

OUTROS TEXTOS

A LITERATURA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA HISTÓRIA DE FUTURO?

PORTUGUESE LITERATURE IN THE EDUCATIONAL
SYSTEM: A HISTORY OF FUTURE?

CELDON FRITZEN¹

¹ Doutor em História e Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Resumo: Este artigo se propõe discutir o lugar contemporâneo da literatura portuguesa entre as leituras literárias da Educação Básica. Para isso, aborda-se a função de reforço do paradigma vernáculo que a literatura portuguesa assumiu no ensino de Língua Portuguesa desde o Império. Depois, analisa-se a presença da literatura portuguesa em uma amostra de listas de obras literárias para os vestibulares de Institutos de Ensino Superior brasileiros e de questões de Língua Portuguesa do Enem. Por fim, ainda se verifica nessa amostra se a lusofonia, em consonância com algumas políticas públicas, não se mostraria como o novo paradigma de leitura literária. A análise indica pouca expressividade da literatura portuguesa na amostra.

Palavras-chave: literatura portuguesa, vestibular, enem, lusofonia.

Abstract: This article aims to discuss the contemporary place of Portuguese literature among the literary readings of the Brazilian basic education. To this end, the role of reinforcing the vernacular paradigm assumed by Portuguese literature in the teaching of the Portuguese language since the Empire was addressed. Subsequently, the presence of Portuguese literature is analyzed both in a sample of lists of literary works for entrance exams in Brazilian Universities and of Portuguese language questions of the Brazilian High School National Exam (ENEM). Finally, it was verified if the Lusophony, in line with some recent public policies, would not present itself as a new paradigm of literary readings. The analysis indicates a lower presence of Portuguese Literature in the sample.

Keywords: portuguese literature, entrance exam, ENEM, lusophony.

1 INTRODUÇÃO

É extremamente conhecido o fragmento do *Livro do desassossego*, do heterônimo Bernardo Soares, cujo terceiro parágrafo assim inicia: “Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa”². A última frase é a que circula, muitas vezes atribuída a Fernando Pessoa. Para emoldurar o texto, lembremo-nos que vem da pena de um escriturário, morador de aluguel de um quarto próximo ao trabalho, em cujo livro póstumo, organizado não sem controvérsias pelos editores (PERRONE-MOISÉS, 2001), expõe em uma autobiografia ficcionalizada o caráter assexuado de um escritor para quem o desejo das coisas é ilusório. A verdadeira felicidade está na palavra que se burila em arte.

Não obstante o desejo pelo nome antes que pelo nomeado ser posto como fundamental, a relação com a historicidade não passa sem consideração no mesmo fragmento. Língua e literatura a um só tempo são memória e esperança da nacionalidade. No parágrafo anterior, antes da declaração absenteísta anteriormente citada (“Não tenho sentimento nenhum político ou social”), a política é mencionada por Bernardo Soares não por desinteresse, mas como postura des-

2 Uma ilustração da diversidade de posições interpretativas sobre esse fragmento pode ser vista em Saraiva (2010). Minha posição aqui enfatiza a relação com o cânone escolar que no fragmento se vislumbra.

dobrada pelo efeito apaixonado da leitura literária. Nesse parágrafo lê-se sobre os sentimentos provocados quando lia Padre Vieira em sua infância:

E fui lendo, até ao fim, trémulo, confuso: depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das ideias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais – tudo isso me toldou de instinto como uma grande emoção política (PESSOA, 1986, p. 358).

As figurações da memória aludem ao efeito epifânico sobre o leitor de uma palavra que se põe a falar com um encadeamento fatal, inevitável e sem esquivas possíveis. Ou seja, a leitura de Vieira – bem como de Fialho de Almeida e Chateaubriand (isso mesmo!), citados no mesmo fragmento como exemplos de tal epifania – torna-se em compromisso da defesa da língua pátria. A declaração de apatia é superada pela “emoção política” que a língua modelarmente inspira. A verdadeira cidade com suas leis naturais se apresenta a partir da leitura literária na sua comunidade do verbo: “Minha pátria é a língua portuguesa”. Tudo isso implica, que após essa caracterização da língua literária, uma posição política seja declarada:

Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que

sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse.

Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha (PESSOA, 1986, p. 358).

O campo da luta nacional se transmuda da guerra em defesa da nação portuguesa para o do património linguístico-literário. A função da literatura é de guardiã de um espaço ao mesmo tempo memória e poder que se filia à Grécia e Roma. O tema do Quinto Império em *Mensagem* de Pessoa é intertexto inevitável aqui para compreendermos um projeto de civilização universal que a língua portuguesa se propõe como destino. Mais: a crença é de que a palavra elaborada a partir da “fria engenharia sintática” justifique a rendição do leitor ao Império das letras portuguesas cuja pátria, ao fim, é também Grécia e Roma (por isso Chateaubriand?).

