

O CARÁTER REPRODUTOR DO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS *

Angela Maria Rossas Mota de Gutiérrez

Esta pesquisa averiguou o pressuposto de que o ensino de Literatura Brasileira (LB) nos cursos de graduação em Letras das Universidades existentes em Fortaleza se caracteriza como preponderantemente *reprodutor*.

A relevância da questão transparece a partir do estabelecimento de algumas premissas: a sociedade brasileira é uma sociedade dependente; um modo de superar a dependência pode realizar-se através da conscientização dessa situação e de uma ação que vise à autonomização; a Universidade pode contribuir decisivamente para esse modo de superação da nossa dependência cultural através de um ensino referente a um *ser-sujeito*, visando à formação de mentes críticas e criativas, com conhecimento dos problemas nacionais e aptidão para equacioná-los.

No estabelecimento dessas premissas, foi decisiva a análise das questões apresentadas, a seguir, nos itens 1, 2 e 3.

(*) Resumo de Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da UFC, tendo sido defendida no dia 09 de setembro de 1980 e aprovada, na mesma data, pela Comissão Julgadora integrada pelos Professores Dr.^a Maria Lúcia Lopes Dallago (Orientadora), Dr. Antonio Carlos de Almeida Machado, Dr. Luiz Tavares Júnior e Silene Barrocas Tavares.

O texto original contém 160 páginas, acrescidas de 73 páginas de anexos (programas de disciplinas e modelos de questionários).

1. CONSTATAÇÃO DA SITUAÇÃO DE DEPENDÊNCIA E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA DEPENDÊNCIA

Analisando a trajetória do pensamento da *intelligentsia* brasileira, diversos estudiosos têm aí detectado uma marcante tendência, nas duas últimas décadas, para a conscientização da situação de dependência da sociedade brasileira.

No Brasil, como em quase todos os países da América Latina, o debate de idéias desencadeado a partir da teoria da dependência tem feito emergir, em diversos setores — como o histórico, o sociológico, o político, o artístico, o literário, o educacional — a consciência da situação de dependência e a urgência da necessidade de superá-la.

A crença de que entre os países ditos desenvolvidos e os ditos subdesenvolvidos existia apenas uma diferença de estágio do sistema produtivo esvaiu-se, substituída agora pela percepção de que há entre eles, também, uma diferença "*de função ou posição dentro de uma mesma estrutura internacional de produção e distribuição*", o que supõe "*uma estrutura definida de relações de dominação*".¹

Diante da insuficiência dos conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento para abranger aspectos essenciais da problemática sócio-econômica dos países latino-americanos, a comunidade científica dos sociólogos e teóricos da economia destes países conseguiu firmar a teoria da dependência, a partir da qual vêm surgindo análises bastante esclarecedoras, não só nos campos especificamente da sociologia e da economia, como nos da história, nos dos estudos literários e de arte etc.

O conceito de dependência ou os conceitos de dependência, hoje aceitos por grande parte da intelectualidade latino-americana, comportam algumas diferenças.² Não pretendendo aqui retomar a discussão da sociologia latino-americana sobre o conceito de dependência, consideramos dependência não apenas como uma relação,

*mas como uma qualidade da sociedade dependente. Em conseqüência, dependência entende-se antes como um produto histórico do processo de internalização das múltiplas e complexas relações, processos e estruturas entre sociedades centrais e periféricas.*³

O conceito pressupõe relações de dependência entre países centrais e periféricos mas, sobretudo, enfatiza as conseqüências destas relações no plano interno das sociedades

dependentes. Assim, o conceito não deve ser tomado como algo "externo" às sociedades, pois a situação de sociedade dependente configura um sistema de relações entre o político e o social, relações de classe, modos de produção, formas de cultura, diferente do que se processa em uma sociedade dominante.

Para o aproveitamento do conceito de dependência no campo especificamente cultural, aceitamos a definição de Da-canal:

é a situação em que não há homologia entre a super-estrutura ideológico-cultural e a teia de relações sociais e históricas sobre as quais esta superestrutura está colocada ou ainda dependência cultural é um fenômeno histórico, específico e determinado, cuja manifestação se dá nos espaços semicoloniais latino-americanos em que se estruturam sociedades dependentes caracterizadas essencialmente por uma "cultura de prolongamento".⁴

Convém, assim, examinarmos as especificidades da formação histórica do Brasil para apreendermos com maior profundidade a questão de nossa dependência cultural.

Condições peculiares à nossa formação colonial podem explicar a relativa facilidade com que se processou entre nós a transplantação da cultura portuguesa. A relação que se estabeleceu entre Portugal e o Brasil-Colônia diferiu essencialmente da relação entre Portugal e seus territórios da África e da Ásia. Enquanto estes se constituíam em:

simples feudos destinados à exploração de rapina ou meros enclaves comerciais nem exigindo a dominação militar direta ou a destruição radical das culturas autóctones,⁵

o Brasil veio a se tornar um prolongamento de Portugal, o que se consolidou depois da vinda de D. João VI.

Ademais, diferentemente do que ocorreu com alguns países da América Latina, a cultura de nosso povo autóctone achava-se em estágio tão anterior ao da cultura ocidental europeia, que oferecia pouca resistência à descaracterização de seus valores.⁶

A nosso ver, não houve no Brasil uma fase de conquista, na acepção que o termo tomou na história, por exemplo, do

México e do Peru. Houve, mais propriamente, uma domesticação dos índios, conseguida, em parte, pela ação da Companhia de Jesus.

Assim, é compreensível que o povo mestiço que aqui se formou, embora com características próprias, em espaço e circunstâncias diferentes, adotasse uma cultura já estruturada como a portuguesa.

Posteriormente, quando nos organizamos como nação, atravessava a Europa anglo-francesa uma fase de expansão industrial-capitalista, em cuja órbita entramos.

A partir, pois, das chamadas guerras de emancipação, que marcam o fim da hegemonia dos países ibéricos na América Latina, difunde-se mais fortemente a influência francesa na literatura, nas artes e na arquitetura.

O francesismo da elite social e cultural do fim-de-século é um episódio bem demarcado dentro da história da nossa cultura.⁷ É perceptível na descrição dos ambientes *fin-du-siècle*, na adoção da *art-nouveau*, no vestuário da época pautado nos figurinos parisienses, nas leituras (esperava-se com ansiedade o último *paquète* que vinha da Europa, trazendo o mais recente modismo literário). Uma pesquisa nos romances de costumes da sociedade urbana da época (como alguns escritos por Machado de Assis e mesmo o romance *Tentação* do cearense Adolfo Caminha) poderia oferecer dados relevantes a esse respeito.

A hegemonia inglesa se manifestava, sobretudo, nos setores político, econômico, militar, tecnológico-industrial, comercial, de navegação e transporte.

A partir, porém, da 2.^a guerra mundial, quando os Estados Unidos passam a experimentar inegável supremacia econômica e política no mundo Ocidental, as relações entre os países latino-americanos e os países hegemônicos tornar-se-iam cada vez mais complexas, só explicáveis por uma interação de fatores externos e internos, em cada país.

Essa mesma conjunção de fatores permitiria a larga influência, econômica e política, dos EUA em nosso país, cujas conseqüências culturais mais evidentes foram: a difusão do *american way of life*, ou seja, dos padrões americanos de vida (a preocupação com o conforto e o conseqüente consumo de produtos eletro-domésticos, a influência da moda à vontade etc.); a dependência técnica e tecnológica; a difusão da música e do cinema americano (veículos de valores americanos); a transplantação de padrões educacionais (a escola de John Dewey, por exemplo).

Da constatação da dependência, partem alguns para a definição de um impasse: não há como sair da atual situação de dependência sem radicais mudanças na estrutura social, política e econômica do país. Outros acreditam na possibilidade de superação do estado de dependência, "*através do pensamento e da ação, ideológico-críticos, e depois, através do pensamento e da ação cientificamente fundados*".⁸

Cardoso e Faletto, em trabalho considerado já clássico no assunto, admitem que os "*influxos do mercado*" não são suficientes para explicar mudanças e que há de se analisar aí "*a atuação das forças, grupos e instituições sociais*".⁹

Evidencia-se, pois, o papel que uma ação cultural (desencadeada, por exemplo, por grupos intelectuais) pode desempenhar na superação da situação de dependência.

A partir de 60 e, mais acentuadamente, nos anos 70, a intelectualidade latino-americana vem assumindo este papel.

Parece implícito que o caminho percorrido por parte considerável dessa intelectualidade — o que é constatável através das publicações em torno do assunto — vem sendo o seguinte:

- 1) elaboração de teorias econômicas e sociais que expliquem melhor a situação peculiar dos países latino-americanos;
- 2) aceitação da(s) teoria(s) da dependência como adequada(s) à situação desses países;
- 3) alargamento do conceito para o campo cultural, artístico, literário, educacional e outros;
- 4) busca de superação da dependência desses países, considerando-se como primeiro passo a conscientização da situação de dependência por camadas mais amplas da sociedade (*pensamento e ação ideológico-críticos*) e, posteriormente, ou concomitantemente, a elaboração em níveis de teoria e práxis (*pensamento e ação cientificamente fundados*) de soluções viáveis.

