

# RENASCIMENTO E HUMANISMO NAS LETRAS PORTUGUESAS E AMÉRICO-PORTUGUESAS: COMO E ONDE SE SITUAM NO ENSINO E NA LEITURA ESCOLAR?

RENAISSANCE AND HUMANISM IN PORTUGUESE AND PORTUGUESE AMERICAN LETTERS: HOW AND WHERE ARE THEY LOCATED IN SCHOOL TEACHING AND READING?

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2175-3180.v13i26p66-91>

Dreykon Fernandes Nascimento<sup>I</sup>  
Leni Ribeiro Leite<sup>II</sup>

## RESUMO

Este artigo é fruto de investigações acerca do que se entende por Renascimento e Humanismo português segundo autores como André (2013), Osório (1976; 1992; 2013), Ramalho (1972; 1985) e Soares (2011; 2014), e qual seu tratamento oferecido pelos livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio no Brasil. Longe de serem recortes positivados do tempo em estilos periodizáveis, entendemos, junto com Hansen (1995; 2001; 2006), Kossovitch (1994) e Lachat (2019), estes conceitos como concepções práticas da atividade letrada durante toda a Primeira Modernidade europeia, aqui particularmente a portuguesa e a amérigo-portuguesa, *modus operandi* moderno que incide, portanto, nas letras até finais do Setecentos, compreendendo toda a base de leitura literária prevista para o 1º ano do Ensino Médio. Por este motivo, à esteira de Dalvi (2013), Martini (2016) e Rouxel (2013), cumpre pensar o ensino e a leitura como integrativos e concatenadores, em uma sequência que não apenas respeite a integridade simbólica dos textos, mas segundo uma *práxis* que priorize, no evento da leitura dos alunos e professor, a apreciação retórica ou estética do texto, experienciada simultaneamente à paramentação teórica — atentando à teoria que se engendra no próprio evento da leitura.

## PALAVRAS-CHAVE

Ensino de literatura; Literatura no Ensino Médio;  
Renascimento português; Humanismo português.

## ABSTRACT

*This article is the result of investigations about what is meant by Portuguese Renaissance and Humanism, according to authors such as André (2013), Osório (1976; 1992; 2013), Ramalho (1972; 1985) and Soares (2011; 2014), and what its treatment is in Brazilian basic education. Contrary to being positivized and periodizable styles, based on Hansen (1995; 2001; 2006), Kossovitch (1994) and Lachat (2019) we understand Renaissance and Humanism as a practical activity of letters throughout European Early Modernity, here particularly the Portuguese and Portuguese American, a modern modus operandi that focuses on the writings until the end of the 18th century, fulfilling the entire literary reading base usually seen during the first year of High School in Brazil. For this reason, teaching and reading should be thought of as integrative and concatenating, in a sequence that not only respects the symbolic integrity of the texts, but according to a práxis that prioritizes rhetorical or aesthetic appreciation of the text, experienced simultaneously with the theoretical vestment - paying attention to the theory that is produced by and during the reading event.*

## KEYWORDS

Literature teaching; Literature in High School;  
Portuguese Renaissance; Portuguese Humanism.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

<sup>II</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

## INTRODUÇÃO

Este artigo parte de observações acerca do tratamento oferecido pelos livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio no Brasil acerca do que se entende por Renascimento e Humanismo. Estes conceitos, como concepções práticas da atividade letrada durante toda a Primeira Modernidade europeia portuguesa e amérigo-portuguesa, incidem nas letras até finais do Setecentos, compreendendo toda a base de leitura literária prevista para o 1º ano do Ensino Médio. No entanto, os livros didáticos que ainda conservam espaços para as letras<sup>1</sup> humanístico-renascentistas, muitas vezes o primeiro contato do aluno ao deixar o Ensino Fundamental em direção ao Ensino Médio ante textos mais densos em meio a processos de leitura mais complexos (DALVI, 2013a, p. 128-129), teorizam em excesso sobre fenômenos tangenciais às letras, esquecendo ou não cuidando para a própria teoria que se forma junto ao texto. Assim, fez-se necessário, em um primeiro momento, excursar sobre o que seja essa *práxis* renascentista e humanista na Europa e, particularmente, em Portugal, cujo aproveitamento pelo docente pode ser feito tanto na forma de material de estudo para a preparação da aula, como contraponto ou suplementação ao livro didático ou mesmo para a abertura de discussões junto à turma. Em um segundo momento, depois de já estabelecidos conceitos fulcrais à prática renascentista e humanista, parte-se à análise propriamente dita dos livros didáticos, perquirindo suas abordagens e consequências à leitura e interpretação desenvolvidas pelos leitores — professor e aluno. Por último, propomos contrapontos, sempre visando à leitura integrativa e concatenadora, de onde surjam interpretações verossímeis e que respeitem os modelos e sistemas culturais passados, multiplicando e não minando as potencialidades latentes dos textos literários.

---

<sup>1</sup> Segundo Hansen (1995, p. 157), o termo *literatura* implica historicamente um tipo particular de regime discursivo artístico, cuja matéria ficcional é esteticamente taxada autônoma em relação a discursos “outros”, enquanto *letras*, pela sua operação retórica generalizada e não estetizante, são ora discursos orais, ora escritos, constituídos antes como gêneros específicos e situacionalmente especificadores, do que formados por saberes esteticamente autonomizados em relação a outros, técnicos, filosóficos, religiosos, científicos etc. Além disso, nas *letras* não há espaço para conceitos historicamente contemporâneos como *autoria* e *originalidade*, haja vista que não havia ainda o estabelecimento de um Estado burguês-capitalista, dentro do qual a atividade intelectual é integrada à divisão comum do trabalho, cujo *produto* (a *originalidade*) é vendido no *mercado* (por isso o direito legal sobre o produto, calcado na *autoria*) como um tipo de *mercadoria*.

## 1 O QUE RENASCIMENTO E HUMANISMO DE FATO SIGNIFICAM PARA AS LETRAS PORTUGUESAS E AMÉRICO-PORTUGUESAS?

Por muito tempo o Renascimento europeu tipificou-se no espantalho conceitual disjuntivo entre uma Idade Média, vexada como um tempo de trevas, e uma Idade Moderna, contrabalanceando o passado com tempos de luzes, como se entre ambos houvesse certo salto qualitativo que os diferenciasse ontologicamente (ANDRÉ, 2013, p. 18). No entanto, embora repleto de novidades, esse novo tempo cultural dito renascido e hoje nomeado a Primeira Modernidade europeia legou aos pósteros operações ainda muito caras à Idade Média (ANDRÉ, 2013, p. 18-19). O passado, apesar de ponderado, não foi de forma alguma rechaçado, porque a monumentalidade greco-romana que fascinava os novos homens estava intimamente relacionada aos arquivos copiados e conservados em mosteiros medievais pelos *scriptoria* da Idade Média, contrariando a tese de que, durante esse período, houvera um vácuo na produção cultural e letrada (ANDRÉ, 2013, p. 19).

Sem muita certeza, Osório (1976, p. 24-25) considera Petrarca (1304-1374) o primeiro erudito laico (isto é, pertencente a nenhum órgão eclesiástico) que mais cedo se preocupou em investigar quais eram os textos mais legítimos dentre os disponíveis. O poeta tinha predileção pelas *historiae rerum gestarum*, lendo, anotando e corrigindo textos de Tito Lívio e de Plínio, o Velho, e sempre circulando suas conclusões com outros leitores eruditos, revelando-nos os primeiros gestos do que entendemos por certo ideário geral renascentista. Estendido em Humanismo, tais gestos convertem-se em manifesto anti-medieval, detratando os tempos *recentiores* (mais recentes), nas palavras de Erasmo de Roterdã (1466-1536) (ERASMO, 1906, p. 375), por terem esquecido o latim, barbarizando o saber literário.