Escrevendo num momento de seguidas convulsões sociais em Portugal provocadas pela instauração da República após o regicídio, o fragmento expõe o carácter idealizado de uma língua portuguesa que distensiona as forças socio-históricas que a produziram e produzem pelo reconhecimento de seu suposto papel civilizatório, particularmente na literatura. A

língua literária é uma herança, um lugar, um destino, uma fidelidade política a viver e cumprir. Além disso, o fragmento sugere, se não aponta, é o que pretendo aqui explorar, para o papel de patrimônio da cultura ocidental herdado e transmitido pela língua portuguesa, transmissão fundamentalmente realizada pelas antológicas páginas literárias. Afinal não são essas que, dadas à leitura na infância, tornaram-se para Bernardo Soares o exemplo em que mirar o discurso?

Há cinquenta anos, a recepção positiva acerca do efeito civilizador da literatura ocorreria muito provavelmente entre nós. Porém, como ler esse fragmento numa realidade pós-colonial? Ou, levando o debate para uma discussão mais específica, como se apresenta a literatura portuguesa na Educação Básica brasileira em nossos dias? Que páginas da literatura portuguesa são hoje dadas a ler na escola brasileira?

Para desenvolver essas perguntas, proponho discutir aqui o percurso que a Literatura Portuguesa realizou na história da nossa educação básica até chegar em um momento de impasse em que sua justificativa para permanecer já deixou de ser ou ainda está para ser constituída. Para isso, primeiro, por meio da abordagem da *Antologia nacional*, de Carlos Laet e Fausto Barreto, quero apontar para o critério da vernaculidade que justificou a presença da literatura em nossos currículos desde a época do Império: seja por meio da organização retórica ou da história literária, foi o princípio do purismo linguístico que

presidiu a seleção e uso dos textos literários portugueses ou brasileiros na escola até 1970. Depois, com a substituição desse critério pelo da diversidade textual, a literatura, como sabemos, perdeu a hegemonia na sala de aula, mas permaneceu ainda em função de sua presença nos exames seletivos superiores e da manutenção, por inércia, do paradigma da história literária no Ensino Médio proposto pelo nacionalismo da Reforma Capanema. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parecem indicar, porém, um esvaziamento da literatura portuguesa como conteúdo da Educação Básica. Por último, dada a importância de uma decisão política para a justificativa de um conteúdo curricular, restaria ensaiar se a lusofonia seria o novo paradigma sobre o qual a pátria literária de Bernardo Soares se reergueria.

2 A LÍNGUA COMO VERNÁCULO: *A ANTOLOGIA NACIONAL*

Um dos pressupostos com os quais aqui trabalho é que a canonização de textos literários na escola envolve o que é determinado como conteúdo dos exames de acesso ao ensino superior. Evidentemente tais exames estão respaldados em políticas de educação e cultura que são formuladas pelo Estado em relação ao que deve se tornar currículo. Isso podemos enxergar

em relação ao sentido dado à literatura quando é tornada lista de obras em um vestibular de Instituição de Ensino Superior (IES), como também quando a abordagem literária do Enem se cristaliza e se torna um objeto para professores de “Terceirão” e cursinhos (FIDELIS, 2008). É o interesse em ingressar numa faculdade que move tanto a procura por determinados textos selecionados como também a compreensão do modo de os ler segundo as indicações dadas pelo sistema avaliativo. Trata-se, portanto, de uma política de canonização e de modos de leitura que os exames de ingresso inspiram ao fim.

Se isso nos aparece com maior clareza em relação aos vestibulares e as listas de obras que hoje muitas IES utilizam, não devemos perder de vista que se remontarmos ao Império já lá encontramos os exames preparatórios como recurso seletivo (RAZZINI, 2000). Para acessar determinados cursos, certas comprovações de suficiência em provas como latim, matemática, por exemplo, eram exigidas, segundo o perfil de cada formação superior. Um dos resultados dessa política era os materiais didáticos serem produzidos de modo a auxiliar os estudantes a melhor desempenharem nesses exames, num processo de orientação do que e como estudar em função das provas de comprovação de saber. É como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa que a literatura também será selecionada e abordada a partir da lógica do acesso ao ensino superior. Para discutir essa

história, uma obra exemplar é a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet. Com 43 edições entre 1895 e 1969 ela é, sem dúvida, um documento muito significativo para a compreensão das estratégias de canonização e leitura de textos literários brasileiros e portugueses em nosso sistema escolar. E ela é tanto uma ruptura como também uma continuidade no que se refere aos critérios de valor literário.

