



O ENSINO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Norma Sueli Rosa Lima¹

RESUMO: O presente artigo investiga a trajetória do ensino das Literaturas de língua portuguesa, no Brasil, com a finalidade de identificar possíveis causas históricas e ideológicas para a crise de suas aprendizagens, contemporaneamente, na Educação Básica. Verifica o processo de institucionalização deste ensino a partir das análises dos programas curriculares a fim de refletir sobre a organização das Histórias das Literaturas (SOUZA, 2014) e a respeito da revisão do cânone para a inserção de segmentos, outrora excluídos dos espaços institucionais (MIGNOLO, 2003), no sentido de reivindicar esta aprendizagem do ponto de vista de sua construção humanista (TODOROV, 2012) que protagonize os leitores em suas construções de sentido na educação literária, como procedimento que impeça a fixação de verdades, elimine as respostas prontas e desautorize certezas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Literatura, Cânone, Leitor.

ABSTRACT: This article investigates the history of the teaching of Portuguese Literature in Brazil in order to identify possible historical and ideological causes for the crisis of their learning, contemporaneously, in Basic Education. Checks the process of institutionalization of this teaching from the analyzes of curricula to reflect on the organization of Stories Literatures (SOUZA, 2014) and about the canon revision to the inclusion of segments previously excluded from institutional spaces (MIGNOLO, 2003) in order to claim this learning from the point of view of its humanist construction (TODOROV, 2012) to star in the readers in their constructions of meaning in literary education, as a procedure to prevent the establishment of truths, delete the ready answers and deauthorize certainties.

KEYWORDS: Education, Literature, Canon, Reader.

Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil: subsídios

A trajetória e os rumos do ensino da Literatura têm ocupado importantes espaços e debates, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971 que o

1 Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores – UERJ. E-mail para contato: norma.lima@uerj.br.

restringiu, no Segundo Grau, como aprendizagem apenas nas escolas não profissionalizantes. Após a publicação da LDB 9.394, de 1996, embora tenhamos observado alguns avanços importantes nas áreas dos estudos da Linguagem e dos Gêneros Textuais, o campo para a atuação da educação literária continuou sendo, privilegiadamente, o Ensino Médio. Na perspectiva de serem documentos referenciais, tanto para docentes de Educação Básica, quanto para os graduandos dos Cursos de Licenciatura em Letras, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - provocaram grande inquietação devido ao espaço exíguo que forneceram à Literatura, a qual foi compreendida como integrante de uma ampla área denominada "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". Por isso, outros dois textos complementares foram publicados com o objetivo de fornecerem maiores indicativos para o ensino literário (PCNEM e PCNEM+) e entre as várias reflexões que propiciaram, nestes últimos vinte anos, pelo menos uma foi considerada consenso: a de que estávamos diante de uma disciplina ameaçada, não somente por mostrar a fragilidade de seu ensino na escola (o que envolve a formação de professores), mas também por revelar a sua quase inexistência e incentivo no âmbito familiar (o que seria o ideal). "As diretrizes do MEC não são a causa desta ameaça, são sintoma" (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

Com o objetivo de perceber algumas dos antecedentes da alarmante situação que nos aflige, este artigo pretende percorrer, de forma sucinta, a trajetória do ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil. O percurso se fará através dos diálogos históricos, políticos e ideológicos, realizados com o objetivo de fornecerem subsídios, não somente para a reflexão acerca dos desafios atuais, mas também no intuito de despertar ações coletivas ou individuais que contornem ou, na melhor das hipóteses, resolvam impasses.

No exame dos primeiros passos para uma formação educativa brasileira, ainda nos séculos XVI e XVII, a instrução jesuítica resumia-se a aulas de "ler, escrever e contar" (ANDRADE, 1978, p. 3) com base na formação religiosa que previa, primordialmente, a conversão dos nativos "pagãos" para cristãos, através de uma língua geral que provocou o apagamento de centenas de outras faladas pelos "índios" (denominados, assim, pelos viajantes e expansionistas lusos) e do uso do latim. A estes povos uniram-se os negros escravizados, a partir de 1531, enriquecendo a babel linguística com outros tantos falares, oriundos de distintas partes da África. Este hibridismo, marca de identidades e de culturas, foi sendo sumariamente apagado em função do estabelecimento homogeneizador que pretendeu eleger uma única expressão comunicativa. Os outros falares só chegaram até os nossos dias por terem sobrevivido em nichos de resistência, nos espaços como os das comunidades quilombolas e nos de demarcação indígena, por exemplo.