Assim, o Humanismo renascentista inventado retórica e poeticamente nos séculos XIV-XVIII foi um movimento cujo programa cultural restituui aos antigos o protagonismo que lhe fora atenuado durante a Idade Média — o que não é dizer não ter havido durante todo este tempo o uso e a reflexão dos saberes clássicos —, perfilando-se como um movimento altamente preocupado com a língua e a aplicação difundida das letras (KOSSOVITCH, 1994, p. 59). Consequentemente, houve uma recuperação privilegiada das artes retóricas em suas versões clássicas, com os inúmeros tratados escritos, traduzidos e compilados a

partir do Renascimento, que redefiniram a posição ocupada pela arte retórica no conjunto hierarquizado de saberes e disciplinas do horizonte discursivo de então, promovendo certa “literaturização” da retórica (OSÓRIO, 2013, p. 212-13), em que, apoiados mais em Aristóteles, Cícero e Quintiliano do que em Platão, retiraram a arte retórica da órbita da dialética, retoricizando a gramática em busca de uma *eloquentia* (eloquência) que priorizava a *captatio benevolentiae* (captação da benevolência) e a persuasão em detrimento da demonstração da verdade, contaminando a *recte loquendi scientia* (ciência do falar corretamente) com a *ars bene dicendi* (arte do bem falar) (SOARES, 2014, p. 22). A um mesmo tempo, ensejavam a *questione della lingua*, porque a reavaliação da arte retórica estava ligada à das línguas antigas, especialmente do latim clássico, em detrimento do medieval, predicado como bárbaro. Vasco Fernandes de Lucena, por exemplo, em cartas trocadas com Poggio Bracciolini (1380-1459), escreve que, para melhorar a sua arte oratória, deveria antes melhorar o seu latim (SOARES, 2014, p. 11). Na introdução das *Historiarum Ferdinandi regis Aragoniae libri tres* (1521[1445]), Lorenzo Valla (1407-1457) defende a tese de que tanto a história como a poesia eram superiores à filosofia, superestimando a retórica face à dialética, mas também afirmando que a história seria superior até mesmo à poesia, já que aquela era mais antiga que esta, apesar de evitar tratar da opinião comum de que a história era inferior ao poema épico: “entre os Latinos os *anais* precederam os *poemas* e entre os Gregos, se é verdade que Dares Frígio e Dictis Cretense de facto existiram, foram anteriores a Homero” (OSÓRIO, 1992, p. 467, grifos no original). Em Portugal, nas *Décadas da Ásia* (1628 [1552-1553]), de João de Barros (1496-1570), o silogismo da filosofia deveria ser preterido aos *exempla* (exemplos) retóricos, baseando-se na *Retórica* aristotélica e na autoridade de Sêneca: *longum iter per praecepta, breve et efficax per exempla*<sup>2</sup> (OSÓRIO, 1992, p. 472-474).

Na Península Ibérica, as principais transformações do Renascimento ocorreram nas universidades, quando deixaram de funcionar somente como guardiãs do saber, pensando o mundo e as suas transformações, incluindo no currículo, com o infante D. Henrique, além das *artes sermocinales* do *trivium*, as disciplinas do *quadrivium*, indispensáveis à empresa dos Descobrimentos (SOARES, 2014, p. 13). Isso causou a formação de círculos de homens doutos que se atribuíram certa

<sup>2</sup> Tradução nossa: “Pelos preceitos, longo caminho; pelos exemplos, breve e eficaz”.

*dignitas* humana, justificada não pela linhagem, mas pela superioridade cultural adquirida ao contactar tais escritos, *nobilitas morum* (elitismo dos costumes) indispensável a todo *homo urbanus* (homem civilizado) (SOARES, 2014, p. 30), em uma retórica de corte. A metodologia moderna de edição crítica e crítica dos textos, porém, manteve a tradição medieval, distinguindo-se apenas na noção de que, quanto mais antiga a edição, mais valor tinha porque incólume de uma suposta corrupção barbarizante dos *scriptoria*. Quanto mais cronologicamente afastado o texto, maior o seu valor, porque mais segurança havia na restauração da primitiva *dignitas* das antigas *elegantiae latinae* (venustidades<sup>3</sup> latinas). Houve, assim, uma reconfiguração das expectativas sobre o texto pelo advento da tipografia, que não mais aceitava o modo da Idade Média de entendê-lo (OSÓRIO, 1976, p. 26), embora aproximados pelo mesmo tipo de leitura, a alegórica como apuração das Escrituras, de que o *Adagiorum Chiliades* (1558 [1500]), de Erasmo (1466-1536), é um exemplo.<sup>4</sup>

As fronteiras entre os Estados europeus diluíram-se com a mobilização dos saberes, entendidos como universais e universalmente partilháveis (ANDRÉ, 2013, p. 19-20), ao ponto de a cultura clássica ultrapassar fronteiras geográficas e o latim tornar-se a *lingua franca*,<sup>5</sup> supranacional: “Discursa-se em Latim; escreve-se em Latim, ensina-se em Latim; viaja-se em Latim” (ANDRÉ, 2013, p. 21). E a coroa portuguesa, preocupada em integrar-se a esse movimento cultural, financiou, desde D. João II (1455-1495), mas especialmente com D. Manuel (1469-1521) e D. João III (1502-1557), estudantes (“bolseiros dEl-Rei”) que deambulavam por universidades aprendendo e produzindo, além de importarem

---

<sup>3</sup> É interessante aqui o uso de *venusto* como morfológica e semanticamente confundido à morfologia e semântica de *vetusto*.

<sup>4</sup> Soares (2014, p. 26-27), perfazendo um quadro geral das orações acadêmicas portuguesas, percebe como as proferidas antes de meados do séc. XVI expandem-se contra uma suposta barbárie medieval, degenerativa da beleza e elegância clássicas, enquanto as posteriores preocupam-se, mormente, com certa matriz de pensamento teológico, intimamente vinculada à ação política e cultural.

<sup>5</sup> Imperando como língua culta a partir da qual se tinha acesso exclusivo às virtudes e à perfeição moral, Ramalho (1972, p. 443) e Osório (2013, p. 228) diagnosticam ser isto também efeito da defesa e apologia humanista do *orator* (orador) e da retórica, que dominou o espaço em que circulava o saber, ao ponto de Cataldo Sículo (1455-1517) depreciação do epíteto de *grammaticus* (gramático), mais afeito à dialética, em detrimento de *orator* (*orator regius*), mais afeito à retórica. Os textos tiveram suavizados o seu teor até então dialético de análise lógica e da expressão do raciocínio, cujo escolasticismo transformara o latim em uma língua puramente racionalizada e tecnicista, em favor de aspectos mais “literários”, como a *compositio* (composição) e a *iunctura* (união) dos elementos frásticos, a preocupação imitativa/emulativa de filiação genérica com os antigos etc. O que, de certa forma, humaniza as letras (no sentido mais genérico que o verbo “humanizar” pode conotar), que foram, por um bom tempo, articuladas puramente no campo da lógica e do pensamento.

pensadores estrangeiros, como Cataldo Parísio Sículo (1455-1517), George Buchanan (1506-1582) e Nicholas Cleynaerts (1495-1542) (BELLINI, 1999, p. 9). Exemplos dos bolseiros são a família Gouveia, com destaque em André de Gouveia (1497-1548), mas também João Rodrigues de Sá de Meneses (1482-1579), Aquiles Estácio (1524-1581), Luís Teixeira (?-1604) e André de Resende (1500-1573). Além desses pensadores, sobressaem-se também Diogo de Teive (1514-1565), Henrique Caiado (1470-1508), Aires Barbosa (1470-1540), Jerônimo Osório (1506-1580) e Amato Lusitano (1511-1568). Estes e outros cobriram todos os gêneros de estudo que o Humanismo europeu abraçou, como a filologia, a oratória, a epistolografia, o teatro, a historiografia, a poesia (ANDRÉ, 2013, p. 23). Por isso, a supervalorização da língua, dos textos e dos modelos clássicos não apenas revaloriza a cultura antiga (OSÓRIO, 2013, p. 216), mas renegocia possibilidades discursivas cultas da Modernidade com a Antiguidade.

No livro 2 das *Tusculanas*, Cícero comparara o cultivo do campo com o cultivo do espírito, no esforço de representar que, assim como *sine cultura* (sem cultivo) um campo fértil não dá frutos, o espírito humano não dá frutos *sine doctrina* (sem doutrina), concluindo que *cultura autem animi philosophia est*.<sup>6</sup> Apesar de haver nuances cristãs em vocábulos latinos como *animus* e *anima*, *cultura* permaneceu termo habitual para se referir a temas agrícolas, atestado pelo primeiro dicionário de latim-português de Jerônimo Cardoso (1508-1569), cuja entrada do verbete traz em destaque as acepções “A lauoura, ou honra”. Em raras exceções, como na *Oratio habita bononie publice (...)* *in omnium scientiarum & in ipsius bononie laudes*, proferida em 1504 por Cataldo Sículo (1455-1517), a acepção do termo se aproxima de Cícero ao definir a filosofia como *animi cultura* (cultivo do espírito). O mesmo se diz de *litteratura*, sob a qual sempre recai, não uma concepção moderna, mas antiga, que designa, de forma muito concreta, um texto escrito formado por palavras. Assim o faz Aires Barbosa em seu *Arii Barbosae Lusitani in verba M. Fabii. Quid? quod & reliqua. Relectio de verbis obliquis*, comentários que tece às considerações de Quintiliano sobre os usos de *quid* e *quod*,<sup>7</sup> ao escrever *Nec solum*

<sup>6</sup> Tradução nossa: “a filosofia, no entanto, é o cultivo do espírito”.