Enquanto ruptura, ela consolida a mudança mais radical no arranjo de apresentação dos textos não mais como exemplos de gêneros segundo a Retórica, mas cronologicamente, segundo a história literária, o que respondia aos ares do nacionalismo romântico da época. Enquanto continuidade, ela perpetua a compreensão de que os textos devem servir como modelo, tal como ocorria na Retórica. Só que não mais modelo daquilo que se tomava como belas letras, mas antes como modelação da consciência nacional³. Nessa perspectiva, a língua portuguesa desempenhava um papel essencial e daí a importância de aprendê-la.

A *Antologia nacional* tendia à manutenção do vernáculo acima de tudo. Tal paradigma significava tornar os grandes escritores portugueses um padrão de língua clássica, portanto. Era uma espécie de política linguística que atendia ao sentido de distinção de nossa burguesia do restante da população brasileira e cuja expressão estética era a cultura parnasiana

3 Uma discussão sobre os paradigmas dos modelos de ensino-aprendizagem de literatura pode ser vista em Colomer (2007, p. 19).

daquele momento (SEVCENKO, 2003). Ou seja, por um lado, a *Antologia nacional* de Laet e Barreto valorizava a diferença nacional; por outro, submetia tal diferença ao modelo vernáculo da língua portuguesa. Desdobremos mais essa aparente contradição.

O que em muitas instituições de ensino hoje é apresentado como uma reviravolta em relação à tradicional história literária, dispor os autores dos mais recentes para os mais antigos, em ordem cronológica inversa, já era um expediente usado pela *Antologia nacional*. Diga-se que não foi uma invenção a princípio de Laet e Barreto, mas uma resposta à recente organização do currículo literário do Colégio D. Pedro II, onde os dois lecionavam (RAZZINI, 2000). A ideia do Colégio era aproximar a literatura das formas de comunicação contemporâneas aos estudantes. Assim, na *Antologia nacional*, começava-se com os autores do século XIX e depois se avançava para os séculos anteriores até o Quinhentismo, onde só portugueses se apresentavam. Em relação à literatura portuguesa da qual se queria manifestar relativa independência em prol dos brios nacionalistas, o recurso da inversão cronológica servia para abrir a coletânea com autores brasileiros, posteriores a 1820. Depois vinham os autores portugueses desse período e os demais sucessivamente: fase acadêmica (século XVIII até 1820), fase seiscentista, fase quinhentista).

Porém, essa dimensão nacionalista de origem romântica convivia no final do século XIX com uma

vertente parnasiana que do ponto de vista sociolinguístico compartilhava a defesa de um idioma castiço, de preservação dos vínculos com os clássicos portugueses. Essa hegemonia, literariamente falando, durou entre o fim do século XIX e a ascensão do Modernismo, com a defesa que este fez do coloquial como matéria de renovação da língua literária. A atmosfera parnasiana sobre a qual a *Antologia nacional* se concebeu tinha o classicismo da língua como valor literário, e não custa lembrar a referência edípica a Camões no célebre poema “Língua Portuguesa”, de Olavo Bilac⁴. Isso significava, portanto, a manutenção do modelo literário português como paradigma do bem escrever, do bem falar, postura que a *Antologia nacional* incorporou em seu nascimento, em consonância com as expectativas das elites acerca da educação de seus filhos e como uma estratégia de diferenciação socio-cultural também.

Nesse aspecto, a concepção de literatura como modelo das Belas Letras que a Retórica usava como recurso de aprendizagem se manteve na *Antologia nacional*, apesar da sua superação pelo eixo da história literária. Marca dessa transição e continuidade são as epígrafes que se veem na coletânea. São três. A primeira é de Quintiliano, vem das *Instituições Oratórias*, e, em latim, aborda a utilidade da tragédia e do lirismo para a educação, mas segundo a necessidade

4 “Última flor do Lácio, inculca e bela,/ [...] Em que da voz materna ouvi: “meu filho!”/E em que Camões chorou, no exílio amargo,/ O gênio sem ventura e o amor sem brilho!”.

de se filtrar os textos para os estudantes em função do pudor que em muitas obras gregas se desconsideraria⁵. A segunda é do poeta Antônio Ferreira, humanista que obrou pela autonomia e consolidação da língua portuguesa⁶. A última, é de Alencar, escritor brasileiro defensor da diferença entre o português do Brasil e o de Portugal como um fator da nossa independência nacional.