Os três primeiros momentos já transcorreram. Neste início dos anos 80, vive a intelectualidade o quarto momento, desdobrável em dois: a conscientização e a formulação de soluções.

2. SOCIEDADES DEPENDENTES E SISTEMAS DE ENSINO

Parece assente entre os filósofos da educação que o sistema educacional tende a uma situação íntima de dependência em relação à sociedade global e, conseqüentemente, tende, também, à reprodução de seus valores.¹⁰

Admitida, porém, a reprodução não como uma fatalidade mas como uma tendência, devemos analisar os mecanismos que o sistema societal global e o sistema de ensino utilizam para se reproduzirem. A partir da análise desses mecanismos é que podemos construir uma ação que objetive a mudança.

Assim, o sistema de ensino que tende à reprodução:

- * procura mascarar ou ocultar suas relações com a ideologia dominante, ou seja, esconde o papel ideológico e político da educação;

- * enfatiza a transmissão de uma cultura já estabelecida (cultura da classe dominante);

- * centraliza sua ação numa relação oprimido-opressor em que o educando é um *ser-objeto* (na acepção de Paulo Freire).

Partindo da análise dos mecanismos da reprodução, podemos chegar a algumas conclusões com relação aos princípios de uma pedagogia que queira fugir a este esquema e tente ser uma força de transformação da sociedade, sobretudo nas sociedades dependentes.

Um educador que vem construindo a teoria e a práxis de um tipo de educação libertadora, é, consabidamente, Paulo Freire. Admitindo que a educação domesticadora (ou para a dependência) se apoia, sobretudo, na *relação antidialógica ou relação oprimido-opressor e na invasão cultural ou relação invadido-invasor*, Paulo Freire propõe uma *educação como prática da liberdade ou educação problematizadora* que:

- desmitologiza
- considera o diálogo indispensável
- promove o pensamento crítico
- funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação autênticas.¹¹

Assim, à educação centralizada no *ser-objeto*, Freire opõe a educação centralizada no *ser-sujeito*.

Moacir Gadotti, que vem propugnando por uma pedagogia do conflito, se interroga diante da questão da reprodução nos sistemas de ensino: "*é possível uma educação que tente participar do processo de transformação da sociedade que a mantém e que ela reproduz?*". Para ele, uma pedagogia revolucionária (ou do conflito) que se opõe à pedagogia conservadora é "*aquela pedagogia que não tenta esconder a contradição da educação numa sociedade, mas tenta mostrá-la*".¹² Ou seja,

enquanto a educação reprodutora mascara suas relações com a ideologia dominante, a educação do conflito coloca em evidência essas relações. Assume-se como ato político.

Assim, a pedagogia que Gadotti propõe não se preocupar "apenas com o conteúdo e a forma do que pretende ensinar, mas com o contexto no qual ela ensina".¹³

As relações entre a sociedade brasileira — que já constatamos ser dependente — e o seu sistema de ensino foram lucidamente analisadas por Manfredo Berger, em seu livro *Educação e Dependência*.

Depois de estabelecer uma periodização para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, o autor examinou os fatores que definem o surgimento, o desenvolvimento e a transformação do sistema educacional e suas relações com a situação de dependência da sociedade como um todo.¹⁴

Os resultados de sua análise nos mostram as limitações do sistema educacional brasileiro que "exerce um papel passivo", através do processo mecânico de transplantação de modelos, ideais e conteúdos de educação; e "é antes agente de controle que de emancipação".

Para o autor, como relatávamos antes, existe a possibilidade teórica de o sistema educacional atingir uma situação emancipatória,

na medida que ele for moldado com referência ao sujeito, ao invés de sê-lo com referência ao objeto, pois a situação de dependência somente poderá ser superada pela obtenção de identidade, segurança e determinação próprias, tanto individuais como coletivas".¹⁵

3. UNIVERSIDADE E DEPENDÊNCIA

No Brasil, a Universidade parece não ter assumido decisivamente essa causa, o que torna ainda atual, entre nós, a questão da Universidade como instituição reprodutora e como instituição criadora.

Debate-se a Universidade brasileira entre uma força inercial, mantenedora, retransmissora e reprodutora de conhecimentos e posicionamentos estabelecidos e uma força dinâmica, desestabilizadora, criadora de novos conhecimentos e posicionamentos.

Não é apenas mais uma querela entre o velho e o novo, nem somente o descompasso entre a estrutura burocraticamente lenta de nossa Universidade e os reclamos da sociedade

impulsionada pelas necessidades geradas com o avanço tecnológico.

Mais que isso, a crise da Universidade no Brasil é uma crise de desvinculação com a realidade nacional, ou seja, com a nossa realidade de país subdesenvolvido e culturalmente dependente.

A nossa Universidade não tem sabido encontrar soluções nem atender convenientemente às necessidades específicas da comunidade brasileira. Limita-se, quase sempre, a manter o *status quo* através da adoção de modelos e tecnologias importados e de um ensino que meramente induz à reprodução desta situação.

Partindo-se das teorias de dependência, admite-se que é comum, nos países cultural e economicamente dependentes, os sistemas educacionais agirem como mantenedores e controladores da ordem estabelecida.

Analisando a educação superior no Brasil, desde a função e o funcionamento da escola superior isolada até a estrutura da Universidade de hoje, Florestan Fernandes conclui que se estabeleceu um padrão brasileiro de escola superior:

*escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos estratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental.*¹⁶

De início, este padrão correspondia intrinsecamente ao tipo da relação que a escola superior mantinha com o sistema de poder representado por uma sociedade fundamentalmente oligárquica.

Realizava-se o ensino superior das escolas isoladas em duas funções: transmitir conhecimentos estabelecidos e formar profissionais. Omitia-se a função de instância criadora — na produção de conhecimentos originais — e crítica — na formação de mentes voltadas para o conhecimento crítico da sociedade e da realidade brasileiras.

Com a fundação da Universidade de São Paulo e a do Distrito Federal, no início da década de 30, a situação não se alterou decisivamente, pois estas Universidades se constituíram como agrupamentos de escolas isoladas sem a estrutura nem o espírito universitário.

Ainda assim, a USP e algumas outras Universidades surgidas posteriormente representaram um foco de mudança atra-

vés, sobretudo, da introdução da pesquisa nas atividades universitárias.

Na década de 60, a Universidade de Brasília, concebida por Darcy Ribeiro, constituiu uma tentativa de ruptura do padrão brasileiro de ensino superior, assim como o movimento pela Reforma Universitária que se difundiu, sobretudo, no sudeste do país.

A uma sociedade urbano-industrial, com interesses e necessidades fundamentalmente diferentes, deveria corresponder "uma Universidade que procura na pesquisa criadora um meio de autonomização intelectual crescente e de aceleração do desenvolvimento cultural".¹⁷ Surgiram, então os reclamos de uma reforma universitária que permitisse, através da reformulação dos objetivos, estrutura e funcionamento da Universidade, sua adequação às exigências da sociedade.

Embora o movimento pela Reforma tenha partido de dentro da própria Universidade, sobretudo dos discentes, o Governo Revolucionário tomou a sua liderança e instituiu-a sem prévia consulta a amplas camadas da comunidade universitária.

Se a reforma conseguiu agilizar alguns setores de estrutura universitária (fim das cátedras, instituição dos departamentos como células universitárias etc.) não contentou a grandes parcelas das comunidades universitárias, desejosas de terem participado do processo de reformulação da Universidade.

Não queremos aqui compilar as muitas críticas geradas a partir do texto da Reforma e de sua implantação. É imprescindível, no entanto, ressaltar o aspecto da marginalização da comunidade universitária em quase todo o processo da Reforma.

Se é "função da Universidade" — viabilizada através da comunidade universitária — "contribuir para a elaboração do modelo cultural da sociedade a que pertence",¹⁸ deveria contribuir, ainda com maior propriedade, para a construção do modelo de Universidade de que a sociedade necessita.

Assim, uma Universidade brasileira contemporânea que pretenda ser coerente com suas funções crítica, elaboradora, prospectiva e, ao mesmo tempo, estar integrada nos problemas nacionais, contribuirá, sem dúvida, para o processo de autonomia nacional.

A um ensino que viabilize a construção de modelo de Universidade acima aludido chamamos *criador* enquanto ao ensino dirigido a um *ser-objeto*, visando à manutenção do *status quo*,

através da formação de mentes obedientes e alienadas da realidade nacional, chamamos ensino *reprodutor*.

Assim, o ensino *criador*, a nível universitário, exige:

- * compromisso social com a realidade nacional para a formulação e a concretização (teoria e práxis) de um projeto de educação que ofereça oportunidades realmente democráticas;
- * participação do professor e do aluno como sujeitos do ato de conhecer, o que faz pressupor o desenvolvimento da consciência crítica de ambos;
- * conhecimento de ângulos da realidade nacional, observáveis através das diversas disciplinas que, apresentando a situação de dependência, transformem a educação universitária num esforço de superação da dependência.