<sup>7</sup> Reparem no “preciosismo” filológico que caracteriza a obra de Barbosa, traço marcante da crítica *textualis* do homem renascentista (e não de um suposto período estilístico, chamado Renascimento). Durante a constituição da Companhia de Jesus na Europa, Bellini (1999, p. 17) destaca como a circulação nas escolas da Península Ibérica, mas também da Alemanha, França, Itália e dos Países Baixos, de uma série de comentários às obras aristotélicas serviram para difundir certo viés teológico, científico e judicial tradicionais, estabelecendo com força o aristotelismo, marcadamente jesuítico, como corrente intelectual

*quottidianis lectionibus uobis prodesse uelim iuuenes politioris litteraturae candidati.*<sup>8</sup> Da mesma forma faz Juan Fernández em uma *oratio pro rostris* proferida em 1539, ao dizer que *Jam extincta reuisset charitas, pietas & peregrinationis Religio vna cum christiana litteratura pullulat*<sup>9</sup> (OSÓRIO, 2013, p. 220-221).

Entretanto, houve um sintagma latino muito difundido nesse tempo e que, acionados os devidos cuidados históricos, mais se aproximava do que hoje entendemos por literatura: os *studia humanitatis* (estudos da humanidade). Também com Cícero, agora no *De Oratore*, temos a ligação frástica e semântica entre *studium/studia - humanitas* e *humanitas - litterae*, enfatizando o elo nocional entre os termos, ao ponto de definir o orador sob a afirmação de *in omni genere sermonis, in omni parte humanitatis dixerim oratorem perfectum esse.*<sup>10</sup> Salienta-se, porém, que a noção de *humanitas* pertence originalmente àquilo que é próprio do ser humano em oposição aos animais, só tardiamente integrando o campo semântico da formação intelectual, até que Aulo Gélio, em suas *Noctes Atticae*, assumisse à *humanitas* ciceroniana a prevalência nocional de cultura ou “mais ou menos aquilo a que os gregos chamam *παιδεία* [paideia] e nós chamamos erudição e educação nas belas letras” (RAMALHO, 1985, p. 42-44). Recuperada no Renascimento, a *humanitas* dos *studia* ciceronianos foi fortemente cristã, quer inspirada em correntes filosóficas do neoplatonismo, quer na própria tradição meditativa do cristianismo ortodoxo, não abandonando os *auctores* dos estudos medievais (OSÓRIO, 2013, p. 222). O que no Humanismo se conectou aos *studia* da Antiguidade foi a relação concreta com os estudos das letras, revalorizando a palavra, entendida como veículo à comunicação do saber do homem, que o significava, confluindo letras e cultura, já que os *studia humanitatis* tornavam-se programa de formação (*institutio*) do indivíduo que lhe institui a sua dignidade enquanto homem (*dignitas hominis*), porque, de simples falante (*loquens*), ele deveria tornar sua fala (*sermo*) eloquente (*eloquens*).

---

moderna, que havia sido até então preterido por uma filosofia platônica e estoica. Ou seja, ao contrário de cerrarem meros exercícios preciosistas de filologia, tais obras participavam ativamente das disputas políticas e discursivas que aconteciam em seu tempo.

<sup>8</sup> Tradução nossa: “nem queira eu ser úteis às vossas lições diárias apenas as literaturas juvenis dos asseados candidatos [isto é, dos jovens cuja toga não apenas é a cândida, símbolo de inexperiência, mas também polida, ainda limpa, tersa, intensificando a imagem da falta de experiência]”.

<sup>9</sup> Tradução nossa: “já tornará a extinta caridade e piedade, e a religião, unida com a cristã literatura de peregrinação, pulula”.

<sup>10</sup> Tradução nossa: “que eu disse ser perfeito o orador em todo gênero de discurso, em toda parte [nos estudos] da humanidade”.

Desse modo, o registro pelas letras desempenhou papel formativo pedagógico, mas também integrativo do *ser* homem no Humanismo, já que a língua suportada pelo texto fora considerada traço determinante da superioridade do homem em relação às demais coisas, sobrepondo ao epíteto *eruditus* o estudo assíduo das *litterae humaniores*<sup>11</sup> (OSÓRIO, 2013, p. 223-225). Não devemos nos esquecer, porém, da definição de “humanismo” resgatada em Aulo Gélio (*Noctes Atticae*, 13.17) por vários catedráticos quando, ainda não dispondo do termo “humanista”, serviram-se da expressão *humanitatis peritus*<sup>12</sup> e *doctus*:

Ora esta explícita dependência de Aulo Gélio aponta, ao que nos parece, para uma faceta importante do Humanismo renascentista, na medida em que nos coloca na presença do interesse pelas colecções de histórias, sentenças, notas, curiosidades, antiguidades, que é possível ver exemplificado quer no interesse também por Plínio, quer nas edições de dicionários, de colecções de provérbios e adágios, de antologias, de tratados de natureza enciclopédica e histórica, de silvas, de miscelâneas em latim e em vulgar, quer ainda nas colecções de medalhas, estatuetas, fragmentos de escultura grega e romana, etc. (OSÓRIO, 1976, p. 28).

Se as *elegantiores litterae* eram necessárias à obtenção da *dignitas hominis*, sua utilidade era a de que *studia ad pietatem, et humanitatem nos informant, et divinarum atque humanarum rerum scientia struunt*,<sup>13</sup> como proferiu Arnaldo Fabrício em um discurso de abertura no Colégio das Artes, em 1548.<sup>14</sup> Para o catedrático, as letras eram perpetuadoras de todo saber acumulado pelos homens,<sup>15</sup> inclusive a própria compreensão do *ser* homem que, embora já revelada pela palavra divina, deveria ser acessada

<sup>11</sup> Ou as letras humanistas que, por serem compostas por sujeitos *eloquens* e não apenas *loquens*, são mais do que simplesmente *humanas*, epíteto que, do geral ao particular, distingui-la-ia simplesmente de uma produção feita por um humano e não por um animal. As *litterae humaniores* são letras mais do que *humanas*, letras de *homens*, porque caracterizadas, do geral ao particular, como acima dos discursos humanos comuns.

<sup>12</sup> Ou aquele perito nos estudos da humanidade.

<sup>13</sup> Tradução nossa: “os estudos moldam-nos à piedade e à humanidade, e nos instruem nas ciências das coisas divinas e humanas”.

<sup>14</sup> *Arnoldi Fabricii Aquitani de Leberalium Artium studiis oratio Conimbricæ habita in Gymnasio regio pridie quam ludus aperiretur IX Cal. Matii.*

<sup>15</sup> *Et certe nulla hominum conditio, nulla fortuna, nullus ordo, qui earum usu carere possit. Etenim sive in rerum cognitione, sive in actione versamur, sive privata, sive publica negotia gerimus, litterarum subsidio nobis opus est.* [Tradução nossa: “E certamente não há nenhuma condição, nenhum destino, nenhuma ordem de homens, que delas [as letras] possa ficar sem usar. E, assim, se nos voltamos ou sobre a intelecção ou sobre a ação das coisas; ou se gerimos negócios públicos ou privados, é necessário a nós o subsídio das letras”].