A epígrafe de Alencar, porém, expõe menos a inevitável transformação da língua em solo brasileiro que reforça a importância de conhecer o idioma:

Todo homem, orador, escritor ou poeta, todo homem que usa da palavra, não como de um meio de comunicação de suas ideias, mas como de um instrumento de trabalho... deve estudar e conhecer a fundo a força e os recursos desse elemento da sua atividade (ALENCAR apud LAET; BARRETO, 1929, p. 7).

Ainda dentro do volume, quando se apresenta Alencar ao alunado em uma notícia biobibliográfica, a polêmica que o escritor cearense teve com escritores portugueses acerca da correção do idioma é mencionada de maneira a mostrar o desvio como opção e não desconhecimento: “Sabia a fundo a lingua por-

5 “Vtiles tragoediae: alunt et lyrici, si tamen in iis non auctores modo sed etiam partes operis elegeris”. Tradução: “As tragédias são uteis. Até mesmo os poetas líricos alimentam o espírito, desde que, deles, não sejam selecionados apenas os autores, como também as partes certas de suas obras” (LAET; BARRETO, 1929, p. 7).

6 “Floresça, falle, cante, ouça-se e viva/ A portugueza Língua, e já onde fôr,/ Senhora vá de si, soberba e altiva!”

tugueza; mas, atacado por Castilho (José Feliciano) e outros rigoristas, sustentou a diferenciação do idioma no meio americano, e assim lançou as bases de uma escola cujo fim seria a formação do dialeto brasileiro” (LAET; BARRETO, 1929, p. 65). Ou seja, por um lado a escola romântica e suas inovações no idioma são apontadas pelo nacionalismo da *Antologia*, por outro, o fim romântico do “dialeto brasileiro” é posto em vigilância pela defesa purista de Barreto e Laet da Língua.

Isso significava que, por parte dos autores da *Antologia nacional*, tal purismo linguístico considerasse a historicidade da Língua e suas transformações? Não, e autores portugueses do século XIX também faziam parte da coletânea, de Garrett a Eça de Queiroz. Ou seja, as mutações no vernáculo eram registradas por meio da atualização dos autores contemporâneos. Porém, ao mesmo tempo, a aceitação das transições do português no Brasil era limitada, admitidas segundo um modelo literário que no século XX inteiro irá excluir o Modernismo dessas atualizações. Ou seja, as variações, usos populares e regionais da língua portuguesa no Brasil – que foram tornadas matéria para a literatura antes pelos românticos, mas principalmente depois com os modernistas –, não circulavam entre os textos selecionados de nossa literatura na *Antologia nacional*.

Ao analisar as edições dessa obra em consonância com os planos de ensino do Colégio D. Pedro II

ao longo das suas edições, Marcia Razzini destacará essa ambivalência entre o modelo vernacular de língua e da história literária nacional em todo o século XX. Em 1915, por exemplo, houve uma adição de novos autores contemporâneos, - é a sexta edição, com acréscimo predominante dos nacionais, momento com maior alteração entre os escolhidos em todas as edições do compêndio escolar, observa ela (RAZZINI, 2000, p. 131). Mas tratava-se de uma adição de autores nacionais em defesa da pureza da língua, não de seus desvios e invenções: a *Antologia* foi usada na escola por essa época e até a Reforma Capanema da educação em 1942 mais como um mostruário de autores que serviam de referência vernacular, sendo o aspecto da construção da nacionalidade um efeito segundo.

Com a Reforma Capanema, além de outras mudanças no Ensino Secundário, tornou-se a Literatura uma disciplina obrigatória e autônoma em relação à de Língua Portuguesa. Mas a dependência a uma história da língua também ali se poderia perceber, pois a *Antologia nacional* acrescentou textos portugueses anteriores ao Quinhentismo e também mais autores contemporâneos nacionais. Tudo isso de modo a encenar um roteiro de história literária linear desde a origem medieval da língua até nossa literatura. O sentido dessa história sem rupturas ainda determinava o modelo de correção gramatical que se queria como inspiração aos nossos estudantes, tanto que essa úl-

tima atualização da *Antologia* que se faz no Estado Novo não incorpora senão até o bastião pré-modernista:.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, como sabemos, a ênfase na aprendizagem da Língua como comunicação retirou da literatura o primado da leitura escolar, abrindo espaço para uma diversidade de textos do cotidiano. Saem as antologias e gramáticas, entram a partir daí os livros didáticos como tecnologia educacional. Sem a referência vernacular, que até então a justificava, que lugar a literatura portuguesa assumiu dali em diante no currículo da Educação Básica?

