
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LITERATURA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Camila Gonçalves da Costa¹
Tânia Regina Zimmermann²

Resumo: Ao estudar o percurso histórico do ensino da Literatura no contexto brasileiro, pode-se notar importantes mudanças ocorridas no modo de conceber e ensinar esta disciplina no âmbito educacional. Nesse sentido, este trabalho objetiva verificar como a literatura institucionalizou-se como disciplina escolar, procurando reconstruir mesmo que brevemente seu percurso histórico em meio aos acontecimentos históricos e as mudanças sociais e políticas que influenciaram seu ensino, a fim de traçar as principais características que marcaram e definiram esse sistema educacional. Os estudos apontam que foram os jesuítas norteados pelo método humanista, os responsáveis por introduzirem na educação brasileira o ensino de Literatura, a partir das disciplinas Retórica e Poética, que culminou no estudo sistemático da constituição dos estudos literários e da produção literária. A opção metodológica está alicerçada nas bases relativas à pesquisa crítica bibliográfica que advém de estudos e análises de autores, sobretudo, de Bittencourt (2003; 2009), Coutinho (1978; 2004; 2005), Neves (2013) e Razzini (2000).

Palavras-chave: Literatura; História literária; História do ensino de Literatura; Disciplina escolar.

THE INSTITUTIONALIZATION OF LITERATURE AS SCHOOL DISCIPLINE

Abstract: When studying the historical path of Literature teaching in the Brazilian context, one can notice important changes that have occurred in the way of conceiving and teaching this discipline in the educational field. In this sense, this work aims to verify how literature became institutionalized as a school discipline, seeking to reconstruct, even if briefly, its historical path amid historical events and the social and political changes that influenced its teaching, in order to outline the main characteristics that marked and defined that educational system. The studies show that it was the Jesuits guided by the humanist method, responsible for introducing the teaching of Literature into Brazilian education, starting from the subjects Rhetoric and Poetics, which culminated in the systematic study of the constitution of literary studies and literary production. The methodological option is based on the bases related to critical bibliographic research that comes from studies and analyzes by authors, especially from Bittencourt (2003; 2009), Coutinho (1978; 2004; 2005), Neves (2013) and Razzini (2000).

Keywords: Literature; Literary history; History of Literature teaching; School discipline.

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL). Professora formadora na Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CFOR/SED/MS). E-mail: camilaggcosta@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3693-0889>

² Doutora em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: tania22@uems.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-5535>

1 INTRODUÇÃO

Partindo da premissa estabelecida por Humberto Eco (2003), a literatura³ reflete as relações do homem com o mundo e com os seus semelhantes à medida que elas se transformam historicamente. Nesse sentido, pretendemos compreender como se instaurou a literatura como disciplina escolar⁴, tendo em vista o pressuposto estabelecido por Saviani (2000) sobre os estudos que permeiam o campo das disciplinas escolares, pois embora façam parte da história dos currículos, apresentam trajetória própria e com relativa autonomia que permitem entender as bases que construíram a nacionalidade, etnia e raça, identidades, território, meio social e econômico, além dos processos dessas identificações no ensino dessa disciplina.

Diante dessa intenção, Afrânio Coutinho (2005) em muitas de suas análises discorre sobre a problemática da historiografia literária, sendo entendida como todos os acontecimentos históricos que envolvem a literatura desde a invenção da escrita até os dias atuais, ou ainda, como o estudo da literatura no tempo.

Para Coutinho (1978, p. 19) “a literatura brasileira é o resultado de um longo e contínuo processo de busca de uma forma de expressão nacional brasileira”, ou seja, é a procura de identificações nacionais e, assim, a busca das brasilidades para expressão da literatura, que muitas vezes é confundida com a literatura portuguesa. A “literatura brasileira nasceu sob o signo do Barroco, definido não só como um estilo de arte, senão também como um complexo cultural e um estilo de vida, foi aliás, mas precisamente pela voz barroca dos jesuítas que ela teve início” (COUTINHO, 2004, p. 134).

No que se refere à natureza deste trabalho, seguimos às ideias propostas por Mortatti (1999, p. 69):

[...] assim como em qualquer outro tipo de pesquisa, especialmente na área das ciências humanas, a atividade do pesquisador, é um ato de interpretação, que envolve necessariamente a constitutividade e mediação da linguagem e, em decorrência, dos processos de ler e escrever, ou seja, envolve a produção de significados e sentidos.