nas fontes mais primitivas, sem adulteração circunstancialmente histórica (OSÓRIO, 1976, p. 29-30). Assim, o *reuoçare ad fontes* (retornar às fontes) humanista adquire um significado duplo ao, verticalmente, intentar uma penetração no tempo histórico e, horizontalmente, assumir atitudes polêmicas, acusado de ateísmo por Pedro Juan Núñez (1522-1602), que justapõe a revisão dos textos greco-romanos à revisão (e possível contestação e adulteração) das Escrituras. Apesar de anti-medievalista, o humanismo renascentista mantém tradições caras ao Medievo, como a da *reductio omnium ad unum*<sup>16</sup> (OSÓRIO, 1976, p. 31), e o engajamento fontanário encontrado no prefácio dos *Elegantiarum Linguae Latinae Libri Sex* (1540) de Valla (1407-1457), por exemplo, que condena os medievais por não usarem corretamente o latim, mas acena, ao mesmo tempo, para o ressurgimento de uma *latinitas* (latinidade), atualizada em *christianitas* (cristandade), “numa união da Europa cristã sob uma autoridade comum” (OSÓRIO, 1976, p. 32). O interesse pelas origens latinas, principalmente na Península Ibérica, aponta para o uso da língua como indício da fundação de novos impérios:

Ora a verdade é que parte do pensamento linguístico do século XVI andou ligado também à defesa política do nacionalismo; ou, por outras palavras, à ideia de que a língua, se purificada das corrupções a que os tempos a sujeitaram, pode renascer em si a dignidade antiga do latim como língua imperial. É neste contexto que Luís de Camões afirma com tanto interesse que, exceptuada alguma pouca corrupção, a língua portuguesa era quase a latina: o motivo de orgulho reside na proximidade do português em relação à fonte; isto é, reside na sua *dignitas* histórica, agora ao serviço de um grande império (OSÓRIO, 1976, p. 33).

Ao mesmo tempo em que há um impulso crítico e filológico sobre os textos antigos, há tensões, como a acusação de um juiz a S. Jerônimo, que, reprovado por ter se tornado mais ciceroniano que cristão, abandonou a leitura dos textos antigos. Poliziano (1454-1494), manifestando-se sobre a questão, defende que exprimir-se em latim cuidado não era o mesmo que ser antigo e que era impossível abordar a inteligência do texto sagrado sem a cultura dos antigos. O homem devia ter cultura e erudição para que melhor interpretasse as Escrituras, visto que “a pior das ignorâncias,

<sup>16</sup> Toda criatura ou coisa criada, por ser efeito de uma Causa primeira ou ente (*ens*) do Ser (*Esse*) de Deus, pode ser reduzida a um corpo unificado, seja social, seja religioso, seja histórico etc., assim como em 3 reduz-se a 1 a geração divina.

aquela que realmente devia preocupar a um cristão, era a que impedia a interpretação do texto sagrado" (OSÓRIO, 1976, p. 36). O mesmo aconteceu em Portugal com Cataldo Sículo, quando *quosdam theologicos* (alguns teologozinhos) acusavam o ensino do latim clássico e das letras antigas como degeneração da fé cristã, ao que rebate Cataldo com a autoridade dos próprios padres e decisões eclesiásticas, recomendando a leitura dos latinos (RAMALHO, 1972, p. 439).

Longe de ser um movimento apenas preocupado com edições fundamentais à formação do homem ideal, o Humanismo funcionava sobretudo por condição religiosa, que norteava todas as outras — intelectual, moral, política. Lorenzo Valla (1407-1457), baseado na razão filológica de *obaudio* (obedeço) originar *oboedio* (sirvo, subordino-me),<sup>17</sup> escreve que a obediência é característica do homem esclarecido e que ela, com *doctrina*, afasta o homem do *mos bestiarum* (costume de feras), elevando-se na contemplação das coisas divinas, pois a palavra, a faculdade de falar, ao lado da razão, compõe a *dignitas hominis*. A palavra, diferentemente de hoje em que pode ser estudada *per se*, cientificamente, significava o discurso divino no mundo; por isso, lendo os melhores textos se dispunha das melhores impressões, estando mais próximo do que assinalou Deus (OSÓRIO, 1976, p. 39-40). Além dos textos, a aprendizagem de línguas, mormente do latim, mas também grego e hebraico, também serviam de falanges na leitura e interpretação das Escrituras.

André (2013, p. 38) assinala como o Humanismo português foi cosmopolita, composto por expatriados e estrangeiros. A maior parte dos autores estudaram e floresceram fora do país, o que torna o Humanismo português especial. Seu indício mais remoto é encontrado na prosa latina da dinastia de Avis, mas seu impulso mais forte se dá pelo último quartel do séc. XVI, com a mobilidade estudantil portuguesa entre universidades europeias. Américo da Costa Ramalho (1972, p. 435) aponta Cataldo Sículo como o introdutor do Humanismo em Portugal, enquanto Henrique Caiado (1470-1508) o primeiro humanista português. Assim, o Humanismo em Portugal não foi tardio, mas peculiar, já que coincidiu com o recrudescimento da intolerância religiosa. Ao fim do séc. XVI, a

<sup>17</sup> A interessante relação entre esses dois verbos é a de que *obaudire* (obedecer) é formado pelo verbo *audire* (ouvir) mais o prefixo *ob* (por causa de, em consequência de), e *oboedire* (servir, subordinar-se), em alguns casos, assumir o sentido de "ouvir, dar ouvidos a". Isto é, a *obediência*, ação *voluntariosa*, condicionada exclusivamente pela *vontade humana*, sempre *racional*, era uma *servidão* do homem *em consequência* ao *dar ouvidos* à palavra que, por sua vez, era divina.

Contrarreforma se instalara em muitos países da Europa, e Portugal, derrotado na batalha de Alcácer-Quibir, ensimesmara-se nas suas angústias, buscando reparar a sua esfacelada identidade nacional. Efeito disso é o *De antiquitatibus Lusitaniae* (2009 [1593]), de André de Resende, obra que se propõe um tratado de ciência filológica, útil para investigar e revelar a *dignitas* da nação lusitana pela permanência territorial dos romanos, filiando-se a Valla ao coadunar o exercício filológico à indagação da *historia rerum gestarum* (OSÓRIO, 1976, p. 47-48).

Radicando-se no campo cultural ibérico, esses aspectos prolongam-se por toda a Primeira Modernidade. Em Vieira, por exemplo, a fórmula do *reuocare ad fontes* adiciona-se à ideia de que as letras antigas, apesar de serem profanas, são indícios primitivos da teleologia católica da *reductio omnium ad unum* e, por isso, fundamentais à interpretação da manifestação de Deus no mundo, dos caminhos históricos desenvolvidos pela Providência. Essa supervalorização da historiografia, aliada a um intenso multilinguismo, dá-se pelas justificativas: razões filológicas de recuperação de certa *dignitas textualis* ligada à *dignitas hominis*; criação de repertório pela leitura de textos em várias línguas, variando as impressões e apurando o saber divino; e uma vontade de restaurar a *latinitas* antiga pelo latim, a fim de aproximar-a à *dignitas humanitas* moderna, em descendência e homologia. Se a língua é o discurso de Deus no mundo e os romanos conquistaram um Império principalmente pelo sucesso da *dignitas linguae latinae* (nobreza da língua latina), o português, não apenas descendendo do latim, mas possuindo a mesma pureza da língua latina, deveria possuir, homologamente, a mesma *dignitas hominis* ou *latinitas*, tornando-se, por consequência, uma língua também digna de um Império. A palavra, por isso, era o meio pelo qual se ouvia (*oboedio*) o que deveria ser obedecido (*obaudio*) para que houvesse a adequação do homem à vontade divina (*conformatio*). E tudo com o auxílio da *ordo* (ordenação) retórica, que organizava sensivelmente o insensível do plano divino, impossível de ser lido e interpretado *in se*.

Nessa esteira, a historiografia humanista distanciou-se da de tradição medieval, cujo expoente principal fora Santo Isidoro e para quem a história, por ser relato de uma coisa feita, pertencia à Gramática. Atualizada por figuras como João de Barros, a historiografia tornou-se construção retórica (para que fosse persuasiva) e justificada do reino, preocupada em enaltecer a dignidade régia e seu passado mítico

(OSÓRIO, 1992, p. 478). Apesar disso, Osório (1992, p. 479) afirma que a estreita relação entre historiografia e mitografia é herança direta do Medievo, cuja *Historia Regum Britaniae*, de Geoffrey de Monmouth, fazia grande sucesso desde o séc. XII, esquecendo-se, contudo, de que a própria prática historiográfica antiga já funcionava intimamente com a mitografia, buscando nos grandes mitos de fundação a justificação da identidade local de um povo. Em Portugal, destaca-se o já mencionado *De antiquitatibus Lusitaniae*, de André de Resende, engajado em legitimar a dignidade Lusitânia ao recuperar o antigo herói Viriato e ao definir a genealogia como critério determinante da comprovação teleológica de um reino, o que vemos também na *Crónica do Imperador Clarimundo* (1742 [1522]), de João de Barros, e nos *Diálogos de vária história dos Reis de Portugal* (1594), de Pedro de Mariz (1550-1615).