3 A LITERATURA PORTUGUESA NOS EXAMES SELETIVOS DE 2009 A 2018

É claro que nos últimos cinquenta anos uma diminuição do prestígio da literatura de modo geral tem afetado a presença da literatura portuguesa na escola brasileira. Se o espaço escasseou para a literatura brasileira quando o modelo vernacular em que era assentada começou a ser contestado pelas modernas abordagens da Linguística e a ênfase na comunicação em sintonia com o surgimento de novas mídias, para a literatura portuguesa isso se tornou ainda mais extremo. É só lembrarmos que a própria exclusão dela dos conteúdos escolares da Educação Básica chegou

a ser considerada em uma das versões da BNCC, em 2016⁷.

Para tratar das perspectivas mais recentes da literatura portuguesa na escola brasileira, gostaria de seguir o mesmo encaminhamento anterior, tomando como parâmetros os exames seletivos, pois ao fim era para o sucesso em relação a eles que a *Antologia nacional* se moldava. Proponho que verifiquemos a presença da literatura portuguesa nos vestibulares, particularmente daquelas IES brasileiras que adotaram listas de obras literária. Recortemos também o período de 2009 a 2018, para termos uma amostra concomitante ao Enem, que foi ao longo desses referidos dez anos se tornando um exame de seleção nacional, e verifiquemos também nas provas dele a presença da literatura portuguesa. O objetivo será, após a substituição do paradigma vernacular, avaliar quais são os autores de literatura portuguesa indicados para leitura como forma de acesso aos cursos superiores.

Antes, porém, numa breve história da literatura nos exames seletivos ao Ensino Superior, registre-se que se podem distinguir três fases em relação aos modos pelos quais a seleção de obras e os modos de leitura foram estabelecidos pelas IES. A primeira, que manteve o conteúdo herdado pela abordagem da História Literária; uma segunda, que instituiu a lista de obras literárias para o vestibular; e a mais recente,

7 Uma ilustração da repercussão do episódio pode ser vista em Moreira (2016).

que passa pela adoção do Enem como exame de uso total ou parcial de ingresso, substituindo o vestibular⁸.

Nos anos 1970 e 1980, estudava-se para o vestibular o conteúdo da História Literária, ou seja, a literatura portuguesa que iniciava no Trovadorismo até o Modernismo era o conteúdo. Era uma permanência do currículo definido pela Reforma Capaneima acrescido do Modernismo, antes excluído pelas suas dissonâncias em relação aos clássicos da Língua. Evidentemente que ao se dispor todo o conjunto de obras literárias de cerca de oito séculos, como muito sabemos e criticamos, não era a leitura dos textos literários que nesses exames importava, mas as informações sobre eles que a História Literária havia estabelecido.

A inovação vem da Unicamp em 1986 (FIDELIS, 2008), com as listas de livros de literatura que são previamente divulgadas e renovadas parcialmente ao longo dos anos de modo que no Ensino Médio possam ser lidas e discutidas. O pressuposto é de que sabendo do conteúdo específico de literatura, poder-se-ia promover um maior comprometimento na leitura literária efetivamente e, para além das classificações da História Literária, maior exigência hermenêutica nas questões avaliativas também. Embora existam

⁸ Evidentemente que uma nova etapa não exclui do cenário os outros modos de leitura, que permanecem com maior ou menor continuidade, particularmente no que se refere à História Literária como modelo de organização da literatura nos compêndios escolares até hoje, por exemplo.

críticas ao formato das listas, o que ocorreu foi sua implementação ter se alastrado para outras IES brasileiras (CEREJA, 2005).

Feito esse apanhado histórico, o que as listas mais recentemente nos dizem sobre a presença da literatura portuguesa? Para responder a essa pergunta, selecionei quinze IES⁹, todas públicas, que adotaram listas de obras para o vestibular de 2009 até 2018. O recorte foi assim disposto de forma a contemplar instituições de todo o Brasil, com destaque regional e nacional. A escolha desse recorte temporal também se deve, como disse, ao interesse de cotejar com os dados do Enem em seus dez primeiros anos como exame de ingresso.

Se olharmos a presença da literatura portuguesa na lista dessas IES selecionadas, o que primeiro se observa é que a autonomia em relação à escolha de obras nas listas faz com que haja muita divergência nesse quesito. A UFG, a UFSC e a UFPR, por exemplo, não selecionaram nenhum autor português ao longo dos 10 anos observados. Outras (UFMG, UFC), que nesse período foram aderindo ao Enem como exame

9 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

seletivo¹⁰, e que portanto não oferecem a mesma escala cronológica para comparar, também nada indicaram de literatura portuguesa.