A primeira escola de gramática criada no Brasil, pelos jesuítas, foi estabelecida na Bahia, em 1543, com curtos rudimentos de Teologia e princípios de Gramática Latina. (MOREIRA; ZILBERMAN, 1998, p. 155). No século XVIII, a Reforma Pombalina substituiu a ação pedagógica religiosa por nova dinâmica racionalista, embora paradoxalmente tenha sido mantido o objetivo de uma formação voltada para a educação católica, ainda depois de extinta a Companhia de Jesus, como comprovaram alguns manuais utilizados pelos professores, entre eles o *Breve instrução para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os princípios da língua portuguesa e sua orthografia*. Estiveram invisibilizados, na nova abordagem, além dos segmentos étnicos, os de gênero, pois as meninas foram instruídas a cuidar da casa, costurar e executar outras tarefas apropriadas para esse sexo, ao invés de aprenderem a contar.

Alguns relatos de estrangeiros, que visitaram o Brasil daquela época, são repletos de perplexidade com o frágil efeito das Luzes em nossa primórdia instrução...

A venda era mantida por um homem instruído, que também mantinha uma escola. Quando entramos, fomos saudados pelo animado murmúrio das crianças, que recitavam em coro a lição num cômodo contíguo. Fomos até lá e deparamos com dez ou doze meninos sentados em bancos, decentemente trajados, todos lendo juntos em voz alta. Seus livros não passavam de cartas comerciais recebidas pelo seu mestre e tratando de vários assuntos relativos aos seus negócios, sendo cada folha protegida de maneira que manuscritos tão preciosos não sofressem com o manuseio dos meninos. O professor via-se forçado a se valer desse recurso porque não dispunha de livros, e dessa forma seus alunos aprenderam a ler textos manuscritos antes dos impressos. Algumas cartas eram quase incompreensíveis e muito mal escritas, e na minha opinião teriam confundido qualquer escrivão do Registro Público. (RUGENDAS, 1979, p. 202)

Os diretores daqueles estabelecimentos de ensino, diferentemente dos missionários, impuseram às crianças indígenas o uso do português e proibiram a utilização de suas línguas nativas. A maior influência nesse processo de mudança foi a de Luís Antônio Verney, autor de *O verdadeiro método de estudar*, de 1746 (o livro foi criticado por mais de quarenta publicações), o qual “acreditava que a gramática devia ser ensinada em português, e não em latim”. (MAXWELL, 1996, p. 12). Um dos principais nomes que transmitiu essas novas abordagens de ensino foi o Marquês do Lavradio, mas somente aos que pudessem pagar por elas, segundo Andrade (1978), a pataca ao Vigário a fim de contribuírem com o limitado estipêndio dos mestres de escola, deste modo, dentre os poucos brasileiros que frequentavam colégios, a maior parte não ia além das primeiras séries. Vale assinalar que os novos professores, substitutos dos jesuítas, deveriam “queimar todos os livros que servião de ensinar Gramática Latina pelo methodo antigo, reprovado por Sua Magestade.” (ANDRADE, 1978, p. 25), bem como iniciavam a lecionar sem remuneração, a que só alcançariam em circunstâncias determinadas...

Os jesuítas eram, na verdade, bem menos fechados às ideias modernas do que seus inimigos afirmavam. O inventário dos livros da Universidade de Évora continha trabalhos de Bento Feijó, Descartes, Locke e Wolff. O Colégio dos Jesuítas em Coimbra possuía o *Verdadeiro método* de Vernei. (...) Os oratorianos foram os grandes promotores das ciências naturais, tendo introduzido em Portugal as ideias de Francis Bacon, Descartes, Gassendi, Locke e Antonio Genovesi. Também enfatizaram importância da língua, da gramática e da ortografia portuguesa, que acreditavam deveriam ser estudadas diretamente e não através do latim. (MAXWELL, 1996, p. 13-14)

Basicamente, a reforma educacional pombalina pretendeu produzir um corpo de funcionários para a burocracia estatal e para a hierarquia da Igreja reformadas, visto que os estudos secundários eram complementados em Portugal. Neste contexto, o campo para a produção literária dependia, em parte, dos públicos disponíveis, a começar pelos *Autos* de Anchieta, quando por quase dois séculos só existiu para a recepção desta produção os auditórios da igreja e da academia, entre outros em menor quantidade. “O escritor não existia enquanto papel social definido; vicejava como atividade marginal de outras, mais requeridas pela sociedade pouco diferenciada: sacerdote, jurista, administrador.” (CANDIDO, 2000, p. 78). Somente no final do século XVIII o autor assumiu o papel de homem das luzes e passou a reivindicar cidadania, - tensões que foram expressas no Arcadismo; entretanto, mesmo nas primeiras décadas do século seguinte, na ambiência da nação já independente, a coletânea *Parnaso brasileiro*, ou “Coleção das melhores

poesias dos poetas do Brasil, tanto inéditas quanto já impressas”, organizada pelo Cônego Januário da Cunha Barbosa, de 1829 a 1831, trouxe pelo menos dois poemas dedicados ao Marquês de Pombal: “Ode ao Marquês de Pombal”, de Alvarenga Peixoto e “Canto ao Marquês de Pombal”, de Basílio da Gama. (MOREIRA; ZILBERMAN, 1998, p.81).

Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil: fundação

O fato que provocou mudança significativa para os rumos da Literatura enquanto produção e ensino, no Brasil, foi a Independência de 1822, a partir da qual a ideia de nação foi construído de um imaginário tecido, fio a fio, durante a regência de Dom Pedro I, quando foram introduzidos elementos da cultura local à nacional, tendo sido a natureza o símbolo da base territorial e material do Estado (SCHWARCZ, 1998, p. 57). “Com a luz que derrama o farol de nossa liberdade lá se esvaecem as trevas da torva ignorância (...) a poesia se elevou para celebrar os feitos gloriosos dos defensores da pátria e cantar a independência da nação.” (MOREIRA; ZILBERMAN, 1998, p. 128). Deste modo, a nova concepção de Estado moderno foi compreendida como aquela que não mais se regia pela obediência à autoridade soberana, mas sim pela procura do “bem comum”, tarefa que competia tanto a governantes, quanto ao povo. A própria ideia de nação (coletividade de cidadãos) implicava consciência diferente da que se tinha de reino (conjunto de súditos):

Em pleno processo de laicização do pensamento ocidental, o mito essencial da cristandade se transplanta para o discurso histórico, agora em versão secular: a filiação comum não é mais centrada no Deus-Pai, mas na Mãe-Pátria, entronizando-se o supremo valor do nacional a que todos devem se submeter, inclusive os governantes. Também estes vão ter o seu papel e a sua função determinados e delimitados pelo respeito à nova instituição e, a partir de então, ‘Só podia haver reis que fossem ‘patriotas’, identificando-se com os interesses da pátria, aceitando as condições que a pátria lhes impunha. (ROUANET, 1991, p. 29)

Os laços que uniam o passado ao presente eram lineares e pressupunham alguns importantes elementos: a opinião pública e a noção de civilização, cuja produção cultural era um dos pilares, quando “as artes e as ciências avançavam através dos homens de letras” (ROUANET, 1991, p. 32). A construção artística, enquanto emblema nacional, encontrou o seu auge na II Regência, pois Dom Pedro II tomou para si a tarefa da criação de uma política cultural sistemática para o Brasil, cujos marcos que aqui interessam mais diretamente são: em 1838, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que promoveu, entre outras ações, a Literatura Brasileira nos moldes do Romantismo, de feição nacionalista (na presença de autores como Gonçalves Dias, entre outros) e a fundação do Colégio Pedro II, símbolo de civilidade e de pertencimento à elite. Foram reforçadas as singularizações brasileiras sintonizadas com a natureza misteriosa e exuberante, a mesma que enfeitara os cronistas do século XV. Para exemplificar, basta citar as críticas do IHGB à obra de Jean Baptiste Debret, *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, devido ao excessivo realismo de retratar, para além do dia-a-dia da Corte, o cotidiano das ruas e os costumes dos africanos escravizados.

Não é, pois, a qualquer lugar que se pode chamar de Brasil, a qualquer literatura de brasileira. É necessário que se submetam à malha fina da “originalidade”, da “natureza exuberante”, dos “costumes peculiares”. E, se no que se vê ou no que se lê não se acha exatamente a paisagem esperada, a reação não tarda, assim como a sensação de que, ou aquilo não é tipicamente brasileiro, ou, bem mais inquietante, que há um descompasso

entre o que se define como Brasil e o que se vive como tal. (...) Atitude intelectual oposta a dos primeiros autores de ficção no Brasil. De modo quase programático afirmava-se então uma linha direta com a Natureza, um primado incontestado da observação das peculiaridades locais – com a finalidade de se produzirem obras “brasileiras” e “originais” -, mas ao mesmo tempo era preciso “não ver” a paisagem. Porque sua razão e seu desenho já estavam pré-dados. E, mesmo que se afirmasse fazer “cópia direta”, olhar com os próprios olhos, para figurar um Brasil que se desejava absolutamente original, paradisiacamente singular e sem divisões sociais, raciais ou regionais de monta ou que não pudessem ser classificadas, etiquetadas, homogeneizadas pela perspectiva uma do “viajante naturalista”, era preciso fechar os olhos ou fazer ouvidos de mercador para os livros europeus nas estantes e bibliotecas públicas, para uma população com 70% de analfabetos, para a influência econômica inglesa, para os leilões de escravos, rebeliões e separatismos, para o povo livre sem ocupação possível, para os trajes europeus de lã da senhora de Valença em pleno sol escaldante e mais e mais. (SUSSEKIND, 1990, p. 24-33)