## 2 RENASCIMENTO E HUMANISMO PORTUGUÊS NOS LIVROS DIDÁTICOS: SERIA UM DELÍRIO?

Intentando compreender como esse tema, longo, complexo e multifacetado, é trabalhado no ensino básico, centramos nossa análise em dois livros didáticos, ambos do 1º ano do Ensino Médio, estágio escolar em que o aluno, segundo o *Curriculum básico da escola estadual*, deve refletir sobre os conteúdos do “Ciclo Humanístico e Renascentista e a literatura portuguesa” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 72). O primeiro, *Viva português: Ensino Médio*, de Elizabeth Marques, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade, foi publicado em 2010, integrando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2012 a 2014; o segundo, *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, apesar de publicado pela primeira vez em 2008, apenas em sua 3ª edição, de 2016, foi aprovado pelo PNLD de 2018, ainda em vigência, portanto.

Em ambos os livros, o conteúdo programado às aulas de Renascimento e Humanismo compõem exclusivamente capítulos dentro de unidades e, curiosamente, ambos os livros didáticos trazem os capítulos na sua segunda unidade. Mas, enquanto no primeiro livro a unidade se chama “A humanidade em cena”, título que adianta a escolha preferencialmente de gêneros dramáticos para a leitura do período, no segundo intitula-se “Origens europeias”, que opta por expandir as explicações para além das fronteiras portuguesas, chegando,

principalmente, às italianas. Apesar de haver diferenças entre as obras, principalmente em relação ao tamanho das unidades, pois do primeiro ao segundo livro a quantidade de páginas foi reduzida pela metade, as semelhanças muito sobressaem, indicando-nos certa manutenção dos mesmos conteúdos trabalhados em sala de aula durante cerca de uma década, motivo pelo qual selecionamos tais livros.

À revelia das grandes e importantes mudanças no tratamento dos conteúdos sobre Renascimento e Humanismo processadas na academia, os livros dividem periodologicamente Humanismo de Renascimento, como se aquele fosse um pré-estágio para a formação deste, que desembocaria no Classicismo. De acordo com ambos os livros (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2012, p. 102-123; ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 66-75), o Humanismo, por ainda operar como no Medievo, distingue-se de maneira paradigmática do Renascimento, período estético responsável pela plena autonomização funcional das letras até então toldadas pela insistente sombra da Idade Média, do qual adviria o Classicismo. Há algum tempo, estudiosos como Kossovitch (1994), Hansen (1995; 2001; 2006), Vieira (2016), Martini (2016a; 2019), Leite (2019), Lachat (2019), Brito (2019) e muitos outros vêm questionando a validade de categorizações periodológicas para produções anteriores ao séc. XIX, momento histórico em que começam a surgir, interessadas exclusivamente em valores de seu tempo e não nos pertencentes aos objetos do passado. O problema não é a categorização contemporânea de Renascimento e Humanismo, já que, como supracitado, são rótulos verossímeis aos fenômenos ensombrados. O problema são categorias que atendam apenas expectativas e juízos presentes, descuidando da verossimilhança virtual e prática dos materiais recepcionados. Separar a *práxis* humanista da renascentista pela categoria nocionalmente anacrônica de Classicismo, que passa a distinguir o mais clássico do menos ou não clássico, é completamente inverossímil ao seu tempo.

Cataldo Sículo, ao escrever *Arcitinge*, é tão clássico quanto Camões ao erigir *Os Lusíadas*, e ambos trazem consigo igualmente a tendência medievalista de mesclar historiografia e mitografia, herdada dos antigos. Se seguirmos à risca a retomada da cultura clássica como renascimento evolutivo da cultura europeia, Cataldo Sículo seria ainda mais clássico que Camões, pois não apenas recupera padrões clássicos da retórica e da poética, mas também a língua, compondo a sua épica toda em latim,

diferentemente de Camões, que escreve em vernáculo. Renascimento e Humanismo aqui, longe de assentarem sobre razão periodológica que homogeneiza produções em recortes temporais específicos, rompendo a sua continuidade temporal-histórica com o passado e o futuro por meio de *crises, rupturas ou revoluções*, são sinalizadores de aspectos fulcrais da Modernidade, como a renegociação com a Antiguidade sobre o latim e os modelos retórico-poéticos do pensamento e do discurso, que já haviam sido negociados pelas sociedades medievais; a recuperação de uma formação humana, baseada no conceito ciceroniano dos *studia humanitatis*; e no valor dessa formação, implicado no conceito de *humanitatis peritus*, de Aulo Gélio.

Não são tampouco “estilos” positivados e suscetíveis às adjetivações, hiperpositivando-se<sup>18</sup>, pois uma história positivista dos estilos unifica traços para tornar tal ou qual arte periodizável, reduzindo-a a uma plasticidade formal, baseada na dicotomia moderna entre forma e conteúdo. Inverossímeis não são as nomenclaturas Renascimento e Humanismo, mas a distinção temporal qualitativa entre o que vem antes e, por isso, menos clássico, do que vem depois e, por isso, mais clássico. Essas são diferenciações pedagógicas para fenômenos que, na *práxis* letrada, aconteciam simultaneamente e legitimavam-se mutuamente. Não são categorias estetizantes que homogenizam estilos e modelos de um tempo, produzindo obras originais em uma mesma sincronia, mas um aspecto articulador dos discursos de toda uma Modernidade Clássica, prolongada até finais do Setecentos: “Supra-histórico, o ‘classicismo’ é norma e, mais que estilo, lei” (KOSSOVITCH, 1994, p. 61).

Outro aspecto acentuado nos livros analisados é a escolha exclusiva de textos cujos gêneros fazem parte unicamente dos que consideramos hoje literários, como peças teatrais e poemas narrativos e líricos. Já atento a esse aspecto, Martini (2016a, p. 131) conclui ser herança metodológica do romantismo, que exclui tudo que não faz parte de um regime estético restrito do que seja literatura, apagando da arte a sua realidade retórica. No entanto, como já comentado e reforçado por Hansen (1995, p. 157-159) e Lachat (2019, p. 48-51), o regime discursivo hoje entendido por literário

<sup>18</sup> Como movimento nacionalista e científica, o positivismo nas artes tende a supercategorizar obras em estilos, em prol de diagnósticos evolutivos e, por isso, qualitativamente distinguíveis, como temos entre Classicismo, Barroco e Neoclassico, também em Barroco italiano, Barroco brasileiro, Barroco alemão, e ainda mais em Barroco (brasileiro) mineiro, Barroco (brasileiro) baiano, Barroco (espanhol) flamengo etc: “O que positiva a periodização é ‘estilo’, que se positiva” (KOSSOVITCH, 1994, p. 60).

funcionou, até ao séc. XVIII, pelo conceito antigo das *litterae*, a rigor, qualquer discurso servido de palavra, oral ou escrita. Era literatura tanto um poema, quanto uma oração inaugural apresentada por ocasião da abertura dos semestres nas universidades; era tanto literatura um auto ou uma comédia, como uma carta ou comentários tradutológicos. Apagar essa diversidade genérica é tanto estropiar a verossimilhança do campo cultural dos textos, como criar um projeto estético ilusório, já que se perceberia gradualmente a evolução dentro de gêneros considerados hoje estritamente literários, conduzindo ao que Dalvi (2013b, p. 91) chama de “enquadramento ou reducionismo dos autores e de suas obras”, esvaziando dos textos a sua dimensão historicamente prática.