A Tabela 1 contém os dados levantados. Os autores brasileiros de nosso período colonial foram excluídos. Considerou-se unidade de frequência cada ano de vestibular da IES em que o autor estava na lista.

Autores portugueses	IES	Frequência total
Alexandre Herculano	UEL	4
Almeida Garrett	UFPA; FUVEST; UNICAMP	8
Bocage	UFPA; UFJF	6
Camilo Pessanha	UFPA	4
Cesário Verde	UFPA; UFES	5
Camilo Castelo Branco	UFPA; UNICAMP	6
Eça de Queiroz	UFPA; UFJF; UFRGS; FUVEST; UFBA; UEL; UFES	29
Fernando Pessoa	UFV; UFES; UFPA; UFRGS; FUVEST; UFES	18
Florbela Espanca	UEL	2
Gil Vicente	UFES; UFPA; FUVEST; UEL	12
Gonçalo Tavares	UEL	2
José Saramago	UEL; UFPA; UFJF; UFES; UFRGS	15
Lídia Jorge	UFRGS	3
Luís Vaz de Camões	UFPA; UFJF; UFV; UFRGS; UNICAMP	10
Mário de Sá-Carneiro	UEL; UFES	4
Miguel Sousa Tavares	UFBA	1
Pero Vaz de Caminha	UFV	1
Valter Hugo Mãe ¹¹	UFRGS	1

Quadro 1 – Autores portugueses presentes nas listas de literatura de IES brasileiras entre 2009 e 2018.

10 Usar o Enem como exame seletivo, único ou junto de um próprio, é opção da IES. Algumas, logo o adotaram; outras, o foram fazendo depois; e ainda há aquelas que mantêm seus vestibulares.

11 Valter Hugo Mãe é um escritor cuja nacionalidade angolana é um fato, mas sua obra é escrita em Portugal onde foi viver muito cedo, como se sabe. Seu caso poderia ser usado em prol da defesa de uma literatura lusófona, como se vai em seguida abordar, mas o aprofundamento das significações desse lugar de Valter Hugo Mãe entre colônia e metrópole não se considera cabível para os limites de nossas questões aqui.

Excluídas as cinco IES antes apontadas, nas outras dez, o autor mais frequente é Eça de Queiroz (29 vezes ao longo dos dez anos). Ele vem seguido por Fernando Pessoa (18), Saramago (15), Gil Vicente (12), Camões (10), Garrett (8), Camilo e Bocage (6), Cesário (5), Herculano, Pessanha e Sá-Carneiro (4 cada). É claro que é difícil num país de dimensões continentais como o Brasil estabelecer que, por isso, esses autores estejam sendo lidos de maneira proporcional ao número de seleções dessas IES. Camilo Pessanha e Alexandre Herculano, por exemplo, que aparecem quatro vezes no período pesquisado, só estão na UFPA e na UEL, respectivamente, o que demonstra uma oscilação muito grande nos critérios de escolha e alcance, situação previsível pela autonomia das IES brasileiras. Uma constante, porém, diz respeito à prevalência de autores do Romantismo aos mais contemporâneos, com prejuízo da era clássica e medieval.

O Enem poderia nos oferecer uma base mais constante e menos fragmentada para discutirmos a influência das indicações de leitura de literatura portuguesa sobre a Educação Básica. Se não se vê um consenso muito claro em relação às indicações nas listas de obras das IES aqui selecionadas, que oscilaria entre a inexistência de autores portugueses até a presença média de $\frac{1}{4}$ deles nos exames da Fuvest (USP e Unicamp), o Enem, um exame de acesso ao ensino superior de abrangência nacional, tornaria a ob-

servação da literatura portuguesa oferecida à leitura de cursinhos e terceirões mais uniforme.

Para avaliar a presença da literatura portuguesa no Enem, tomei como objeto as questões de Língua Portuguesa da Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Foram selecionadas aquelas em que os textos abordados eram literários, entendido isso no sentido mais amplo possível, de ditados a canções populares, por exemplo. Salta aos olhos, no entanto, que se em relação às IES selecionadas, pela sua diversidade, é difícil chegar à conclusões universais, no Enem a tarefa é muito facilitada, porque nele a literatura portuguesa se mostrou praticamente ausente entre 2009 e 2018. Camões, Fernando Pessoa, Nuno Judice, Saramago, cada um deles apareceu uma única vez no Enem, o que, num universo levantado de 138 questões com textos literários de 2009 a 2018, resulta em 2,89%. Se juntarmos o português mais frequente, Caminha, com sua carta do descobrimento que aparece duas vezes, teremos 4,34%.