Enquanto o ensino *reprodutor*, a nível universitário, pressupõe:

- * convivência com uma ideologia dominante, interessada na manutenção do *status quo* educacional;
- * relação de dominação professor-aluno, onde o conhecimento é concebido como transferência de informações, habilidades etc.;
- * alienação da realidade nacional, refletida na concepção de que cada disciplina só tem valor em si mesma.

Partindo das premissas indicadas no início deste resumo e com apoio na observação empírica e na pesquisa bibliográfica (incluindo análise da trajetória diacrônica do ensino literário no Brasil, desde a Colônia, assim como a determinação de suas matrizes ideológicas na 2.^a metade deste século e de suas perspectivas atuais) que nos levavam à suspeita de que o ensino universitário de LB não se realizava em níveis compatíveis com um esforço de conscientização e superação da dependência cultural, decidimos verificar o pressuposto de que o ensino de Literatura Brasileira nos cursos de Letras existentes em Fortaleza caracterizava-se como preponderantemente *reprodutor*.

Expomos, a seguir, os principais pontos de nossa reflexão que nos permitiram chegar ao pressuposto acima, mola essencial deste trabalho.

4. ENSINO DE LETRAS E DE LITERATURA BRASILEIRA

4.1. Retrospectiva

Admitindo que o ensino de literatura no Brasil esteja em

crise, acreditamos que o caminho mais adequado para o desvendamento das razões que a motivam sejam a análise de sua trajetória diacrônica e a confrontação de sua situação atual com as expectativas do momento histórico que vivemos hoje.

Nasceu o ensino da Literatura, como quase tudo que se implantou de cultura no Brasil-Colônia, pelas mãos dos padres da Companhia de Jesus.

No nosso primeiro Colégio de Letras Humanas, na Bahia de 1553, de que nos dá notícia pormenorizada a História do Padre Serafim Leite, eram estudados os clássicos, de Ovídio a Horácio, de Demóstenes a Homero. Embora dentro de um currículo humanista, o ensino de literatura estava moldado por uma ideologia contra-reformista, codificada, ainda no século XVI, pelo *Ratio et Institutio Studiorum*.

Até pouco tempo aceitava-se, pacificamente, a idéia de que o ensino jesuítico de Letras foi marcadamente humanista.

É discutível, hoje, a validade desse juízo após o resultado de revisões no campo dos estudos literários e da cultura (identificação do *zeitgeist* da época com o Barroco e deste com a ideologia da Contra-Reforma) e da história (o comprometimento do ensino jesuítico com a formação de sacerdotes e com a catequese, assim como a orientação de severa vigilância sobre a liberdade de espírito, ditada pelo *Ratio*).

É questionável, também, do ponto de vista dos interesses e das necessidades da Colônia, embora rigorosamente lógica do ponto de vista dos interesses da Companhia de Jesus, a implantação de cursos, da natureza do Colégio da Bahia, sem raízes na vida cultural e econômica de então: "a catequese, e não a instrução, era o único propósito dos jesuítas e a própria razão de ser de suas atividades."¹⁹

Caracterizou-se, pois, de início, o ensino de literatura e de humanidades em geral — por três aspectos fundamentais:

- 1 — o comprometimento com interesses externos;
- 2 — o alheamento à realidade circundante;
- 3 — a formação de elites inteiramente desvinculadas da produção e do trabalho.

Durante todo o período colonial, os religiosos — jesuítas, franciscanos, beneditinos e carmelitas — representaram, praticamente, toda a nossa fonte de saber didático. Os jesuítas chegaram a manter 17 colégios, cuja orientação, de caráter retórico e livresco, iria influir nos rumos da cultura brasileira.

Somente no início do século passado é possível perceber uma mudança capital no ensino brasileiro. Sob a influência do sistema napoleônico de ensino superior — que veio a fornecer, aliás, um padrão para o mundo latino — foram criadas faculdades autônomas no Brasil de D. João VI, mais voltadas para a formação de profissionais do que para difusão do saber preponderantemente teológico e literário do ensino eclesiástico.

Coerente com a formação profissional que pretendia, o ensino superior da época não cogitava no ensino de Humanidades. Por esta razão, os colégios religiosos, mantenedores da tradição literária, serviram

*de complemento e contrapeso à cultura estritamente profissional, e quase uma reação contra ela difundindo-se, num movimento ascendente, para as escolas superiores e retardando a introdução, nestas, do espírito científico.*²⁰

Já foram estudadas em capítulo anterior as conseqüências advindas da orientação profissionalizante do ensino superior brasileiro que, iniciada na Colônia, continuou por todo o Império e ainda na República, adiando a criação da Universidade em nosso país.

Durante o século XIX, o ensino de Humanidades desenvolveu-se, geralmente, através das chamadas classes ou cadeiras de Retórica. Nelas adotavam-se os mesmos manuais usados na Universidade de Coimbra ou compêndios e tratados neles baseados.

No entanto, várias obras de sistematização literária, publicadas no século passado, dão conta do interesse que a questão da literatura no Brasil começava a despertar.

Em 1826 surge o *Resumé de l'Histoire Littéraire du Portugal et du Brésil* de Ferdinand Denis (1798-1890), marco inicial de nossa historiografia literária. Em 1835, José Inácio de Abreu e Lima (1796-1869) publica o *Esboço Histórico, Político e Literário do Brasil*, em que faz um balanço negativo de nosso "crédito literário". Em 1843, na revista *Minerva Brasiliense*, Joaquim Noberto inicia a publicação de seus *Estudos sobre a Literatura Brasileira*, parte de um projeto inconcluso de uma História da Literatura Brasileira.

Aliás, a *Minerva Brasiliense* se propunha a ser órgão de conscientização de uma autonomia literária brasileira. Um de seus colaboradores, Nunes Ribeiro, inicia polêmica a respeito da nacionalidade das literaturas: "se os brasileiros têm seu

caráter nacional também devem possuir uma literatura pátria."²¹

Na 2.^a metade do século, surgem as tentativas de sistematização da literatura brasileira, seja na forma de antologias, como o *Florilégio da poesia brasileira* do Varnhagen ou de histórias, como *Le Brésil Littéraire* (1863) de Wolf e o *Curso Elementar de Literatura* (1862) de Fernandes Pinheiro.

Somente, porém, com os representantes críticos da chamada geração de 70, Sílvio Romero, José Veríssimo e Araripe Júnior, inicia-se uma nova fase nos estudos literários no Brasil.

O esforço de sistematização literária refletia-se também em várias iniciativas de projetos legislativos referentes ao ensino de Humanidades.

Em 1823, Martins Francisco Andrada encaminhava à Constituinte projeto de criação de uma Universidade brasileira que abrangesse o ensino de todas as ciências e belas-letas. No mesmo ano, outro projeto seria apresentado à Constituinte, no qual o 3.^o artigo dispunha sobre a criação de uma direção geral de estudos que presidiria a todos os estabelecimentos literários do Império. Em 1846, era apresentado à Câmara dos Deputados projeto que previa a criação de um liceu nacional, destinado ao ensino das letras e dos elementos das ciências. No ano seguinte, como resultado de discussões geradas a partir de projetos anteriores sobre o ensino, surgia um projeto que visava disciplinar o ensino primário e secundário e estabelecer normas para a criação do Liceu Nacional. Como todos os outros projetos acima citados, não foi aprovado.²¹

No final do século, as idéias literárias seriam difundidas no ensino superior, não através de um ensino formal de letras que, a essa época, não existia, mas através da atividade intelectual dos alunos de outras faculdades, como as de Direito de São Paulo e de Recife.

Com relação especificamente ao ensino superior de Letras, no início deste século foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e Instituto de Educação Anexo, que viria a ser o primeiro modelo das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (ou de Educação, Ciências e Letras), que se difundiram no país.

A partir daí, estava aberto o chamado *ciclo das faculdades de Filosofia no Brasil*, com a criação desses estabelecimentos em muitas cidades do país, grandes ou pequenas. Dada a facilidade de implantação — sala, quadro-negro, carteiras, peque-

na biblioteca e professores improvisados — elas proliferaram, com seus defeitos e qualidades.

Tiveram duas funções primordiais: a preparação de professorado para o ensino secundário e a transmissão da chamada cultura ocidental.

A ideologia que iluminou a criação das faculdades de Filosofia era porém mais ambiciosa. Na USP, a Faculdade de Filosofia, deveria constituir-se, como dizia Fernando Azevedo, na

*grande força de atração capaz de fazer gravitar em torno dela a constelação dos institutos de caráter profissional, por meio da sólida preparação cultural e científica, puramente teórica, que ela ministra e que deve fundamentar e informar a especialização a cargo dos institutos.*²²

No entanto, nem em São Paulo, nem no Rio, nem em outras cidades brasileiras foi possível concretizar este papel medular das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras nas Universidades, entre outros motivos, pelas forças de resistência à mudança.