A origem da Literatura Brasileira foi indagada por Gonçalves de Magalhães, em 1836, no “Discurso sobre a história da literatura no Brasil”, apesar de ele ter observado a ausência de um caráter nacional pronunciado que a pudesse distinguir da Literatura Portuguesa, sugeriu o século XVIII como ponto de partida, embora José de Alencar (que não frequentava o IHGB e não mantinha boas relações com Dom Pedro II), vinte anos depois, afirmasse que tal fundação ainda não se completara. Preconceituosamente vista como uma produção que, por ter sido colonial em determinado período, era mera cópia e imitação das literaturas francesa e portuguesa, a Literatura Brasileira se viu estimulada a encontrar a sua própria especificidade até mesmo por estrangeiros, como Ferdinand Denis que chegando à América do Sul, em 1816, incentivou o Brasil a beber suas inspirações poéticas à fonte que lhe verdadeiramente pertencia (MOREIRA; ZILBERMAN, 1998, p. 135). Ele, igualmente, foi o responsável, entre outras colaborações, pela publicação da Carta de Pero Vaz de Caminha (1821), pela descoberta e divulgação da presença dos índios brasileiros na festa oferecida pela cidade normanda de Rouen ao rei Henrique II e à Catarina de Médicis, em 1550 e por ter dado a Montaigne acesso a versos dos nossos tupis. (ROUANET, 1991, p. 147).

Segundo Souza (2007) pode-se acompanhar o processo de institucionalização do ensino de Literatura a partir da análise dos programas do Colégio Pedro II, destinado a servir de modelo para o sistema educacional de todo o país a partir de 1850, no 6^o e 7^o anos, através do ensino de Retórica ao qual se acrescentarão, nas décadas seguintes, - inclusive para o 5^o ano -, os ensinamentos de Poética, Literatura Nacional, História da Literatura Geral, da Literatura Portuguesa e da Nacional, além de outras disciplinas como História da Literatura Brasileira, Literatura Geral, História Literária, História da Literatura da Língua Portuguesa e História da Literatura Portuguesa. (SOUZA, 2007, p. 21-22). O ensino da Literatura Brasileira era de pequena expressão em um currículo predominantemente clássico que refletia a nossa condição periférica que dava maior ênfase às literaturas europeias. Somente em 1879 a Literatura Portuguesa deixou de ser estudada em conjunto com a Brasileira e em 1892 (não à toa, após a Proclamação da República) passou a constar nos programas escolares de modo sucinto. Vale lembrar que os alunos eram estimulados à leitura de obras literárias que lhes servissem como modelos a serem copiados, a fim da boa aprendizagem da Língua Portuguesa. Esta prática se mantém viva até hoje em algumas das nossas mais conceituadas gramáticas as quais, a fim de exemplificar as lições de Fonética/Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Estilística, utilizam trechos de obras literárias consideradas

clássicas e canônicas, pois “a linguagem contida nesses trechos – extraídos de obras da literatura vernácula – caracteriza um determinado modelo de correção, que projeta uma exemplaridade passada sobre o presente e o futuro da língua.” (HENRIQUES, 2011, p. 104)

Pensar o ensino das Literaturas de Língua Portuguesa é também considerar, além da história, a sua historiografia de obras significativas como marcos ou rupturas. Se a primeira obra que fez referência a escritores nascidos no Brasil (a Antônio José da Silva e a Cláudio Manuel da Costa) foi a de um alemão, Friedrich Bouterwek, o primeiro livro inteiramente dedicado à história da literatura brasileira foi o do austríaco Ferdinand Wolf. A formação da história literária, enquanto disciplina, ocorreu no período de 1805 a 1888, quando a primeira data correspondeu à publicação da *História da poesia e da eloquência portuguesa*, do citado Bouterwek, e a segunda se referiu à obra *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero, de 1888, consolidando a matéria como homônima e assim citada no currículo para ser “estudada em função dos fatores condicionantes e nunca em si mesma” (CANDIDO, 1988, p. 101). Daí em diante, a organização das Histórias ou simplesmente dos livros didáticos sobre as Literaturas seguiram uma organização que acomodaram os estilos de época expressando as características de autores e de obras, entendendo estilo como “um modo de agir segundo regras, em geral, bastante prescritivas” (ECO, 2003, p. 151)

Uma das questões básicas enfrentadas por esses ensaios fundadores dizia respeito às relações entre as literaturas portuguesa e brasileira, problema para o qual variaram as soluções. Como a questão, para além dos seus aspectos literários, apresentava evidentes implicações políticas, envolvendo as relações tensas entre os Estados nacionais brasileiro e português nas décadas que se seguiram à independência do Brasil, o predomínio de uma atitude antilusitana certamente teria levado a dificuldades para o culto da literatura portuguesa entre nós. Pois como teria sido possível tal culto, caso houvesse prevalecido a lusofobia ressentida, articulando literatura e política (...)? (SOUZA, 2007, p. 67-68)

Em termos da História Literária, que influenciou as primeiras organizações de material confeccionado pelo professor ou elaborado por livros didáticos, a previsão deste ensino era ordenado em escolas literárias e contendo autores legitimados pela crítica. Os principais fundamentos que regeram esta seleção foram, em um primeiro momento, a pretensão à objetividade e alheamento aos valores estéticos relacionados ao conceito de ciência; a inserção no historicismo a fim de mostrar os produtos literários de uma época e, por último, a história literária caracterizada enquanto disciplina, aproximada de projetos nacionalistas e de sentimentos patrióticos, expressando uma concepção de nação ao intitular-se como História da literatura brasileira, História da literatura portuguesa, História da literatura francesa, etc. Esta situação mudou com a inserção da Teoria da Literatura, a partir de 1910, a qual distanciada da história literária e dos estudos de nacionalidade, ficou concentrada na investigação da literariedade, tendo se tornado disciplina, no sistema educacional brasileiro, a partir da década de 60.