Há, nos livros analisados, uma relação artificialmente montada entre arte e estética, facilitadora da exclusão da arte retórica, recrudescendo o viés evolucionista da *Geschichte* porque a história, aqui dos gêneros, por se fazer universal e coletiva, deve necessariamente atender às nossas expectativas do presente, pois o tempo presente torna-se um resultado direto do passado: vislumbra-se o passado para compreender o presente, não para nele agir; as *experiências* passadas não servem nunca para preencher e serem repetidas nas *expectativas* futuras, como prescreve a *historia magistra vitae* ciceroniana. A escolha de gêneros considerados hoje literários favorece exclusivamente a compreensão de nosso presente, e as intertextualidades são sempre do texto humanista/renascentista com um texto contemporâneo, nunca com um texto antigo, mesmo que o próprio livro didático tenha acabado de anunciar que o Classicismo é o renascimento do interesse na Europa em relação aos textos da cultura antiga. Em ambos os livros didáticos não há sequer um texto de autor grego ou romano nos capítulos de Humanismo e Classicismo/Renascimento, e até mesmo a referência a esses autores é mórdica. Em *Viva português: Ensino Médio*, o nome *Vergílio* é citado duas vezes: uma para descrever uma ilustração da *Divina Comédia*, feita por Gustave Doré, na qual Dante se encontra ao lado do poeta latino (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2012, p. 107); e outra ao lado de Homero, já no corpo do texto, indicando apenas que Camões fora influenciado pelos poetas, nada mais (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2012, p. 160). Em *Português: contexto, interlocução e sentido*, apesar do maior número de referências a nomes, o descaso com as letras antigas continua o mesmo. Exemplo é ambos os livros trazerem o

mecenato como uma instituição importante para o financiamento das artes no Renascimento sem sequer mencionarem a figura histórica de Mecenas ou relacionarem-na à instituição, visível em obras de fácil acesso, como as *Epístolas*, de Horácio, e as *Bucólicas*, de Vergílio.

O apagamento da leitura dos clássicos como resultado da supervalorização do presente forma o que Martini (2016b, p. 198) diagnostica como o “cânone atual” escolhido temporalmente, “composto das obras que de fato são estudadas na academia, chegando às provas dos vestibulares do Enem e às compras governamentais”. Como uma pré-história das letras, os textos clássicos dos séc. XV-XVIII, quando são revisitados, o são sem nenhum interesse crítico, como uma etapa já superada das nossas letras, sem muitas coisas a dizer sobre o mundo atual:

Evitar as obras do passado, portanto, denuncia a dificuldade de integrá-las ao presente; e essa dificuldade não reside nas obras, como muito discurso “anticanônico” parece sugerir, esquecendo-se da inexistência de uma imanência denunciada pelo próprio, mas no sujeito; em nosso caso, especialmente no professor, seja ele o formador de professores ou o que vai para as escolas (MARTINI, 2016b, p. 199).

Por isso, as letras humanístico-renascentistas devem exigir dos leitores, aluno e professor, não apenas processos de identificação, mas antes e mais imperiosamente processos de alteridade (ou uma identidade pela não identificação com o outro), para que o passado recepcionado seja respeitado em sua verossimilhança prática e simbólica, e o exercício da leitura literária se torne criativo e dinâmico pelas reticências avultadas por textos não identificáveis, programando “a desorientação do leitor, que deverá rever sua compreensão errônea. Esses textos pedem vigilância: o leitor atento e imaginativo se empenha em desmontar as armadilhas que lhe são montadas, e esse jogo criativo de elucidação, de busca de coerência, lhe dá prazer” (ROUXEL, 2013, p. 26). Confrontando novos gêneros, novos processos históricos e culturais, afinamos nosso julgamento de gosto (ROUXEL, 2013, p. 23) e o potencializamos (DALVI, 2013b, p. 83), argumentando e autonomizando nossa recepção ao desnaturalizar valores já pressupostos ao jogo da leitura — “O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele” (ROUXEL, 2013, p. 28). Isto é, para além de quantificar a presença do texto literário, urge qualificar essa presença (DALVI, 2013, p. 94b), de forma que literatura e educação não se

aniquilem. Com Martini (2016a, p. 137), criar uma realidade textual artificialmente presente, “modernosa”, de valores humanos permanentes, só para justificar a conservação de tal ou qual texto, é do mesmo modo criar a ilusão de que pode haver nesse processo um leitor crítico.

### 3 REPENSANDO CONCEPÇÕES, ABORDAGENS, CONTEÚDOS E GÊNEROS NO ENSINO DAS LETRAS DOS SÉCULOS XV-XVIII

Como defende Dalvi (2013b, p. 68), no ensino de literatura a experiência da leitura carece de contextualização acerca da semântica subjacente ao que chamamos “literatura” e “leitura literária”, o que, ao nosso parecer, pode-se fazer pela própria prática de leitura, seja no texto lido, desdobrado em metaliterário, seja pelo próprio programa de aula, na razão da seleção dos textos, das discussões direcionadas, dos objetivos das avaliações. O que está em jogo não é apenas a aprendizagem de um modelo cultural do passado, mas, reciprocamente, a construção do nosso próprio modelo epistemológico presente de literatura e de leitura<sup>19</sup>, desconstruindo, por uma *práxis*, tanto o extremo do ensino *sobre* literatura, que infla a aula de literatura com terminologias devastadoras à relação dos alunos com o texto e ao tempo disponível para a leitura (DALVI, 2013b, p. 81), como o extremo da leitura literária como apenas “leitura por prazer”, privilegiando uma função hedonista para a literatura (DALVI, 2013b, p. 74). A aprendizagem prevista pela escola se daria praticamente, alimentado tanto pela leitura literária, como pela estrutura pedagógica e metodológica que a entremeia durante todo o processo com o texto, com o professor e o aluno e com os alunos entre si, o que nos leva ao movimento urgente de “literaturizar” a escola e a pedagogia, ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura (DALVI, 2013b, p. 76). Como indagam Silva e Leite (2020, p. 130) sobre a leitura escolar dos textos periodizados arcádicos, por que, ao invés de se bastar na teorização de tópicas caras ao período como as do *carpe diem*, do *fugere*

<sup>19</sup> “Colocado em perspectiva, os valores do mundo clássico poderão ser motivo de discussão dos valores do nosso mundo, cujo conhecimento é franqueado também quando nos colocamos diante de nossas origens: indígenas, africanas, europeias, asiáticas, clássicas, múltiplas. O mundo antigo romano é apenas um entre os universos que entram na composição multicultural brasileira. De resto, a análise de textos e imagens da Antiguidade, em diferentes gêneros e datados de diferentes épocas, pode mobilizar saberes de áreas diversas (saberes históricos, literários, linguísticos, artísticos, dentre outros), na formulação de um projeto transversal que contribua para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos sujeitos da escola” (FORTES; MIOTTI, 2014, p. 161).

*urbem* e do *locus amoenus*, não propor leituras de Horácio (como a Ode 1.11) e de Vergílio (como a Bucólica 1) que instauram constitutivamente tais tópicas nas letras e a cujos textos antigos os poetas ditos árcades respondem diretamente? Devolvendo a reflexão à leitura dos textos humanístico-renascentistas na sala de aula, por que não trazer textos literários dos modelos antigos que tanto se dizem recuperados por essas sociedades modernas? Por que, ao invés de apontar recepções vergilianas ou homéricas em Camões, não propor exercícios de leitura em que a sala investigue e discuta essas recepções (no próprio evento presente de recepção da turma dos mesmos textos antigos<sup>20</sup>)? Além disso, a escola é provavelmente o único espaço institucional no qual o sujeito menos privilegiado tem acesso aos haveres antigos, nivelando o capital cultural e construindo repertório, sem tirar do ensino de literatura o protagonismo dos textos e mantendo um plano de aula coeso e coerente.