Embora reduzindo-se, primordialmente, à formação do magistério, até mesmo nesse setor, essas faculdades descumpriram sua missão, descuidando da formação pedagógica dos alunos e transmitindo um saber cristalizado e colonizante.

Enfim, *"ensinar literatura era fazer largos retrospectos históricos da evolução literária universal. Ou então tecer comentários gramaticais sobre a língua do texto"*.²³

Há que se assinalar, entre elas, no entanto, as faculdades de filosofia da USP e a da, hoje, UFRJ, que se tornaram pólos de irradiação no campo do ensino de literatura.

4.2. Matrizes Ideológicas

Na década de 60, Antônio Cândido e Afrânio Coutinho iriam, respectivamente, definir novos rumos para o ensino da literatura, nestas duas faculdades de Filosofia, a da USP a da, hoje, UFRJ.

Coincidentemente, o ano de 1959 marcou a publicação de dois livros — *Formação da Literatura Brasileira* de Antônio Cândido e *Introdução à Literatura no Brasil* de Afrânio Coutinho — que exerceriam decisiva influência no ensino de literatura no Brasil.

Consultando o *Anuário da Literatura Brasileira*, de 1960, encontramos o registro da publicação das duas obras que mereceram vários artigos da crítica da época. Adonias Filho profetiza, então: "o estudo do crítico paulista dificilmente será aceito em suas conclusões principais" e, com relação ao livro de Coutinho: "o criticismo literário, histórico ou imediato, não conseguirá dispensá-lo."²⁴

Realmente, a linha estética de Coutinho, não só no meio literário mas nas salas de aula, parece ter tido maior fortuna do que a linha *contextual*, digamo-lo à falta de melhor nome, de Cândido, que, no entanto, agora, reponta em âmbito latino-americano.

Se compararmos a manifesta preocupação que há, atualmente, com o ensino de literatura ao descaso e aos desvios denunciados por Afrânio Coutinho, em seu discurso de posse na cátedra de Literatura no Colégio Pedro II, em 1952, constataremos um saldo positivo a registrar em nossos dias.

Afrânio Coutinho foi um dos pioneiros na luta pela valorização do ensino literário no nível médio e universitário. Desde seu opúsculo, *O Ensino de Literatura*, de 52, salienta pontos fundamentais para a identificação da problemática do ensino de literatura, como:

- * a constatação da necessidade de dar autonomia, no currículo secundário, ao ensino da literatura que, na época, era incluído subsidiariamente ao ensino da língua;

- * a verificação de que o tratamento dado ao ensino da literatura padecida de dois males: ou era histórico ou era filosófico;

- * a comprovação de que deve haver inter-relacionamento do ensino de literatura de nível superior com o de nível médio;

- * a preocupação com a formação específica do professor de literatura e do crítico literário;

- * a proposição de objetivos para o ensino de literatura nos cursos de Letras: "*disciplinar o estudo da Literatura para uma formação literária mais consciente, refletida e metódica: a criação de uma consciência crítica entre os escritores.*"²⁵

Em *Notas de Teoria Literária* e nos artigos que compõem *Da Crítica e da Nova Crítica*, retorna às mesmas questões e propõe outras mais atuais, revelando sempre sua preocupação com o ensino de Literatura e de Letras, e enfatizando sua importância.

Ao propor um novo conceito de humanismo, "*como reali-*

zação plena do homem, não uma forma parada de cultura, uma cópia ou recepção passiva de noções estabelecidas, mas uma provocação e um desafio à criação de valores novos, um estímulo ao progresso", ressalta a necessidade de "uma revisão e reavaliação das funções dos objetivos educacionais, particularmente no que respeita à maneira de ensinar e ao que ensinar".²⁶

Além de sua ação para a renovação e valorização do ensino de literatura, Coutinho teve outro importante papel neste setor: o conjunto de suas idéias veio a constituir uma das matrizes ideológicas do ensino de literatura.

Os resultados de sua luta pela revalorização e renovação do ensino literário e da atividade crítica são evidentes. Em âmbito nacional, e dando seu próprio exemplo, fez frutificar uma atitude de seriedade verdadeiramente universitária no desempenho da atividade crítica e docente, no campo específico da literatura.

Sua contribuição teórica e metodológica, através da difusão de suas idéias sobre teoria da literatura, literatura brasileira e crítica, tem sido valiosa, embora mereça alguns reparos:

- * já se tem apontado, por exemplo, a possível incompatibilidade entre a exigência de um método científico e o ajuizamento crítico, fim último da sua crítica estética. Lembremos que para ele entram em cena dados tão subjetivos como sensibilidade do crítico, qualidade emocionais e outras;

- * a dicotomia entre elementos intrínsecos e extrínsecos à obra, tal como é colocada, revela-se ultrapassada, sobretudo frente à idéia de contexto (que veremos adiante, em Antonio Candido);

- * o rigor terminológico e conceitual que ele próprio exige parece caducar em sua obra crítica, onde não fica bem explicada, por exemplo, a fase da interpretação dentro da atividade crítica;

- * revela-se ainda discutível sua recusa em aceitar uma abordagem mais específica para a literatura brasileira (e, por extensão, latino-americana), quando grande parte da crítica se sente desaparelhada para enfrentar as especificidades do fenômeno literário latino-americano;

- * sentimos, conseqüentemente, a ausência de sensibilidade para a questão da superação da dependência cultural no Brasil. Embora saliente a importância do desenvolvimento do espírito crítico — para a atividade crítica e no ensino de lite-

ratura — não o coloca a serviço da criação de modelos mais adequados à nossa realidade;

* parece-nos, também, incorrer em grave contradição quando, de um lado, preconiza uma educação humanística, visando ao homem integral e, de outro lado, conceitua e defende a educação como um processo de criar elites.

Em São Paulo, Antonio Candido, cuja obra constitui outra matriz ideológica do ensino de literatura, percorreu trajetória diferente.

Formado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia da USP, dedicou-se durante muitos anos ao ensino nesta mesma faculdade. Sua formação sociológica foi decisiva no encaminhamento de suas diretrizes nos estudos literários.

A base de suas posições metodológicas está a distinção entre a função total e social da literatura. A primeira

deriva da elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão do mundo por meio de instrumentos expressivos adequados. A segunda comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade.²⁷

A sua concepção das relações do texto com o contexto reflete uma noção não-formalista da obra literária. Para ele, não existem fatores internos e externos ao texto, pois este surge do contexto que se encontra tanto fora como dentro do texto em questão. Este *fora* pode ser representado por outros textos do mesmo autor, de autor diferente ou mesmo pelos valores e crenças da sociedade ou do segmento social a que o autor pertence.

O social aqui entra como fator da própria construção artística. Esta concepção do social com relação ao texto difere da tradicional concepção sociológica da literatura, na qual a literatura é um epifenômeno social, portanto, plenamente explicável pela análise dos fatos sociais que a determinaram.

Na teoria candidiana, o social aparece enquanto pertinente ao estético e, nesse ponto, como em outros, sua teoria representa uma resistência ao formalismo e ao sociologismo. No primeiro, critica a gratuidade do texto e, no segundo, "*a tendência devoradora a tudo explicar por meio dos fatores sociais*".²⁸ Considera, aliás, que a sociologia da literatura não

poderá satisfazer às experiências do crítico, quando proporciona

*o deslocamento de interesse da obra para os elementos sociais que formam a sua matéria, para as circunstâncias do meio que influíram na sua elaboração, ou para a sua função na sociedade.*²⁹

Se o esclarecimento deste ponto o põe a salvo de críticas sobre um possível radicalismo sociológico de seu pensamento, não evita que se possa aí rastrear alguma sorte de ecletismo.

O próprio crítico, em entrevista concedida ao escritor e professor peruano Luis Fernando Vidal, reconhece que o tipo de investigação que vem tentando

*corre el riesgo del ecletismo, porque aspira a lo que para algunos es la cuadratura del círculo, esto es, considerar simultaneamente estructura y proceso, con recursos a técnicas formales y a instrumentos sociológicos. Pero encuentro, que es un riesgo que debe ser asumido conscientemente, porque puede ser un camino para el futuro.*³⁰

O pensamento e o método crítico de Candido ainda vêm abrindo novas perspectivas para a crítica brasileira e latino-americana. Entre as questões que têm servido a esta abertura de perspectivas estão: a revisão do conceito de influência que pode "*aparecer como uma transposição direta mal assimilada*" (...) ou "*de tal modo incorporada à estrutura que adquire um significado orgânico perde o caráter de empréstimo*";³¹ a superação do conceito dicotômico de fatores extrínsecos e intrínsecos, substituído pela concepção de que o "*externo se torna interno*";³² a própria resistência à concepção imanentista da obra literária, defendida pelo formalismo, e à concepção *sociologista* de condicionamentos externos à obra. Ou, ainda, como indica Merquior, "*a contribuição das mais atuais ao desenvolvimento de uma crítica literária de pendor genuinamente explicativo*";³³ além da contribuição metodológica da análise *formal-fatorial* e outras.