Outro aspecto a ser pensado em termos do ensino das literaturas de língua portuguesa é o surgimento dos estudos culturais, que deixaram de lado as finalidades perseguidas pelas histórias literárias nacionais, pela crítica literária e pela teoria da literatura, para se concentrarem na interrogação dos raros espaços destinados à diversidade, em tempos que, embora distanciados da perspectiva colonialista em termos da subjugação dos povos, uma espécie de pensamento colonial continuava a prevalecer. Nesse sentido, os estudos culturais surgiram como uma incômoda fresta reivindicativa à revisão do cânone, do currículo e de outras questões, compondo o que foi compreendido como pensamento liminar (MIGNOLO, 2003).

Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil: reflexões modernas

Podemos, igualmente, elencar alguns textos fundadores que se debruçaram no exame das relações entre ensino e literaturas de língua portuguesa, mas antes, é necessário perceber que a Abolição da escravatura, a Proclamação do regime republicano e o agressivo processo de industrialização presente nas grandes cidades passaram a atrair levas migratórias para as metrópoles, deste modo, africanos libertos, sonhos de justiça social com a extinção do Império e outros fatores fizeram com que cidadãos, que durante muito tempo estiveram à margem dos espaços institucionais (como a escola), passassem a requerer a ocupação daqueles lugares, que sempre lhe foram usurpados, almejando fazer parte deles na condição de protagonistas. Por força destas novas demandas populacionais, projetos pedagógicos foram estabelecidos, embora estes, em sua maioria, não necessariamente refletissem os desejos dos segmentos excluídos, tendo como resultado, durante muitas e muitas décadas, currículos colonizados, inspirados, ainda, na formação europeia.

Em termos literários, o Movimento Modernista ocorrido em São Paulo, que teve como marco a apresentação de seus participantes no Teatro Municipal, em fevereiro de 1922, pretendeu retirar da literatura o privilégio de ser produzida e recepcionada por poucos. É clássica a máxima de Oswald de Andrade de pretender fazê-la chegar a todos através da imagem metonímica do biscoito: “A massa ainda comerá o biscoito fino que fabrico” (CAMPOS, 1971, p. 9). Ao dar ênfase à intenção de recepção de sua obra, ele denunciou um leitor à margem e o trouxe para o centro de seu objeto artístico, inclusive na captação de sua linguagem brasileira (Poema “Pronominais”), distanciada da estratégia romântica, na busca não de um nacionalismo de base ufanista, mas de fundamento crítico.

O que verificamos é que embora, quase cem anos depois, tenhamos um número bem maior de matriculados em instituições de ensino e de alfabetizados (só após a Revolução de 30 a instrução primária se tornou obrigatória) ainda é frustrante a expectativa de convertê-los em leitores. Estando os livros distantes das estantes de muitas residências (e até das escolas), embora com certas facilidades de a novos leitores chegarem por meios eletrônicos, ainda não se obteve, na cultura brasileira, a sonhada refeição farta dos biscoitos oswaldianos. Entendendo que essa responsabilidade não seja exclusiva da escola, mas a ela pretendida, cabe examinar o ensino das Literaturas de língua portuguesa em suas correlações com aspirações ideológicas, refletidas nos currículos e na formação dos professores. Elencarei algumas reflexões significativas por buscarem novas metodologias, notadamente a partir da década de 80, após o baque provocado pela LDB 5.692, e embora não tenha a pretensão de abranger a todas, ou a maioria dessas publicações, persegui um critério subjetivo, na medida em que privilegiei leituras importantes para a minha formação docente e algumas também consideradas como fundamentais para a dos meus alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pois “o objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar.” (SARTRE, 1999, p. 35)

Um dos primeiros textos que chamou a atenção para a necessidade de novas abordagens no ensino de Literatura questionou a sua separação da disciplina de Língua Portuguesa e a consequente distribuição entre diferentes professores: “(...) da disciplina de comunicação e expressão, no primeiro grau, não faz parte a literatura – que só vai entrar no programa de segundo grau,

entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular” (LEITE, 2002, p. 17). Ao protestar pela dicotomia, tendo por comparação a forma como a disciplina Português (Comunicação e Expressão, na esfera da expansão da cultura de massa) era conduzida no contexto anterior ao da Lei 5.692, a autora indagou a fragmentação e chamou a atenção para o fato de a Literatura estar restrita a uma pequena parcela de estudantes que alcançaria o segundo grau, mas de modo prescritivo, aplicando conceitos decorados para exames vestibulares, que não estimulavam a apreensão do objeto literário como leitura. E ainda havia os estudantes que, com os estudos literários, não manteriam nenhum contato, por terem cursado o chamado segundo grau técnico, que direcionou os conteúdos curriculares para “a aprendizagem de profissionais”, a fim de os “preparem” como mão de obra “habilitada” “em Administração, Contabilidade e outros” (Idem), em escolas que não estavam preparadas para fornecerem tal formação. Boa parte dos alunos ficava sem acesso às disciplinas humanistas as quais só eram alcançadas por aqueles que superassem o funil da exclusão ao objetivarem alcançar os estudos superiores, mesmo assim o contato se dava através da sequência de autores canônicos cujas obras (geralmente as mesmas) eram percebidas somente através de fragmentos e de características que deveriam ser aplicadas, a fim de haver a compreensão do que “o autor quis dizer”.

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2012, p. 33)

Em outro livro da série “Repensando o ensino”, Zilberman (1988) buscava as razões do aludido “fracasso escolar”, estas procuravam retirar do aluno a responsabilidade da retenção nas séries iniciais e de sua conseqüente evasão quando deslocaram a problemática para as condições precárias dos projetos pedagógicos, reivindicando ao ensino de literatura um espaço maior para as atividades de leitura:

É nesta medida que a leitura, inserida no processo educativo, abre mão da neutralidade que detinha antes da universalização de seu exercício na sociedade. Traz embutida em si uma orientação democrática, que se dilata ou contrai conforme os propósitos dos grupos que recorrem a ela como parte de seus projetos de ação. (ZILBERMAN, 1988, p. 27)

A leitura passou a ocupar espaço privilegiado no debate do ensino, principalmente na mudança de paradigma da importância do autor para o leitor e na tentativa de, ao privilegiar o texto, enfraquecer antigos métodos prescritivos de ensino da Língua. Nesta esfera, depois da LDB/96 e da publicação dos PCN’s, foram veiculadas ações pedagógicas voltadas para o Letramento, a fim de preparar o aluno para as diferentes leituras de mundo. No esforço de se rever o ensino de gramática, que agora precisava privilegiar o gênero textual, a aprendizagem de Literatura também mereceu algumas ponderações e tentativas de ajustes. Algumas indagações a respeito de quais critérios seguir ao se ensinar literatura vieram ocupando o centro dos debates de várias publicações e pesquisas, desde então: considerá-la uma disciplina artística, ligada a um conceito de “belo”, portanto, voltada ao estético? Percebê-la pelo viés do letramento, no qual os textos assumem finalidades e ler passa a ser requisito para entender, estar no mundo e ser cidadão? Ensinar sobre e não a Literatura, na medida em que os alunos entram em contato com teorias, mas muito pouco com os textos? Podendo-se aprender a ler fora da escola, até que ponto é fatal a associação escola-ensino-formação do leitor?

Outras tantas perguntas poderiam se juntar a estas. A Literatura nunca se dá maneira fechada e completa, pois a sua própria essência é marcada pelos vazios e pelo inacabamento que reclama a intervenção do leitor, na perspectiva de que ela impede a fixação de verdades e de respostas prontas, desautorizando certezas. A respeito da importância deste leitor, Zilberman (2004) retruca que “a literatura não pode mais dispensar esse parceiro, sob pena de ela mesma naufragar” (p. 552). No esteio de outras publicações que procuraram propor novos olhares e horizontes para antigas práticas, um outro livro, da Série Fundamentos, problematizou a abordagem de leitura por teorias prévias “fadadas a darem certo (...) uma vez que os textos de que se ocupam foram eleitos como seu objeto exatamente por manifestarem os traços que, através de procedimentos analíticos dela derivados, a teoria (...) está apta a reconhecer” (LAJOLO, 2002). Deste modo, há que se renunciar à tentadora hipótese de que metodologias ou doutrinas sirvam como receita para a obtenção de melhores resultados na prática escolar do ensino de Literatura, pois que o principal envolvido a ser considerado é o leitor, embora algumas publicações, com esta pretensão, tenham sido bem recebidas pelos círculos escolares, como ocorreu com a sugestão do letramento literário (COSSON, 2006), a fim de, pelos motivos expostos anteriormente e por outros não aqui contemplados, ser necessário que o professor desperte nos alunos o interesse pela literatura. Para isso, o autor sugeriu algumas metodologias, sempre compreendendo o papel que a escrita assume para com os sujeitos em diferentes situações, vislumbrando perspectivas sobre como o texto literário deve ser trabalhado, inclusive do ponto de vista do Ensino Fundamental, no qual, “o texto apenas serve de pretexto para questões gramaticais, procedimento bastante comum nos livros didáticos, se perde em ou vai ao encontro de um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação”. (p.26)