Comentando e atualizando as dez teses propostas por Vítor Manuel de Aguiar e Silva, Dalvi (2013b, p. 78) afirma, em sua terceira tese, que os textos literários lidos e estudados na aula de português devem ser “sempre textos de qualidade literária”, isto é, “textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas”, ao que concordamos, mas acrescentamos que, especificamente em relação às letras dos séc. XV-XVIII, os textos inovadores devem ser apresentados consecutivamente ou após a apreciação de textos cuja formalidade seja a mais protocolar possível em relação ao sistema cultural que integram, porque os conceitos analíticos do que seja “criatividade”, “inovação”, “risco na língua e das formas” e seus contrários é relativamente diferente dos que temos hoje e de que nos servimos para bitolar nossas interpretações, muitos deles já naturalizados e instintivamente levados ao evento da leitura literária. Ou seja, é desenvolver com os alunos a noção de que o conceito, seja ele do “novo”, do “criativo”, ou do que for, é histórico. Os próprios livros didáticos trazem consigo, na pressuposição da lógica periodológica de rupturas e

<sup>20</sup> Praticando a recepção dos clássicos ao mesmo tempo em que se lê uma recepção feita por outro é essencial para, segundo Fortes e Miotti (2014, p. 157), reconhecer *de onde* os clássicos (e os textos, em geral) são lidos, historicizando a leitura à medida que se toma consciência desse mesmo processo. Esses movimentos parecem ser ainda mais interessantes quando vinculados ao que Dalvi (2013b, p. 89) chama de atualização do texto literário, “entendendo que não há uma compreensão original ou sentido único a ser atingido”, porque “todo texto pede para ser reinventado”, o que seria apreendido na própria leitura de textos e traduções humanistas, atualizadoras do clássico, ao mesmo tempo em que se construiria, no presente escolar da sala de aula, reinvenções e atualizações dos alunos desses mesmos textos.

descontinuidades, textos considerados “originais”. Por isso a necessidade do esforço duplo de aprendizagem do modelar e do inovador, deslindando um passado arqueológico de alteridade latente, pronta para ser experienciada, pois

os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas) subjetivas e coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura de si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes — e tão próximas de nós. As identidades (locais, nacionais, comunitárias, escolares, estéticas etc.) não são ilhas ou prisões, elas se sofisticam na diferença, terminando por — ao vencer suas tendências míopes — questionar e abalar (e assim, talvez, enriquecer), num processo altamente salutar, a si mesmas (DALVI, 2013b, p. 80-81).

Ao contrário de demonizar o livro didático, reconhecemos a sua amiudada atenção para movimentos de identificação do passado com o presente. No entanto, enxergamo-lo como unilateral e, no caso das letras anteriores ao séc. XIX, insuficiente para a constituição mínima de horizontes interpretativos verossímeis, porque, mais que um legado presente, essas letras interagem com um passado anterior a elas, engajadamente recuperado e retrabalhado. O livro didático deve integrar as aulas de literatura como um dentre outros tantos articuladores do plano de ensino, da leitura literária e do processo de aprendizagem, e nunca como protagonista da aula e recebido acriticamente. Cumpre discutir também, mesmo que brevemente, a separação rigorosa entre as aulas de literatura e de língua, o que não apenas multiplica o trabalho do professor, priorizando a quantidade e não a qualidade do ensino, mas também fragmenta a leitura literária em *forma* e *conteúdo*, dicotomia científico-estruturalista que não pertencia ao sistema cultural das práticas letradas dos séculos XV-XVIII. Sobretudo nos séculos XV e XVI, língua e literatura eram (e continuaram sendo) indissociáveis, porque se estudava

a língua pela literatura e se produzia literatura sobre a língua. As letras (língua e literatura) portuguesas, em acirradas e ininterruptas disputas políticas e imperialistas na *questione della lingua*, legitimavam-se dialogando diretamente com as letras (língua e literatura) clássicas, sobretudo com o latim. Exemplos são obras como o *Dialogo em louvor da nossa linguagem* (1540), de João de Barros (1496-1570); o *Dialogo em defensaõ da lingua Portuguesa [...]* (1574), de Pero de Magalhães Gândavo (1540-1580); a *Origem da lingoa portuguesa* (1606), de Duarte Nunes Leão (1530-1608); as cartas *A Pero de Andrade Caminha* (2000 [1554]), *A Diogo de Teive* (2000 [1557]) e *A D. Simão da Silveira* (2000 [1557-1559]), de Antonio Ferreira (1528-1569); a *De scientiarum disciplinarumque omnium laudibus oratio*,<sup>21</sup> de Jerónimo de Brito, proferida em 1554 na Universidade de Coimbra; a *Oratio de scientiarum omnium magnarumque artium laude*,<sup>22</sup> de António Pinto, proferida em 1555 na Universidade de Coimbra; a *De liberalium artium studiis oratio*,<sup>23</sup> de Arnaldo Fabrício Aquitano, pronunciada em 1648 no Colégio Real; a *De disciplinarum omnium studiis oratio*,<sup>24</sup> de Belchior Beleago Portuense, pronunciada em 1548 na Academia de Coimbra; a *In doctrinarum scientiarumque omnium commendarionem oratio*,<sup>25</sup> de Pedro Fernandes, proferida em 1550 na Academia de Coimbra; o *De antiquitatibus Lusitaniae*<sup>26</sup> (1593), de André de Resende (1500-1573), entre muitas outras. Essas obras correspondiam às *litterae* tanto quanto os autos de Gil Vicente ou os poemas camonianos, e eram, tanto quanto estas, trabalhadas “literariamente”, aspecto que não se apreende quando consideradas obras “outras” em oposição às “literárias”. Resgatar tais obras às salas de aula e propô-las como leituras literárias é respeitar a sua verossimilhança textual, restituindo-lhes valor de uso, como prática que tinham de, ao mesmo tempo deleitar, ensinar e mover, porque não havia literatura que não ensinasse, e não havia ensino que não deleitasse e movesse. Devolvê-las à escola é propor confluir língua, literatura e teoria no evento da leitura, em que a teorização do texto literário se dá na leitura do próprio texto, restituindo aos agentes leitores, aluno e professor, a voz e a autonomia interpretativa, recaladas pelos roteiros dos livros didáticos.

<sup>21</sup> *Oração acerca dos louvores de todas as ciências e saberes*, traduzida por António Guimarães Pinto.

<sup>22</sup> *Oração em louvor de todas as ciências e das grandes artes*, traduzida por António Guimarães Pinto.

<sup>23</sup> *Oração sobre os estudos das artes liberais*, traduzida por Maria José Pacheco.

<sup>24</sup> *Oração sobre os estudos de todas as disciplinas*, traduzida por Maria Helena da Rocha Pereira.

<sup>25</sup> *Oração em louvor de todas as doutrinas e ciências*, traduzida por Maria Manuela Pereira Pinto Dourado Alvelos.

<sup>26</sup> *As antiguidades da lusitânia*, tradução de R. M. Rosado Fernandes.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar trabalhos que tragam à luz e refletem sobre estes textos, paradigmáticos à formação de repertório cultural e de sistemas de leitura novos, é entender a formação do aluno, como leitor do presente ou de um passado próximo, ancorada ou devedora de experiências de leitura ainda mais passadas, pois o passado não é um monolítico homogêneo de mesmices, mas tempos idos multívagos, de muitas conjunturas, apesar de articuladas entre si. Este é o ponto que se percebe (ou se deveria perceber) ao decorrer dos processos de leitura do primeiro ano do Ensino Médio. Renascimento e Humanismo não são escolas ou períodos literários que encerram, em um bloco temporal de produções unitárias, um *Zeitgeist* sincrônico e diacronicamente disruptivo, mas sinalizadores de novos modos de se gerenciar os discursos e a sua recepção, prolongando-se por toda uma Primeira Modernidade classicizante. Por isso é fundamental a variação genérica na escolha dos textos lidos e trabalhados em sala, porque processualmente desenvolve uma sensibilidade de leitura que será exigida durante todo o percurso do primeiro nível médio do educando, a não ser que se queira fragmentar e desmantelar a experiência do aluno em favor de uma identidade fictícia e artificialmente montada entre um corpo genérico mirrado, contribuindo para “uma compreensão mitificada e homogênea” (DALVI, 2013a, p. 125), sob a qual as possibilidades literário-discursivas são reduzidas à mesmice idealizada de um presente *ipsis litteris*, “incapaz, pela ausência de referência e formação prévias, de estabelecer as conexões que dele se esperam como leitor” (DALVI, 2013a, p. 125) dessas práticas letradas de um passado residual (HANSEN, 1995, p. 155). O texto literário trabalhado em sala deve ser explorado em sua pluralidade (linguística, histórica, social, política) e em suas distintas dimensões (intertextual, transversal, transdisciplinar, intersemiótica), reintegrando saberes e sistemas até então fragmentados, tomando a atividade literária (receptiva e criativa) como eixo concatenador.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2016.
- ANDRÉ, Carlos Ascenso. O Humanismo português, a sua identidade e as suas contradições. In: *Humanismo, diáspora e ciência: séculos XVI e XVII*. Porto: Biblioteca Pública Municipal do Porto, 2013. p. 17-40.
- AQUITANO, Arnaldo Frabrécio. *Arnoldi Fabricii Aquitani de Liberalium Artium studiis oratio Conimbricæ habita in Gymnasio regio pridie quam ludus aperiretur IX Cal. Matii. Conimbricæ: apud Ioannem Barrerium et Ioanem Aluarez*, 1548.
- AQUITANO, Arnaldo Frabrécio et alii. De liberalium artium studiis oratio et alii. In: PINHO, Sebastião Tavares de (org.). *Orações de sapiência: 1548-1555*. Trad. Maria José Pacheco et alii. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.
- BARROS, João de. Dialogo em louvor da nossa linguagem. In: *Grammatica da lingua Portuguesa*. Olyssipone: apud Ludouicum Rotorigū Typographum, 1540. p. 50-61.
- BARROS, João de. *Decadas da Asia de João de Barros: dos feitos que os portugueses fezerão no descobrimento & conquista dos mares & terras do Oriente*. Lisboa: Officina de Jorge Rodriguez, 1628 [1552-1553]. 3 Tomos.
- BARROS, João de. *Chronia do emperador Clarimundo, donde os Reys de Portugal descendem, tirada de linguagem Ungara em a nossa Portugueza, dirigida ao Esclarecido Principe D. Joaõ, Filho do muy Poderoso Rey D. Manoel, primeiro deste nome*. Lisboa: Officina de Francisco da Silva, 1742 [1522].
- BELLINI, Lígia. Notas sobre cultura, política e sociedade no mundo português do século XVI. *Tempo*, v. 4, n. 7, 1999. p. 1-18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *LDB*: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 set. 2020.