Dentre seus estudos literários, destaca-se a *Formação da Literatura Brasileira*, em que manifesta sua conceituação da literatura como "*um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase*". Os denominadores são, além das características

internas, "certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização".³⁴

Sobressaem ainda dois ensaios, *Dialética da Malandragem* (1970) e *Subdesenvolvimento e Literatura na América Latina* (cuja primeira versão, em francês, é de 1970, mas tendo alcançado maior difusão através da tradução castelhana publicada em 1972, em *América Latina en su Literatura*).

No primeiro, dá exemplo da aplicação metodológica de seus posicionamentos crítico-teóricos, através da análise *fatorial* (funcional) da novela *Memórias de um Sargento de Milícias* de Manuel Antônio de Almeida, evidenciando os princípios que regem tanto os fatos da sociedade joanina do Rio como os fatos fictícios deste mundo romanesco: a dialética da ordem e da desordem.

No segundo, estuda a trajetória dos escritores latino-americanos em direção à consciência da dependência dos países da América Latina. Distingue duas fases principais e uma intermediária: a fase da consciência amena de atraso, correspondente à ideologia de país novo e a fase catastrófica de atraso, correspondente à noção de país subdesenvolvido e, entre elas, a fase de pré-consciência do subdesenvolvimento.

À primeira fase, no âmbito da ficção, corresponde o regionalismo pitoresco (Gallegos); à intermediária, nos anos de 30 e 40, o regionalismo problemático (Ciro Alegría, Graciliano Ramos, Jorge Amado) e à última, o super-regionalismo — marcado por um refinamento técnico, mediante o qual os traços regionalistas não encobrem, antes desnudam a essência humana universal (Guimarães Rosa, Juan Rulfo, Mario Vargas Llosa).

É importante acentuar que Candido enxerga uma possibilidade de transmutação da dependência em interdependência cultural, através da consciência da dependência e da reflexão crítica.

*El camino del subdesarrollo lleva, en el terreno de la cultura, al de la integración transnacional, puesto que lo que era imitación va cambiándose cada vez más en asimilación recíproca.*³⁵

Há ainda a salientar, além das contribuições no âmbito da crítica, as relações desta com suas atividades de magistério superior. Acreditamos que sua obra crítica não tenha tido a mesma relevância no ensino de literatura que a obra de Cou-

tinho, mas foi importante o seu papel na formação de uma consciência crítico-literária. Como ele mesmo admite: *varios de mis antiguos alumnos están realizando muchas cosas de lo que no fui capaz. Y entre ellos están algunos de los mejores críticos del Brasil.*³⁶

Com relação à questão mais candente da crítica literária latino-americana da atualidade, qual seja a da construção de modelos teóricos e metodológicos que se adequem à especificidade da literatura latino-americana, apesar de fazer restrições a alguns direcionamentos que vem tomando (tais como: abstrações generalizadoras incoerentes com a proposta de ressaltar a especificidade e redução da crítica à elaboração de sínteses, bosquejos, panoramas em detrimento da análise de textos concretos), acredita que tenha importante significado histórico e cultural.

*Acobó la era en que Europa y Estados Unidos se interponían entre nosotros, como filtros, contactos y reveladores. La visión amplia de todas nuestras literaturas como una gran unidad es un síntoma de eso, cuando sumada al deseo de forjar los instrumentos críticos propios, idóneos al análisis de nuestros textos.*³⁷

Embora reconheçamos que há outros autores, cujas contribuições, sobretudo nas décadas de 50 e 60, se refletiram nas diretrizes ideológicas do ensino de literatura no Brasil, privilegiamos as de Coutinho e Candido que aparecem como basilares, com a perspectiva do tempo.

O professor Affonso Romano de Sant'Anna relembra que

*há cerca de duas décadas, graças a um amadurecimento dos cursos de Letras no país, surgiram obras como "A Literatura no Brasil", dirigida pelo professor Afranio Coutinho, "Formação da Literatura Brasileira", do professor Antonio Candido, e "Teoria da Literatura", do professor Antonio Soares Amora, que propiciaram uma certa organização dos estudos literários no país.*³⁸

4.3. Perspectivas Atuais

O ensino de graduação em Letras apresenta, dentro do panorama do ensino superior, carências e problemas peculiares.

À primeira vista, um paradoxo aparentemente inexplicável surpreende: a demanda de número considerável de candidatas aos cursos de Letras, apesar da inegável desvalorização, a nível de aproveitamento no mercado de trabalho e, mesmo, de *status* social, do profissional de Letras.

Em parte, podemos explicar a desvalorização do profissional de Letras pelas próprias leis que regem a relação entre oferta e demanda, observando-se que, quando há mão-de-obra excedente, há sua conseqüente desvalorização no mercado de trabalho, o que viria explicar não só a baixa remuneração oferecida ao professor como a dispersão dos licenciados para outras atividades profissionais. (Cf. *Veja* 481, p. 10: no último concurso para a polícia, 99% dos candidatos eram professores). Além do mais, a mão-de-obra do professor é considerada praticamente como mão-de-obra não especializada, dada a feição de cultura geral de que, às vezes, se revestem os cursos de Letras e dadas as facilidades facultada por lei, de aproveitamento de não-licenciados no ensino.

Mas seria muito simplista supor que aí estivesse toda a explicação do caso. Há outras variáveis intervenientes no fenômeno: a mitificação da objetividade, dos ideais tecnológicos e científicos e conseqüente depreciação do saber humanístico. o desestímulo da sociedade, revelado em preconceitos e não-ascensão social.

Se alguns autores já têm levantado a questão da relação entre áreas de atuação preponderantemente feminina e desprestígio social e má remuneração,³⁹ é lícito que a levemos em consideração para explicação do fenômeno, uma vez que nos cursos de Letras, conforme dados de 71, a presença feminina alcança os 77% do total de alunos.⁴⁰

Nos cursos de Letras de Fortaleza, a situação atual* de distribuição dos alunos, por sexo, é semelhante à acima configurada, o que podemos comprovar através do seguinte quadro:

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS DE LETRAS EM FORTALEZA POR INSTITUIÇÃO E SEXO NO 1.º SEMESTRE 1980*

UNIVERSIDADE	DADOS ABSOLUTOS			PERCENTUAIS %		
	FEM.	MAS.	TOTAL	FEM.	MASC.	TOTAL
UFC	561	128	689	81,43	18,57	100
UECE	320	130	450	71,12	28,88	100
UNIFOR	144	157	301	47,85	52,15	100
TOTAL	1025	415	1440	71,19	28,81	100

OBS.: A explicação para os percentuais discordantes, relativos à UNIFOR, foi-nos fornecida pela direção do Centro de Ciências Humanas desta instituição: a maior parte dos alunos que se matricula em Letras, já o faz com a intenção prévia de utilizar esse curso como trânsito para outros cursos.

Outra razão que poderá ter levado a tal situação de desequilíbrio refletida no mercado de trabalho, terá sido a multiplicação das faculdades de Letras. Em 1964, do total de 1309 estabelecimentos de ensino universitário, 46,4% eram faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Se tal cifra se explica, segundo Silke Weber, como "*resposta à expansão do ensino secundário, uma vez que elas têm como objetivo a formação do professor de ensino médio*",⁴¹ por outro lado, justifica-se pela própria facilidade de implantação de uma faculdade de Letras.

A desvalorização do profissional de Letras poderá ainda estar ligada à falta de renovação dos cursos que o preparam e que, na maioria dos casos, não atendem às necessidades da sociedade devido à falta de atualização e dinamização dos currículos.

A Confederação de Professores do Brasil, no chamado Documento de Fortaleza, emitido em 1977, aponta problemas da Educação do Brasil, entre os quais destacamos aqueles diretamente relacionados com a situação do professor:

*a formação do professor, sempre inadequada às novas exigências, cada vez mais crescentes do sistema de ensino; a improvisação de recursos humanos para a educação, utilizando-se pessoal não habilitado para o exercício da profissão docente; a falta de realização de concursos regulares para admissão de professores, ou o não-aproveitamento de professores concursados; a admissão de professores sem vinculação a nenhum dos dois regimes jurídicos vigentes (...); a excessiva carga horária que desgasta fisicamente o professor e impede o seu aperfeiçoamento, com o agravante de não lhe ser proporcionada remuneração correspondente; a baixa remuneração atribuída à classe magisterial sem a justa e legal equiparação à de outros profissionais de igual nível de formação; a situação vexatória de grande número de professores qualificados que, na área municipal, percebem vencimentos abaixo do salário-mínimo da região etc.*⁴²

Mas, apesar de contundente em sua denúncia da patética situação do professor, ainda neste documento não estaria a explicação do paradoxo proposto de início.