O que se percebe, pois, com as indicações dadas pelos exames seletivos de acesso ao ensino superior aqui usadas, é que as referências da literatura portuguesa para a Educação Básica são em geral inconstantes, não se mostrando em todas as listas com a mesma frequência, dependendo antes da decisão de cada IES sua escolha e a dosagem. Mais indicativo do seu desprestígio, contudo, é sua situação no Enem em que quase não se oferece.

Também não se deve esquecer que o Enem tem se tornado, como política pública do Estado até agora, uma prova de acesso que tem ampliado o número de IES que dele se valem como sistema de seleção para seus ingressantes. Ou seja, a depender do que vemos como tendência no Enem, a literatura portuguesa deverá ser cada vez menos lida na Educação Básica.

Por fim, ainda restaria indagar se determinadas políticas educacionais que temos visto nos últimos anos em relação às literaturas africanas de língua portuguesa poderiam indicar alguma tendência de um paradigma de lusofonia a vir por aí.

4 LUSOFONIA: UM FUTURO?

Observando ainda as listas de obras literárias para vestibular e as questões do Enem, é notório que a ausência de consenso sobre a indicação da literatura portuguesa entre as primeiras e a insignificância atribuída pelo segundo dão-nos a dimensão das consequências do fim do paradigma vernacular como legitimador da literatura portuguesa na Educação Básica. Trata-se de um processo, como vimos, que ocorreu a partir dos anos 1970, quando a diversidade começou a se tornar o novo modelo para a aprendizagem de Língua Portuguesa. Evidentemente, esse gesto, tal como o foi a escolha do vernáculo como paradigma literário, foi o gesto de uma política pública do Estado.

Muito curiosa enquanto política pública é também uma publicação do MEC de 1970 organizada por Marques Rabelo e intitulada *Antologia escolar portuguesa*. Ela era uma proposta muito próxima da *Antologia nacional*, cuja última edição foi em 1969, e lançada um ano antes da Lei nº 5.692 da qual já falamos. Ela completava a *Antologia escolar brasileira* e no prefácio de Humberto Grande, diretor executivo da Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), indicava conter a obra “lições de linguagem e estilo, como instrumento hábil de estimular a solidariedade sentimental do Brasil com Portugal e suas províncias” (RABELO, 1970, p. 5).

Quando Bernardo Soares provavelmente escreveu o fragmento com que abrimos este texto, a empresa imperial em África, que havia se movido novamente após a Conferência de Berlim em 1884, estava ganhando força durante o Estado Novo português. Mas, o Império iria se desfazer com as guerras de libertação e a Revolução dos Cravos. A *Antologia Escolar Brasileira*, retomemos, é lançada depois da morte de Salazar e com Portugal vivendo os últimos suspiros de seu projeto imperial, portanto. A obra é um dos resultados do Acordo Cultural entre Brasil e Portugal na crença de que é na cultura, designada no Decreto que o institui em 1966 como cultura luso-brasileira, na crença de que é nessa dimensão “que se pode processar fecunda aproximação entre o Brasil e Portugal, como também entre os povos da Ásia, África e ilhas

colonizadas por portugueses” (RABELO, 1970, p. 8). Na antologia de Marques Rebelo, porém, só um autor não português aparece, o cabo-verdiano Daniel Felipe. Embora isso, tal Antologia não deixava de intuir que, a despeito dos governos autoritários de Brasil e Portugal, uma nova ordem linguístico-cultural se avizinhava.

Trinta anos depois da *Antologia escolar brasileira* de Marques Rebelo, em 1966, cria-se a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), “com o intuito de reunir os países de língua oficial portuguesa a fim de uniformizar e difundir a língua e aumentar o intercâmbio cultural entre eles” (RABELO, 1970, p. 12). Dela fazem parte, hoje, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné Equatorial. Estimulado principalmente por Portugal (LOURENÇO, 2001), todo um debate no campo literário sobre um cânone literário lusófono também hoje pode ser observado (REIS, 2017).

Isso posto, poderíamos nos perguntar se o paradigma da diversidade ao fim não se encaminhou para um uso mais amplo de autores de literatura de língua portuguesa que contemplasse também os autores de ex-colônias africanas. Se nesses mesmos exames que antes abordamos não poderíamos encontrar, compensando certo desprestígio aos portugueses, também um número de autores representantes da diversidade literária de outros países de língua por-

tuguesa. O que seria uma espécie nova de constelação que estivesse esboçando um cânone lusófono para a Educação Básica brasileira: a literatura portuguesa dividindo espaço com suas colônias emancipadas.