BRITO, Matheus de. Periodização imperativa: retórica, teoria e história literária. *Letras, Santa Maria, Especial*, n. 1, 2019. p. 305-18.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia de. *Viva português: Ensino Médio*. São Paulo: Ática, 2010.

CARDOSO, Jerônimo. *Dictionarium latino-lusitanicum et vice versa lusitanico-latinum, cum adagiorum ferè omnium iuxta seriem alphabeticam perutili expositione*. Olyssipone: expensis Simonis Lopezii Bybliopolæ, 1592 [1562].

CATALDO SÍCULO. Arcitinge. In: *Poemata Cataldis*. Disponível em: <https://am.uc.pt/item/46096>. Acessado em: 22 de outubro de 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de pesquisa em educação*, v. 19, n. 38, 2013a. p. 123-40.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 67-98.

ERASMO DE ROTERDÃ, Desiderio. *Adagiorum Des. Erasmi Roterodami chiliades quatuor cum sesquicenturia magna cum diligentia, maturoque iudicio emendatæ, & expurgatæ*. Parisiis: apud Nicolaum Chesneau, 1558 [1550].

ERASMO DE ROTERDÃ, Desiderio. *Opvs epistolarvm Des. Erasmi Roterodami*. Oxonii: in Typographeo Clarendoniano, 1906. Tomo I.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Curriculum Básico da Escola Estadual*, v. 1, Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2001%20-%20Linguagens.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

FERREIRA, Antonio. *Poemas Lusitanos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000 [1598].

FORTES, Fábio da Silva; MIOTTI, Charlene Martins. Cultura clássica e ensino: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. *Organon*, v. 29, n. 56, 2014. p. 153-173.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. Dialogo em defensaõ da lingua Portuguesa, sobre a qual tem disputa hum Portugues com hum Castelhano, onde por se tratar desta materia usa cada hum de sua linguagem na maneira seguinte. In: *Regras que ensinam a maneira de escrever e orthographia da lingua Portuguesa, com hum Dialogo que a diante se segue em defensam da mesma lingua*. Lisboa: Officina de Antonio Gonsaluez, 1574. s/p.

HANSEN, João Adolfo. Práticas Letradas Seiscentistas. *Discurso*, n. 25, 1995. p. 153-84.

HANSEN, João Adolfo Hansen. Barroco, Neobarroco e outras ruínas. *Teresa*, n. 2, 2001. p. 10-67.

HANSEN, João Adolfo. Letras coloniais e historiografia literária. *Matraga*, n. 18, 2006. p. 13-44.

KOSSOVITCH, Leon. Contra a idéia de Renascimento. In: NOVAES, Adauto (org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 59-68.

LACHAT, Marcelo. Letras e literatura: continuidades e descontinuidades. *Revista USP*, n. 121, 2019. p. 45-60.

LEÃO, Duarte Nunes. *Origem da lingoa portuguesa*. Lisboa: Officina de Pedro Crasbeeck, 1606.

LEITE, Leni Ribeiro. Leitura e literatura no Brasil Colônia: esquecimentos e apagamentos dos séculos XVI ao XVIII. *Contexto*, n. 36, 2019. p. 210-38.

MARIZ, Pedro de. *Dialogos de varia historia dos Reis de Portugal*. Coimbra: Officina de Antonio de Mariz, 1594.

MARTINI, Marcus de. Fantasmas no sótão: as letras coloniais na escola. In: MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de (Org.). In: *Leitura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria: PPGL Editora, 2016a. p. 117-46.

MARTINI, Marcus de. Ainda há lugar para os clássicos na escola? O cânone e os documentos oficiais sobre o ensino de literatura. *Em Tese*, v. 22, n. 3, 20016b. p. 183-202.

- OSÓRIO, Jorge Alves. *Crítica e humanismo no Renascimento*. Conferência apresentada na Associação Portuguesa de Estudos Clássicos, 1976. p. 23-51.
- OSÓRIO, Jorge Alves. Humanismo e história. *Humanitas*, n. 44, 1992. p. 461-83.
- OSÓRIO, Jorge Alves. O Humanismo: a intersecção da “história cultural” com a “história literária”. 2013. p. 209-31.
- RAMALHO, Américo da Costa. *A introdução do Humanismo em Portugal*. Lição inaugural do I Curso de Atualização para Professores de Filologia Clássica, 1972. p. 435-52.
- RAMALHO, Américo da Costa. Cicero nas orações universitárias do Renascimento. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 2, 1985. p. 29-46.
- RESENDE, André de. *De antiquitatibus Lusitaniae*. Trad. R. M. Rosado Fernandes. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009 [1593].
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 17-33.
- SILVA, Ruth dos Santos; LEITE, Leni Ribeiro. Uma proposta de ensino das práticas letradas coloniais na escola. *Estudos linguísticos e literários*, v. , n. 66, 2020. p. 116-42.
- SOARES, Nair de Nazaré Castro. Retórica de corte no primeiro Humanismo em Portugal. *Máthesis*, n. 20, 2011. p. 231-51.
- SOARES, Nair de Nazaré Castro. O primeiro Humanismo ibérico. In: PANTANI, Italo; MIRANDA, Margarida; MANSO, Henrique (Org.). *Aires Barbosa na cosmopolis renascentista*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 9-32.
- VALLA, Lorenzo. *Laurentii Vallae Elegantiarum Latinae linguae libri sex. De reciprocatione sui, & suis, libellus eiusdem. Ad ueterum denuò codicum fidem ab Ioanne Raenerio emendata omnia*. Roma: apud Seb. Gryphium Lugduni, 1540.
- VALLA, Lorenzo. *Historiarum Ferdinandi regis Aragoniae libri tres*. Parisiis: ex ædibus Simonis Colinæi, 1521 [1445].
- VIEIRA, Anco Márcio Tenório. Sistema e sistemas na literatura “colonial”. *Remate de Males*, v. 36, n. 2, 2016. p. 381-411.

Recebido em 4 de junho de 2021  
Aprovado em 18 de dezembro de 2021

Dreykon Fernandes Nascimento

Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisa LIMES - Fronteiras interdisciplinares da Antiguidade e suas representações.

Contato: [dreykonfer@outlook.com](mailto:dreykonfer@outlook.com)

ID: <https://orcid.org/0000-0002-3021-7468>

Leni Ribeiro Leite

Professora de Língua e Literatura Latina na Universidade Federal do Espírito Santo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. Graduada em Letras (Português-Latim) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutora em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fez Pós-Doutoramento na University of Kentucky, Institutum Studiis Latinis Provehendis. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ-2) pelo CNPq.

Contato: [leni.ribeiro@gmail.com](mailto:leni.ribeiro@gmail.com)

ID: <https://orcid.org/0000-0001-6600-7692>

A Revista Desassossego utiliza a Licença Creative Commons Attribution que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial neste veículo – [Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#), e reconhece que os Autores têm autorização prévia para assumirem contratos adicionais separadamente para distribuição não-exclusiva de versão dos seus trabalhos publicados, desde que fique explicitado o reconhecimento de sua autoria e a publicação inicial nesta revista.