No II Encontro Nacional de Professores de Literatura, realizado no Rio de Janeiro, em 1975, a prof.^a Samira de Mesquita, falando sobre Ensino de Literatura na Graduação, enumera alguns motivos que levam o aluno ao curso de Letras: a busca de *status*, o fato de oferecer melhor chance de ingresso ("*a relação vaga-candidato nas demais áreas é bem mais desproporcional*") e a sua própria condição econômica (poder conciliar estudo e trabalho, uma vez que esses cursos geralmente exigem apenas um turno de aulas, muitos delas sendo oferecidos no turno da noite).⁴³

Aí poderia estar o esclarecimento do aparente paradoxo: o aluno, apesar de saber das dificuldades que envolvem a carreira do magistério, procura o curso de Letras:

- * porque não se sente capacitado a enfrentar outro curso superior, seja por carência intelectual ou financeira e tal nível de ensino representa, para ele, possibilidade de mobilidade social ou prestígio intelectual;

- * porque, e aqui vêm outros motivos não apontados pela professora, mas freqüentemente apresentados pelos alunos em sala de aula, sente real interesse por Letras e/ou pelo magistério;

- * porque deseja aperfeiçoar seus conhecimentos (tendo, neste caso, geralmente, *status* social e econômico elevado);

- * porque, concomitantemente ao motivo anterior, deseja, no caso das alunas, prolongar a situação de estudante.

Mas, além destes problemas de desestímulo com a clientela de Letras, o ensino de Literatura Brasileira enfrenta problemas de outra ordem. A questão atinge o próprio funcionamento interno da disciplina.

A literatura trabalha, primordialmente, com palavras. Isso nos sugere dificuldades internas, relativas à clientela que foi rotulada de *geração sem palavras*.

Se intentarmos um aprofundamento à procura da origem do fenômeno de *desverbalização* dessa geração, poderemos nos deparar com a concorrência dos meios de comunicação de massa à palavra: sejam as revistas em quadrinhos, o rádio, a televisão, onde a palavra ou é subsidiária das sugestões audiovisuais ou é fortemente *standardizada*, seja a influência da didática do "risca-risca", das "dicas", das "apostilhas bisura-

das", onde o aluno é um *ser-objeto*, sem participação ativa em sua aprendizagem.

Há que se considerar, também, as distorções do ensino da língua vernácula, a nível de 1.º e 2.º graus que, muitas vezes, impõem uma informação teórico-gramatical em detrimento da sua vivência lingüística.

Se reconhecemos a íntima relação entre linguagem e pensamento, podemos perceber a dificuldade em trabalhar com educando sem palavras, sem pensamento, sem consciência no mundo, uma vez que não o pensa e simplesmente o recebe.

Daí surge outra dificuldade: a percepção da linguagem literária. Uma vez que o aluno não tem consciência da linguagem do quotidiano ou, em casos mais graves, da referencial, maiores dificuldades terá em perceber a linguagem literária, que é uma linguagem adquirida.

Se levarmos em consideração as características do discurso literário veremos que, pela sua singularização, ele exige um treinamento perceptivo.

Além do que, a obra literária institui uma situação comunicativa diferente da que acontece nos usos cotidianos ou referenciais da linguagem. Tomando, para melhor explicar, as palavras de Bonati, "*el autor no se comunica con nosotros por medio del language sino que nos comunica language*".⁴⁴

Em alguns casos excepcionais de afastamento dos padrões correntes da língua, como no discurso de Guimarães Rosa, o treinamento de que falamos se obvia.

Aliás, outra dificuldade, freqüentemente apontada pelos professores e denunciada pela prof.^a Samira de Mesquita, é a falta de integração entre as disciplinas afins, tais como Teoria da Literatura, Literatura Brasileira e Portuguesa, Literatura de Línguas Estrangeiras.

Defronta-se, ainda, o ensino de literatura com a falta de hábito de leitura entre os educandos. A leitura é, obviamente, essencial para o desenvolvimento de disciplinas de formação literária, seja para o conhecimento sobre a literatura, seja para o próprio treinamento da percepção do discurso literário e das relações do fenômeno literário com a consciência social.

O ensino de literatura brasileira continua desvinculado da realidade nacional e latino-americana, adota novos modelos importados (o exemplo recente, foram as famosas análises estruturalistas, na realidade, quase sempre aplicações de modelos estruturalistas, hoje denunciadas como alienantes, embora justificadas pelo momento histórico) ou repete fórmulas antigas

(como exemplo, a periodização preponderantemente estilística da literatura brasileira).

Sucedem com o ensino de literatura o que já foi diagnosticado com relação às sociedades dependentes:

"inautenticidade da superestrutura ideológico-cultural em relação à infra-estrutura sócio-histórica".⁴⁵

Os estudos literários na América Latina vêm tomando rumos que não parecem haver atingido decisivamente a Universidade brasileira. Inscreve-se grande parte da *intelligentsia* literária latino-americana na corrente de conscientização descolonizante e de criação de projetos autônomos de teoria e práxis literárias.

Para atingir tais propósitos, a *intelligentsia* tem-se dirigido, primeiramente, à busca de nossa identidade, através da revisão crítica dos estudos sobre a literatura latino-americana realizados até agora.

O resultado tem sido a captação de uma ideologia colonizante revelada nos métodos de abordagem, nos modelos, nos códigos de valores, nos juízos.

Em segundo lugar, considerando que o instrumental conceitual e metodológico utilizado na análise e na crítica das literaturas européia e americana nem sempre se mostra adequado à análise de nossa literatura, a crítica autóctone se propõe a ajuizar a literatura latino-americana "*con nuestra propia tabla de valores, nacida de la aprehensión de las especificidades de nuestra literatura*".⁴⁶

Estas questões, no entanto, parecem ainda não ocupar espaço privilegiado nos nossos cursos de Letras.

Embora nos últimos anos já se possa perceber uma onda de revitalização desses cursos, talvez sob o influxo do ensino de pós-graduação ou mesmo por pressão dos alunos e professores, patenteia-se ainda o seu desligamento de uma corrente revisionista da realidade brasileira.

Os nossos cursos de Letras, maiormente responsáveis pelo contingente de professores das escolas de 1.º e 2.º graus, têm descurado da necessidade premente de conhecer esta realidade, de analisá-la criticamente e de preparar profissionais capacitados a lidar com os dados concretos da realidade no cumprimento do *historicamente possível*.

Entre as disciplinas que compõem o currículo de Letras, as de Literatura Brasileira, pelas possibilidades que a matéria intrinsecamente oferece de conhecimento do homem e do so-

cial, merecem acurado exame de seu desempenho atual e de suas perspectivas em um programa de revisão crítica e de atuação na realidade brasileira.

Assim, para averiguação do pressuposto antes enunciado de que o ensino de Literatura Brasileira caracteriza-se como preponderantemente *reprodutor*, determinamos os materiais a serem examinados e os critérios para avaliá-los. Levantamos dados sobre os currículos dos cursos de graduação em Letras e sobre os programas de LB e de outras disciplinas relacionadas à formação literária, assim como consultamos professores e alunos de LB, através de questionários.⁴⁷

A análise desses materiais se baseou na confrontação dos dados coletados com os modelos esquemáticos de ensino *criador e reprodutor*, expostos a seguir, que estabelecemos como critérios de avaliação.

5. MODELO DE ENSINO CRIADOR

5.1 Quanto aos Objetivos:

5.1.1 Gerais:

- * formação de mentes críticas e criativas com conhecimento dos problemas nacionais (evidentemente no que a disciplina tiver condições de apreender e sugerir) e disposição para superá-los;
- * formação educacional referida a um *ser-sujeito*;
- * formação do profissional de Letras (professor ou investigador literário) consciente de seu compromisso social.

5.1.2 Específicos:

- * conhecimento crítico do processo de formação e evolução de LB;
- * conhecimento de métodos analíticos e críticos de abordagem de LB;
- * conscientização das relações entre o fenômeno literário e o social-global;
- * conscientização do aluno como ser individual e social através do contacto com a literatura.

5.2 Quanto ao conteúdo programático:

- * revisão do *corpus* tradicional de LB;
- * tratamento vertical aprofundado;

- * construção de modelos elaborados a partir da realidade literária e problematização das questões da historiografia e crítica de LB.

5.3 Quanto à Didática:

5.3.1 Métodos:

- * métodos que pressuponham envolvimento de professor e aluno como sujeitos do processo de aprendizagem (métodos dialógicos);
- * métodos que enfatizam a responsabilidade do aluno no processo de conhecimento (métodos grupais, apresentação de trabalhos e pesquisas de alunos, temas desenvolvidos à base de métodos dialógicos, aulas expositivas com participação efetiva do aluno no processo da aula, discussão de leitura, entre outros);
- * métodos que privilegiem a reflexão crítica, a elaboração criativa, a proposição de soluções para problemas.

5.3.2 Avaliação:

5.3.2.1 Critérios:

- * verificação do conhecimento analítico-crítico;
- * verificação da capacidade perceptivo-analítica dos fenômenos literários;
- * verificação da capacidade de relacionar a literatura a outros fenômenos humanos;
- * verificação do nível de elaboração criativa do conhecimento.

5.3.2.2 Formas:

- * análise crítica dissertativa;
- * participação em seminários com debates;
- * participação em pesquisa;
- * relatório crítico de leitura;
- * discussão de leituras.

5.3.3 Bibliografia:

- * preponderantemente de caráter problematizador;
- * diversificada, dando margem ao conhecimento de várias

correntes de opinião;
* renovada, atualizada.