Lembremos também de outros gestos políticos entre os países de Língua Portuguesa. Além do último acordo ortográfico em vigor desde 2009, temos a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória na Educação Básica brasileira o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira. Some-se a isso a BNCC do Ensino Médio com versão definitiva aprovada em 2018: além de manter a literatura portuguesa, também menciona a literatura africana como conteúdo curricular de Língua Portuguesa. Ou seja, há toda uma série de ações que, como políticas públicas de educação, podemos dizer que estimulam o contato com as literaturas de língua portuguesa. Ora, isso tem feito que sua leitura nos exames de seleção universitários seja promovida?

Entre as 15 IES que abordamos, a literatura africana de língua portuguesa apareceu na USP, Unicamp, UFBA, UFV, UEL, UFES, ou seja, em seis delas. Em relação aos autores, Mia Couto com 15 vezes é o mais presente (UFBA; UFV; UEL; UFES; Unicamp); seguido por Pepetela (6 vezes: UEL; Fuvest); Agualusa, duas vezes (UFBA); e Ondjaki com uma vez (UFES). Num espaço de dez anos, podemos dizer que é pouco significativa sua presença, e concentrada num único autor também.

Porém, se tão rala assim se apresenta a literatura africana de língua portuguesa nos exames seletivos da amostra de IES que analisamos, no mesmo período de 2009 a 2018 em que tomamos as questões do Enem para verificação o resultado é muito pior: nenhum autor com essa caracterização ali se observa.

5 CONCLUSÕES

Junto com o paradigma vernacular se foram as justificativas que no sistema de ensino brasileiro defendiam a presença da literatura portuguesa. O nacionalismo da História Literária estava associado ao da formação castiça da Língua Portuguesa e ao uso distintivo dela por nossas elites em detrimento da maioria alijada economicamente. Quando, a partir dos anos 1970, a diversidade comunicativa se tornou o novo paradigma para o ensino do Português – atendendo à entrada de levas de população antes excluídas e para as quais aquela Língua do Lácio não fazia espelho à sua expressão cultural –, o modelo vernacular esboroa. A sociolinguística a partir dos anos 1980 cada vez mais questionará a noção de erro que presidia o paradigma vernáculo, trabalhando salutarmente a norma padrão a partir do reconhecimento e respeito às variações linguísticas. Esse arejamento, lembre-se, também permitiu a penetração de textos literários modernistas nos exames seletivos e conse-

quentemente nos livros didáticos a partir dos anos 1970.

Quando em 2016, como falamos antes, uma versão da BNCC que se divulgou anunciava a supressão da literatura portuguesa dos currículos, houve protestos do meio acadêmico luso-brasileiro. Ao mesmo tempo, aquela versão se dispunha a dar muito mais visibilidade no currículo escolar à literatura africana de língua portuguesa e à indígena. Parecia uma vingança à antiga metrópole. Ela não vingou e toda essa diversidade literária, portuguesa e africana, agora está lá presente na versão final do documento. Isso poderia significar uma mudança de paradigma? Vimos que não, pelo menos quando tomamos as amostras de listas de obras literárias de IES e as questões do Enem abordadas. Dada essa baixa representatividade que pudemos observar nas listas de autores portugueses das IES analisadas, no Enem mais ainda, talvez nos devêssemos perguntar por quanto tempo a literatura portuguesa persistirá nos currículos das licenciaturas brasileiras de Letras, pois, afinal, essa não seria uma consequência a desdobrar-se de seu gradual desaparecimento do currículo da Educação Básica?

REFERÊNCIAS

CEREJA, William. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

FIDELIS, Ana Claudia e Silva. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269463>. Acesso em: 11 ago. 2019.

LAET, Carlos; BARRETO, Fausto. *Antologia nacional*. 14. ed. São Paulo; Belo Horizonte: Luiz Alves, 1929. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=107917>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LOURENÇO, Eduardo. *A nau de Ícaro e Imagem e miragem da lusofonia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOREIRA, João A. Literatura portuguesa deixa de ser obrigatória no Brasil. *Diário de Notícias*, 2016. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/literatura-portuguesa-deixa-de-ser-obrigatoria-no-brasil-5039149.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Aquém do eu, além do outro*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego, por Bernardo Soares*. Seleção e intro. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RABELO, Marques. *Antologia escolar portuguesa*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1970.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270144>. Acesso em: 27 jul. 2018.

REIS, Carlos. Diversidade e cânone literário: cinco teses. In: REIS, Carlos. *Pelos mares da língua portuguesa*. Aveiro: Editora UA, 2017. p. 29-44.

SARAIVA, Arnaldo. Minha pátria é a Língua Portuguesa. *Acta Semiótica e Lingvistica*, João Pessoa, v. 15, n. 1, 2010.
SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.