O ato interpretativo, segundo Mortatti, por sua vez “não se esgota nos processos de recuperação, reunião, seleção e análise dos documentos, demanda ainda, a produção de um texto final” (1999, p. 69), por isso, as discussões teorizadas até aqui abrem o leque para discorrermos com mais presteza sobre a história do ensino desta disciplina no Brasil, a partir dos estudos sobre a literatura ministrada pelos jesuítas e no ensino secundário.

³ Utilizaremos a inicial minúscula todas as vezes que nos reportarmos ao fenômeno literário, já a inicial maiúscula para quando tratarmos da disciplina de Literatura.

⁴ Atualmente usa-se com frequência os termos “disciplina” e “matéria escolar”, entretanto, o termo “matéria” é mais neutro, mais popular, mais “escolar” e mais “primário”, enquanto o termo “disciplina” se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito. (BITTENCOURT, 2009, p. 23)

2 A LITERATURA JESUÍTICA E O ENSINO SECUNDÁRIO

Pesquisas como a de Barbosa (2010) revelam que foram os jesuítas norteados pelo método pedagógico humanista no final do século XVI, tendo como base a formação integral e universal do ser humano, responsáveis por introduzirem no Brasil o ensino de Literatura nas escolas por meio das disciplinas denominadas *Retórica* e *Poética*. Tais disciplinas significavam “ensinar modelos e principalmente ensinar a imitar”. Este modelo de ensino prevaleceu até meados do século XIX, quando o ensino da *Retórica* e da *Poética* foi substituído pela *História da Literatura*.

A literatura jesuítica caracterizava-se de acordo com Coutinho (2004, p. 134) como uma “literatura de missão e catequese, usando o teatro e a poesia lírica, além de artifícios de conquista e intimidação da imaginação selvagem, como a suntuosidade, a pompa, as aparições a grandiloquência, visando a valorizar a vida celeste e os ideais cristãos”. Foram estes os métodos utilizados no primeiro século quando os jesuítas, Anchieta, sobretudo, escrevendo suas glorificações de conquista espiritual e imperialismo religioso, estudam as línguas, a etnologia e a vida social dos indígenas, considerando melhor atuar sobre a mentalidade dos primitivos habitantes, a partir da literatura como instrumento de convicção (COUTINHO, 2005).

Contudo, discussões acerca da literatura jesuítica evidenciam algumas considerações no que se refere à literatura anchietana, uma vez que na verdade o que se escreve é uma literatura informativa à Europa sobre o novo território conquistado. Os registros da época revelam que o conceito de literatura ainda não estava estabelecido, pois o que havia eram esparsas manifestações, ou seja, apenas documentos relatando a chegada do europeu ao novo mundo, tais como escritos clássicos – cartas, poesias com informações e características da nova terra descoberta, usadas pelos eloquentes como oratória e procedimentos estéticos (COUTINHO, 2005).

No que diz respeito às práticas educacionais, Neves (2013) salienta que foi na primeira missão jesuítica em 1549, que se teve registro de um projeto educacional no Brasil. A prática pedagógica baseava-se no ensino humanista voltado para a formação integral do ser humano, pois tinha como método ler e escrever com vistas a instruir e catequizar os filhos de famílias abastadas. Esse modelo educacional manteve-se como exclusivo até a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal.

As análises de Maciel e Neto (2006) explanam que após a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa, entra em cena o ensino secundário, tendo como finalidade “[...] educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e, concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário” (PESSANHA; BRITO 2014, p. 71). O ingresso nesse ensino era feito por meio de exames e os ingressantes “[...] deveriam ter idade entre 10 e 11 anos, e ter domínio da leitura e da escrita, além de conhecimentos de Gramática, Aritmética e Doutrina Cristã” (SANTOS, 2010, p. 26).

As análises historiográficas revelam que no período contemporâneo brasileiro houve em diversos momentos a intenção de democratizar o acesso ao ensino e preparar os jovens para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Como consequência de novas demandas e reformas foram propostas em âmbito nacional, tais como: *Benjamin Constant* (1860), *Rivadavia Correa* (1911), *Francisco Campos* (1931), *Gustavo Capanema* (1942). Segundo análises de Pessanha e Silva (2014), cada uma dessas reformas “explicitou e induziu diretrizes curriculares que alteraram a organização do espaço, do tempo e do trabalho escolar nas escolas”. Diante desse cenário de mudanças, a reorganização da educação modificou a estrutura curricular, substituindo a educação humanista pela tecnicista, prezando por um “currículo voltado às disciplinas de formação geral”, pois:

[...] iniciativas tanto das reformas de 1931 como de 1942 favoreceram uma organização do ensino secundário que aproximou ainda mais da escola moderna, a saber: o fortalecimento da seriação do currículo (em dois ciclos – fundamental e complementar em 1931; ginásial e colegial, este último subdividido em clássico e científico, em 1942) (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 245).