6. MODELO DE ENSINO REPRODUTOR

6.1 Quanto aos objetivos:

6.1.1 Gerais:

- * formação de mentes *obedientes* conformadas com a situação vigente e dispostas a reproduzi-la;
- * formação educacional referida a um *ser-objeto*;
- * formação do profissional de Letras alienado de seu compromisso social.

6.1.2 Específicos:

- * transmissão de informações sobre a evolução da LB;
- * inculcação da herança cultural literária;
- * inculcação de uma concepção apenas estética do fenômeno literário.

6.2 Quanto ao conteúdo programático:

- * *corpus* tradicional de LB;
- * visão panorâmica, horizontal (não-aprofundável);
- * adoção passiva de modelos importados da crítica e historiografia europeia ou americana (dos países centrais);
- * aceitação passiva de questões estabelecidas na crítica e historiografia brasileira.

6.3 Quanto à didática:

6.3.1 Métodos:

- * métodos que pressuponham a relação em que o professor é sujeito e o aluno objeto do ensino;
- * métodos que enfatizem a situação de dominação do professor: predominância de aulas expositivas sem participação efetiva dos alunos;
- * métodos que privilegiem a memorização, a retransmissão correta de informações, a reprodução dos conteúdos inculcados.

6.3.2 Avaliação:

6.3.2.1 Critérios:

- * verificação do nível de retransmissão de informações sobre LB;
- * verificação das habilidades de reprodução de modelos estéticos ou estruturais de abordagens do fenômeno literário;
- * verificação do nível de aceitação dos padrões literários estabelecidos;
- * verificação do nível de memorização.

6.3.2.2 Formas:

- * resumo de textos informativos;
- * testes "objetivos";
- * dissertações informativas;
- * aplicação, sem análise crítica, de modelos de análise estilística, estrutural ou outros;
- * *pseudoseminários* (seminários em que não há debate de idéias mas a apresentação de resumos de textos informativos).

6.3.3 Bibliografia:

- * preponderantemente de caráter informativo;
- * pouco variada, e em uma mesma linha ideológica;
- * tradicional, repetida há vários semestres.

A análise dos currículos revelou que estes se caracterizam como estáticos, pouco flexíveis, passadistas, informativos e não integrados, conformando-se ao modelo de currículo que viabiliza um ensino *reprodutor*.

Os currículos de Letras não preparam convenientemente o aluno para enfrentar os desafios da realidade nacional, através de uma sólida formação profissional (que o habilite a um bom desempenho no magistério) e universitária (que motive à criação, à solução de problemas, ao compromisso social) de caráter *criador*.

Os programas de LB, que são bastante semelhantes entre si, apresentam preponderantemente, caracteres *reprodutores*: quanto aos objetivos, ao conteúdo programático, à "didática" e, menos marcadamente quanto à bibliografia.

A análise dos programas de disciplinas vinculadas à LB e de formação literária geral nos revelou que o elenco dessas disciplinas é pequeno e pouco variado, e que estas não oferecem muitas oportunidades de conhecimento aprofundado da realidade literária nacional, assim como de desenvolvimento de instrumental crítico-analítico, necessários à adequada formação literária do licenciado em Letras.

Os questionários foram constituídos de modo a apreender as opiniões e percepções de professores e de alunos sobre o desenvolvimento das disciplinas de LB (quanto a programas, objetivos, conteúdo programático, métodos, critérios e formas de avaliação e bibliografia), assim como a caracterizar o alunado e a identificar o nível de expectativas de professores e alunos com relação à disciplina.

Os dados revelaram que o desenvolvimento da disciplina tem caráter preponderantemente *reprodutor* (com alguma discordância relativamente à avaliação).

Quanto à caracterização do alunado, ficaram comprovadas algumas carências relativamente a hábito de leitura, expressão lingüística, capacidade de analisar criticamente o fenômeno literário, entre outras. Tais carências não estão motivando uma ação docente que vise a superá-las, ao contrário, parecem servir de reforço a uma atitude de manutenção do estabelecido.

Com relação às expectativas dos docentes e discentes, os últimos, majoritariamente, aceitam mudança no programa e reformulação no ensino de LB. Os professores não pretendem mudança no programa e, quanto à reformulação do ensino, suas opiniões divergem. Nota-se nesse, como em vários outros pontos, uma defasagem entre opiniões e percepções dos professores e dos alunos. Algumas respostas dos professores revelam, também, discordância entre o seu nível de expectativas e o de realização na disciplina.

A análise dos materiais, assim, confirmou o pressuposto de que o ensino de LB nos cursos de graduação em Letras de Fortaleza se caracteriza como preponderantemente *reprodutor*.

Intentamos sistematizar diretrizes e propostas para o ensino de LB que viabilizem sua transformação em um ensino de caráter preponderantemente *criador*. Relembramos que somente a força da dinâmica de grupos conscientes da relevância da questão poderá modificar decisivamente a situação atual e promover uma nova realidade educacional de LB.

Considerando que a questão envolve não só as disciplinas de LB e outras disciplinas de formação literária e de treinamento de magistério em LB como o currículo de Letras e o pró-

prio conceito de formação universitária subjacente às estruturas e processos de ensino, nossa primeira sugestão é a de sua livre discussão em salas de aula, nas células departamentais, em fóruns específicos.

Propomos que as diretrizes básicas para a passagem de um ensino preponderantemente *reprodutor* para um ensino preponderantemente *criador* sejam:

- * formação educacional referida a um *ser-sujeito*;
- * formação de mentes críticas e criativas com conhecimento dos problemas nacionais e disposição para superá-los;
- * formação do profissional de Letras consciente de seu compromisso social.

E, no campo específico de LB:

- * formação do profissional de Letras apto a um bom desempenho em sua área profissional, o que implica em uma adequada formação literária e de treinamento no magistério de LB.

A partir dessas diretrizes gerais, sistematizamos algumas propostas:

1. Quanto a um currículo que viabilize um ensino *criador*

- * *dinâmico*: o currículo ofereceria mais oportunidades de acompanhar as necessidades de atualização e de diversificação das disciplinas, se tivesse mecanismos de renovação "*desburocratizados*". Por exemplo, poderiam ser criadas disciplinas de poucos créditos (2 ou 3), que abordassem questões polêmicas, de atualidade ou de especialização;

- * *preponderantemente crítico e criativo*: ao privilegiar a elaboração do conhecimento e a análise crítica da realidade nacional, o currículo estaria preparando profissionais capazes de promover mudanças nessas realidades. No currículo de Letras é essencial a reativação, por exemplo, da disciplina Cultura Brasileira que atenderia à necessidade de um conhecimento integratório da LB com as outras manifestações culturais do Brasil;

- * *prospectivo*: a inclusão de disciplinas ou atividades de investigação que busquem soluções ou possibilidades futuras seria também de grande relevância na formação de profissio-

rais aptos a superar dificuldades de educação no Brasil. Os alunos poderiam, por exemplo, ser envolvidos em pesquisas sobre o ensino de LB no 1.º e 2.º graus, em investigações no campo da Literatura Cearense e no da Literatura Oral e Tradicional Brasileira;

* flexível: um conjunto numeroso de disciplinas optativas romperia a estagnação provocada por uma formação "monobloco", permitindo, não só mais liberdade de escolha por parte do aluno, como a diversificação sempre proveitosa. Há diversas disciplinas que poderiam ser reativadas, como: Literatura Comparada e outras, mais específicas, que poderiam vir a ser criadas, como Literatura Latino-Americana em que se promoveria uma investigação dos pontos comuns e divergentes das várias literaturas latino-americanas, inclusive a brasileira, em busca dos nossos próprios critérios de análise e ajuizamento literário;

* integrado: a integração entre disciplinas de um mesmo departamento ou mesmo de departamentos diferentes ou de cursos diferentes poderia enriquecer a formação do licenciado em Letras, além de racionalizá-la melhor, evitando repetições e omissões.

Além do mais deveria também haver integração entre a extensão, o ensino e a pesquisa. Um modo para promover a integração entre os três níveis de atividade universitária, seria, por exemplo, a criação de núcleo de pesquisa e extensão literária, formado por professores e alunos de literatura, que funcionaria com atividades de extensão e pesquisa, correlacionadas ao ensino de literatura.

2. Quanto ao funcionamento das disciplinas de LB, são válidas as sugestões de integração a outras disciplinas literárias, a núcleos de pesquisa e extensão, a disciplina da área pedagógica e Prática de Ensino.

Para sua orientação e funcionamento, sugerimos o modelo de ensino *criador* em LB, em que objetivos específicos, conteúdo programático, métodos, avaliação e bibliografia se baseiam nas diretrizes básicas que estabelecemos linhas acima.

3. O papel das disciplinas vinculadas à LB e de formação literária geral, na reformulação do ensino de LB, poderia realizar-se através:

* do funcionamento interno dessas disciplinas, orientado a um ensino de caráter preponderantemente *criador*;

* das relações de integração com as outras disciplinas conforme já propusemos;

* da criação de novas disciplinas (talvez mini-disciplinas de 2 créditos) e da reativação de outras, de modo a formar um conjunto realmente enriquecedor para a formação literária do licenciado em Letras.

