamentalmente aspectos relacionados com a própria apresentação material das obras a estudar, delineam-se diferentes concepções do ensino da Literatura, as quais apontam para soluções de carácter mais ou menos abrangente em termos cronológicos, e obedecem a critérios valorativos na selecção da produção histórico-cronológica a privilegiar.

Partindo do estudo da Língua em que os textos estavam escritos, recorrendo à tradução ou ao resumo, privilegiando uma perspectiva diacrónica mais ou menos exaustiva que justificava o recurso ao excerto, ou detendo-se mais amiúde em estudos monográficos exigindo leituras integrais (tendência verificada sobretudo a partir do anos setenta), constatamos que um dos problemas fulcrais e constantes ao longo de todo o período estudado consiste na leitura dos textos literários. Questão inerente ao ensino da Literatura em geral — pois que não pode haver ensino sem conhecimento do material sobre o qual se trabalha —, a prática da leitura assume tonalidades particulares quando se trata do ensino da Literatura (francesa) numa perspectiva histórico-literária. Podemos considerar que o método de análise estilístico marcou um passo em frente na abordagem do texto literário, na medida em que, não renegando as informações de carácter histórico-literário erudito, procurou integrá-las no conjunto dos elementos estético-formais observáveis num texto concedendo, no entanto, a primazia ao texto propriamente dito.

Verificámos ainda que uma das preocupações mais constantes na prática docente foi a de conseguir conciliar um estudo suficientemente abrangente da produção literária, com um estudo suficientemente aprofundado de autores e obras em particular o que levou, por seu turno, à opção por vários critérios periodológicos.

Se tal dificuldade havia já sido pressentida por Lanson, nas reflexões que tece em torno do próprio método da história literária que propõe⁷, o que é facto é que ela persiste nos nossos dias e revela-se uma das questões mais delicadas do ensino da Literatura.

⁷ Ver, particularmente, «La méthode de l'histoire littéraire» e «Programme d'études sur l'histoire provinciale de la vie littéraire en France», in Henri Peyre (ed.), 1965:31-56 e 81-87, respectivamente.

Referências bibliográficas

- ALONSO, D. (1960) — *Poesia espanhola: ensaio de métodos e limites estilísticos*, Lisboa, Instituto Nacional do Livro.
- BAKHTINE, M. (1970) — *La poétique de Dostoievski*, Paris, Editions du Seuil.
- CYZARZ, H. (1987) — «El principio de los periodos en la ciencia literaria», in Emil Ermatinger (ed.), 1984, pp. 93-135.
- CHARTIER, R. (1988) — *A história cultural entre práticas e representações*, Lisboa, Difel.
- CROUZET, P.; BERTHET, G.; GALLIOT, M. (1924) — *Méthode française et exercices illustrés*, vol. II, 6.^a ed., Toulouse/Paris, Edouard Privat; Henri Didier.
- ERMATINGER, E. (ed.) (1984) — *Filosofia de la ciencia literaria*, Mexico, Fondo de Cultura Economica.
- ESCARPIT, R. et al. (1970) — *Le littéraire et le social: éléments pour une sociologie de la littérature*, Paris, Flammarion.
- HATZFELD, H. (1957) — *Initiation à l'explication de textes français*, München, Max Hueber Verlag.
- JAUSS, H.-R. (1978) — *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- KUENTZ, P. (1972) — «L'envers du texte», *Littérature*, n.º 7, pp. 3-26.
- MARQUES, F. (1948) — *Problemas de análise literária: princípios e exemplificações*, Coimbra, Livraria Gonçalves.
- PEYRE, H. (1965) — *Gustave Lanson: essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette.
- PERRONE-MOISES, L. (1982) — «Escolher e/é julgar», *Colóquio/Letras*, n.º 65, pp. 5-13.

SILVA, V. M. de A. e (1982) — *Teoria da Literatura*, 4.ª ed., Coimbra, Livraria Almedina.

SILVA, V. M. de A. e (1984) — *Teoria da Literatura*, 6.ª ed., Coimbra, Livraria Almedina.

SPITZER, L. (1970) — *Études de style*, Paris, Gallimard.

WELLEK, R.; WARREN, A. (1962) — *Teoria da Literatura*, Lisboa, Publicações Europa-América.