A insatisfação com os rumos do ensino das Literaturas de Língua Portuguesa tem evidenciado, ao longo destas discussões, alguns pontos nevrálgicos como a de um conteúdo didático repetitivo; a quase ausência das Literaturas de Língua Portuguesa no Enem (embora as listas de leitura tenham sido bastante criticadas, na pior das hipóteses serviam como parâmetro para obras serem trabalhadas com o Ensino Médio) e a crítica à união das disciplinas (Português, Literatura e Produção Textual) que teve diminuída as suas cargas horárias nos currículos. Com conteúdos substanciais, os professores acabaram privilegiando um ou outro ponto dos programas. Após tantos debates, duas perspectivas, ao menos, se abriram: a do deslocamento do ensino de literatura para a leitura literária (o primeiro concentrado no polo do professor e o segundo no do aluno), quanto “acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida” (REZENDE, 2013, p. 107) e a da educação literária, pois quando expostos à leitura de literatura, os estudantes expressam opiniões, experimentam vivências alheias e têm as suas vozes somadas e ouvidas, juntamente a dos autores dos textos (LEAHY-DIOS, 2004, p.13).

Recentemente, ao possibilitar para consulta e sugestões a Base Nacional Curricular Comum, o Ministério da Educação causou indignação por haver retirado a obrigatoriedade do ensino da Literatura Portuguesa, o qual, pelo menos no Rio de Janeiro, já vinha há tempos sendo exclusividade do tradicional Colégio Pedro II, embora em outros ambientes educacionais, da cidade de São Paulo, a disciplina resistisse bravamente. Por outro lado, o documento foi generoso em realizar a inclusão do ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa para a Educação

Básica. Dentre os vários aspectos a serem verificados para esta questão, torço para o que evidencia terem estes protestos, que se multiplicaram velozmente nas redes sociais, servido para fazer com que os professores dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Letras (nos âmbitos do lato sensu e do strictu sensu) se mostrem, além de preocupados, engajados com real aderência para as desastrosas consequências que os sumiços dos ensinamentos das Literaturas, nos currículos escolares, provocarão.

Rareando nas escolas, a Literatura se manteve nos Cursos de Letras, conseguindo, pelo empenho de muitos mestres, ser objeto de monografias, dissertações e teses, embora estes Cursos passassem a receber, cada vez mais, discentes oriundos dos segmentos menos privilegiados de nossa sociedade, muitos até sem formação, por mais paradoxal que possa parecer, de leitores. Os que, depois de formados, estando aprovados em concursos públicos para os magistérios municipal, estadual ou federal, ou que trabalharão em instituições particulares, ingressarão em uma esfera de prática docente com dificuldade para realizar a conversão da aprendizagem de sua vida universitária (e até de sua empolgação/dedicação acadêmica pela Literatura) para a de professor que precisa dominar estratégias existentes em documentos oficiais que nunca ou pouco foram considerados em sua trajetória discente.

Os professores universitários verificam, no dia-a-dia, as carências agudas e crescentes das novas turmas que lhes são confiadas. E preocupam-se, naturalmente, com esse estado de coisas. Entretanto, de modo geral, a preocupação dos professores universitários com aquilo que está ocorrendo nos cursos básico e secundário limita-se a uma atitude de constatação e de lamentação. Afinal, não é culpa deles. O básico e o secundário são por eles vagamente conhecidos. (...) Para fazer algo a respeito, seria necessário que os docentes universitários sássem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativistas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino. Ora, para ficar apenas em minha área, quantos de nós, professores de línguas e literatura, lemos com atenção os pareceres e decretos que resultam nas diretrizes nacionais do MEC para o ensino secundário de língua e de literatura? É fato que as diretrizes são apenas conselhos e sugestões, e não são elas que determinam, em última instância, o que ocorre nas milhares de escolas e de salas de aula do país. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18-19)

Mais do que a leitura de documentos, ou a elaboração de novas ou melhores metodologias pedagógicas, o que se faz urgente nos ambientes universitários é, sem deixar de lado a pesquisa, fomentar o exercício cada vez mais amplo de reflexões acerca dos ensinamentos das Literaturas (para nos atermos ao objeto deste artigo), estreitando os laços entre a academia e a escola. Quando a Literatura Brasileira, no final do século XIX, adquiriu sua autonomia como disciplina, a Literatura Portuguesa era privilegiada como elo com nosso passado de Imperadores que haviam cooperado para a concepção embrionária de nossa nacionalidade, fato que se perdeu no contexto da República Velha, cada vez mais distanciada de Portugal e próxima da Paris, cidade na qual foi inspirada a fase da Belle Époque Tropical. De modo inverso, o espaço (mesmo menor do que outrora) que a Literatura Portuguesa assumiu nos currículos escolares durante tanto tempo foi (e continua sendo) muito maior do que o ocupado por outras Literaturas de Língua Portuguesa, as produzidas em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que somente a partir da década de 70 do século XX chegaram a poucas Universidades públicas brasileiras (USP e UFRJ) e que de modo não muito amplo, alcançaram os conteúdos curriculares após a obrigatoriedade da Lei 10.639/2002, mesmo assim através do trabalho quase

sempre isolado e significativo de alguns professores, em ambientes escolares que não fazem do debate antirracista o seu cotidiano, alguns por estarem pretensamente mergulhados no mito da “democracia racial”. O depoimento abaixo, apesar de contextualizado em meados da década de 90, permanece impressionantemente atual, apesar dos esforços dos últimos anos com as políticas públicas de inclusão:

Reduzidas as dificuldades de ordem material, persistiram os impedimentos que cercam os temas ligados à África numa sociedade como a nossa, fervorosamente interessada em diluir, quando não apagar, qualquer gesto de aproximação com o continente a que devemos tanto. (...) A manifesta presença africana em nossa formação cultural (em campos que ultrapassam os domínios da música, da dança e da culinária, limites comumente explorados por um viés folclorizante) não tem bastado para fazer frente ao poderoso preconceito sempre empenhado em consentir espaços apenas episódicos a qualquer coisa referente ao universo do negro, ao qual estão associados o mundo do trabalho e o anseio de liberdade, dois temas controversos nesse Brasil ainda essencialmente orientado pelas leis do desmedido lucro e da repressão eficaz. Ostensivo ou camuflado, o bloqueio vem se dando por obras das estruturas empenadas dos currículos de Letras ainda norteados por visões que, em nome ao respeito dos valores “universais” vão “adiando” o momento de incorporar o universo cultural apreendido pelas literaturas africanas, como se a sua inclusão significasse uma terrível ameaça ao código helênico que nos tem regulado o gosto e definido os padrões. Encarada como perigosamente turbulenta ou paradisíaca, a África permanece vítima da exclusão a que foi condenada pela danação colonial. (CHAVES, 1996, p. 77)

Considerações finais

O destaque dado à diversidade é importante em um momento que a padronização dos valores, das perspectivas e dos comportamentos sofrem críticas que incidem sobre o equívoco da globalização. Da mesma forma, no exame do ensino das Literaturas de Língua Portuguesa cabe perceber o que subjaz a algumas campanhas de “formação de leitores”, como bem observou Dionísio (2008) ao diferenciar o adestramento para apenas “serem capazes de responder às demandas sociais e encaixarem-se nos nichos existentes do mercado de trabalho” dos que “visam capacitá-los para se tornarem questionadores das realidades à sua volta.” (2008, p. 72-73). Estar além de ciente, consciente do papel que assume enquanto professor de Literatura é se perceber inserido em um projeto de educação capaz de despertar o sujeito aprendiz para o encanto das palavras.

Referências

- ANDRADE, António Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- CAMPOS, Haroldo. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- CANDIDO, Antonio. *O método crítico de Sílvia Romero*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- _____. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8ª ed., São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

- CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CHAVES, Rita. “O ensino das literaturas africanas: utopia e precariedade”. In: SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro (Org.) *I Seminário das literaturas africanas de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, pp. 76-79.
- CORRÊA, Hércules; MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs) *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HENRIQUES, Cláudio César. *Literatura como objeto do desejo: quando as visões linguístico-gramatical e teórico-literária se encontram*. 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- LAJOLO, Marisa. “Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução”. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed., São Paulo: Ática, 2002, pp. 87-99.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. pp. 17-25.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- MARTINS, Ivanda. “A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?” In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 83-102.
- MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOREIRA, Maria Eunice; ZILBERMAN, Regina. *O berço do cânone: textos fundadores da literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura para todos”. *Literatura e sociedade* 13, pp. 17-29, 2006.
- PINHEIRO, Hélder. “Reflexões sobre o livro didático de literatura”. In: BUNZEN, Clécio; MEN-

DONÇA, Márcia. (Orgs) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 103-116

ROUANET, Maria Helena. *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*. São Paulo: Siciliano, 1991.

RUGENDAS, Joham Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1979.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* 3ª ed., São Paulo: Ática, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz. “Um monarca nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Academia Imperial de Belas Artes e o Colégio Pedro II. Formando uma cultura local: a ciência sou eu. In: *As barbas do imperador: Dom Pedro II, um monarca nos trópicos*. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 176-245.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *História da literatura: trajetória, fundamentos, problemas*. São Paulo: É realizações Editora, 2014.

_____. (Org.). *Historiografia da literatura brasileira: textos fundadores (1825-1888)*. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. 2 v.

_____. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

SUSSEKIND, Flora. *O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Difel, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. “O leitor moderno no Brasil”. In: DIAS, Tânia; SUSSEKIND, Flora (Orgs.) *A historiografia literária e as técnicas de escrita*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa: Vieira e Lente, 2004. pp.p.s Casa de Rui Barbosa: Vieira e Lente, 2004. ina (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares. ra literlogias ser cidadivo* 549-561.

_____. “Porque a leitura da literatura na escola?”. In: AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. (Orgs) *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp. 209-230.