4. Quanto à formação específica para o magistério em LB, sugerimos, antes de mais nada, a criação da disciplina Prática de Ensino em LB.

As disciplinas de Prática de Ensino poderiam funcionar integradamente, ou seja, haveria um núcleo comum a todos os licenciados em Letras, abrangendo as várias habilitações e, paralelamente, ramificações referentes a cada habilitação.

É importante também ressaltar que um ensino *criador* envolve, também, o conhecimento da realidade em que o profissional vai atuar. Em Letras, esse conhecimento poderia realizar-se, sobretudo, através da disciplina Prática de Ensino, desde que levasse o aluno não só à observação e análise da realidade educacional, como também ao planejamento e à atuação direta.

Sabemos que algumas dessas propostas de mudança não são viáveis a nível de decisão departamental, nem poderão concretizar-se em prazos muito curtos. Outras são viáveis a nível de departamento, de grupo de docentes ou mesmo, a nível individual.⁴⁸

Em Educação, nem sempre as soluções mais fáceis e mais viáveis são as mais adequadas. Façamos o "*historicamente possível*", que poderá ser muito, se nos mover a consciência da necessidade de integrarmo-nos em uma corrente de revisão crítica da realidade educacional brasileira, com vistas a torná-la adequada à formação do aluno como *ser-sujeito* consciente de seu compromisso social com a construção de uma sociedade mais autônoma e mais justa.

Reconhecemos, pois, na estrutura e no processo do ensino universitário, uma tensão dialética entre a conservação/reprodução dos valores estabelecidos e a desestabilização desses valores para a criação de novos valores, que não serão melhores por serem mais novos, mas na medida em que criem opções mais ricas para o homem.

Aproveitemos a lição do mestre Candido: "*é preciso extrair algum resultado do estudo da literatura alguma consequência para a orientação do homem*".

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

01. CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**, Rio, Zahar, 1979, 126 p.
02. Ver os conceitos de Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Luís Pereira, Theotônio dos Santos, entre outros.
03. BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. Porto Alegre, Difel-URGS, 1976, 15 p.
04. DACANAL, José Hildebrando. **Dependência, Cultura e Literatura**. São Paulo, Ática, 1978, 15 p.
05. Ibidem, 10 p.
06. Entre os exemplos de luta pela permanência de valores, citamos o caso dos índios guaranis que viviam em reduções jesuíticas no Sul do Brasil. Os Jesuítas tentaram impor uma divisão de terras para que cada família indígena auferisse os lucros de sua produção agrícola, ao que os guaranis resistiram, preferindo conservar sua organização comunitária de produção e divisão de bens.
07. O francesismo do fim-de-século teve papel cultural semelhante ao da Missão Francesa do início do século. Ambos representaram um processo de modernização reflexa tendente a reforçar a nossa alienação cultural.
08. BERGER, op. cit., 335 p.
09. CARDOSO E FALLETO, op. cit., 30 p.
10. Em seu recente estudo, **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Luis Antonio Cunha analisa a política educacional oficial do país, relativamente aos vários graus de ensino, e conclui que, mesmo as medidas aparentemente democráticas e liberadoras, escondem a ideologia da classe dominante, "no sentido do alcance de uma mesma e única meta: a reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as definem, sustentam e dão vida" 288 p.
11. BERGER, op. cit., 300 p.
12. GADOTTI, Moacir. Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira. (Introdução a uma Pedagogia do Conflito). **In: Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez & Novaes — CEDES, Setembro de 1978, ano I, n.º 4, 13 p.
13. GADOTTI, Moacir. Ação Pedagógica e Prática Social Transformadora. **In: Educação & Sociedade**, São Paulo, 1978, ano I, n.º 4; 12 p.
14. Cf. BERGER, op. cit.
15. Ibidem, 235 p.

16. FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alta-Omega, 1975, 3 p.
17. Ibidem, 63 p.
18. FÁVERO, Maria de Lúrdes A. Reflexões sobre a Universidade na sociedade atual. In: **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, Vozes, 1975, ano 69, V. 59, n.º 6, agosto de 1975, 27 p.
19. MARTINS, Wilson. **História da Inteligência Brasileira**, Vol. I, São Paulo, Cultrix, 1977, 18 p.
20. AZEVEDO, Fernando de. A Escola e a Literatura. In: **A Literatura no Brasil (dri) Afrânio Coutinho**, Rio, Sul-Americana, 1968, v. I, 91 p.
21. Cf. MARTINS, op. cit., 276 p.
22. AZEVEDO, Fernando de. As Universidades no mundo futuro. In: **A Educação entre Dois Mundos**. São Paulo, Melhoramento, 1958, 74 p.
23. COUTINHO, Afrânio. **Universidade, Instituição Crítica**. Rio, Civilização Brasileira, 1977, 151 p.
24. **ANUÁRIO DA LITERATURA BRASILEIRA** — 1960, Rio, Editora Livro, 1960, ano I, n.º 1, 18 p.
25. Cf. COUTINHO, Afrânio. **Ensino de Literatura**. Rio, MES, 1952.
26. COUTINHO, op. cit., nota 23, 105 p.
27. CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo, Nacional, 1967, p. 54-5.
28. Ibidem, 8 p.
29. Ibidem, 13 p.
30. VIDAL, Luís Fernando. Antonio Candido. In: **Cieclo Aberto**, Lima, abril de 1979, n.º 2, 8 p.
31. CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira. Momentos Decisivos**. São Paulo, Martins, 1969, 375 p.
32. CANDIDO, op. cit., nota 27, 7 p.
33. MERQUIOR, José Guilherme. O texto como resultado. (Notas sobre a teoria da crítica em Antonio Candido). In: **Esboço de Figura — homenagem a Antonio Candido**, São Paulo, Duas Cidades, 1974, 127 p.
34. CANDIDO, op. cit., nota 31, 23 p.
35. CANDIDO Antonio. Literatura y Subdesarrollo. In: **América Latina en su literatura**. México, Siglo XXI-UNESCO, 1978, 347 p.
36. VIDAL, op. cit. p. 7 e 8.
37. Ibidem, p. 6 e 8.
37. Ibidem, p. 6 e 8.
38. SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Por um novo conceito de Literatura Brasileira**. Rio, Eldorado, 1977, 13 p.
39. MARQUES, Juracy C. e MARDINI, Helena. A Mulher na Carreira Uni-

- versitária, Categorias Docentes e Áreas Profissionais. **Ciência e Cultura**, 29 (9) 1977, p. 977-84.
40. SOUSA, Edson Machado de. **Expressão do Ensino Superior e Necessidades de Mercado e de Trabalho**, MEC, 1970.
41. WEBWER, Silke. **Aspirações à Educação. O condicionamento do modelo dominante**, Petrópolis, Vozes, 1976, 22 p.
42. Apud CORREIA, Figueiredo. A Política Educacional Brasileira. In: **O Povo**, Fortaleza, 12 de maio de 1978.
43. Cf. MESQUITA, Samir de. O Ensino da Literatura na Graduação. In: **Cadernos da PUC, I Encontro Nacional de Professores de Literatura**, Rio, 1976, n.º 28, 145 p.
44. BONATI, Félix Martinez. **La Estructura de la Obra Literária**. Buenos Aires, Seix Barral, 1972. 131 p.
45. DACANAL, op. ci., 15 p.
46. FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. Algunos problemas teóricos de la literatura hispanamericana. In: **Revisão de Crítica Latinoamericana**. Lima, Intisol, 1975, ano I, n.º 1; 27 p.
47. Os procerimentos de pesquisa (sujeitos, material, levantamento de disposições regimentais, critérios para classificação dos dados observáveis, modelos de currículos que viabilizem um ensino **reprodutor** ou **criador**, modelos de questionários) assim como a análise dos dados coletados (dos currículos, dos programas de Literatura Brasileira e de disciplinas vinculadas à LB, e de disciplinas de formação literária geral, de disciplinas de Prática de Ensino e também dos questionários para professores e alunos) não vêm aqui pormenorizados pela exigüidade de espaço que a própria natureza do resumo impõe.
- Pelo mesmo motivo os capítulos iniciais sofreram modificações seqüenciais além da sua óbvia redução.
48. Dentre as sugestões propostas neste trabalho, várias já tomaram forma concreta, por iniciativas individuais ou de grupo:
- 1) a discussão dessas questões em fóruns específicos. (Projeto de Avaliação do Curso de Letras da UFC);
 - 2) criação das disciplinas em Ficção Latino-Americana e Ensino de Literatura, ainda que a nível de pós-graduação, no Curso de Especialização em Literatura Luso-Brasileira da UFC;
 - 3) Participação de alunos em pesquisas sobre a realidade do ensino de 1.º e 2.º graus, assim como em planejamento e atuação referentes a esse nível de ensino, através da disciplina Ensino de Literatura, do CELLB;
 - 4) criação do Núcleo de Literatura da UFC.