Razzini (2000) explica que havia no Brasil no século XIX, três tipos de cursos superiores, fundados para atender as necessidades do Estado, e geralmente mantidos pelo poder público central, sendo eles: os militares, da marinha e do exército; os seminários episcopais que tinham como exigência a carreira eclesiástica; e os cursos das carreiras liberais, sendo os de maior prestígio, Direito e Medicina. Todos estes cursos superiores tinham como exigência a realização de exames preparatórios dos estudos secundários. Com isso, houve a necessidade de frequentar *Aulas Preparatórias* ou *Curso Anexo*, de forma que o conhecimento específico exigido pelos institutos superiores fosse baseado nas disciplinas ofertadas no currículo dos colégios secundários, mais especificamente, as do *Colégio Pedro II*.

Assim, investigando o currículo da escola secundária no Brasil, nas áreas relativas à Língua portuguesa e Literatura, Razzini (2000, p. 42) explana que nos programas de *Retórica e Poética* do *Colégio Pedro II*, a literatura brasileira entrou no currículo do ensino secundário por meio das epopeias de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão, considerado este o “ponto de chegada do estudo da épica antiga e moderna”, uma vez que até então, havia passado por obras clássicas, como as de Homero, Virgílio, Lucano, Tasso, Ariosto, Camões, Fenelon, Voltarie e Milton.

Os “pontos” de estudos do programa de *Retórica e Poética* eram baseados nas teorias aristotélicas, ressaltando-se de um lado o estudo das figuras retóricas, e de outro, a epopeia. Neste momento, parece fundamental o elo entre a poesia brasileira com a poesia grego-latina e com a epopeia, através da inserção das obras *O Caramuru* e o *Uruguai*, conferindo-lhes o *status* de igualdade se comparado às obras anteriormente produzidas no contexto brasileiro.

Posteriormente a isso, surgiram as disciplinas *Crítica* e a *História Literária*, incumbidas de definir os clássicos portugueses e brasileiros, e de construir uma história literária específica, considerando estabelecer um "caráter nacional" na nossa literatura. Nesse contexto, ressaltamos que até então, o ensino de *Literatura Brasileira* tinha uma pequena expressão no currículo do *Colégio Pedro II*, haja vista a condição brasileira ser constituída de desigualdades sociais, cuja elite estava voltada aos costumes europeus, de modo que os estudos literários voltavam-se à leitura e fruição das literaturas estrangeiras (RAZZINI, 2000).

No programa de 1858, a literatura brasileira começa a fazer menção de adjetivos pátrios nos currículos do 6º Ano ao preconizar pelos "Princípios de retórica e poética exemplificados com as melhores passagens dos autores antigos e modernos, especialmente portugueses e brasileiros", e do 7º Ano ao estabelecer que "enquanto não houver um compêndio próprio, o professor fará em preleções um curso de literatura antiga e moderna, especialmente da portuguesa e brasileira" (RAZZINI, 2000, p. 50). Assim, na década de 1850, a literatura brasileira mesmo relacionada aos estudos da história geral inerentes à compreensão da retórica e da poética do ocidente, ganhou consistência e autoafirmação, servindo cada vez mais de exemplo durante as aulas de *Português* e nas aulas de *Retórica e Poética*.

Segundo Razzini (2000), a novidade das aulas de *Literatura Nacional* em 1862 deve-se à adoção do *Curso Elementar de Literatura Nacional* do professor de *Retórica e Poética e Literatura Nacional* do *Colégio Pedro II*, Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876), indicado nos programas de ensino até 1875. No curso elementar, Fernandes Pinheiro tentava conciliar a "tendência historicista com a tradição retórico-poética, apresentando a história da literatura portuguesa e brasileira em ordem cronológica, subdividindo-a em seis épocas, sendo que em cada época os autores eram desdobrados em gêneros e espécies", atribuindo assim, à literatura uma perspectiva de caráter histórico com um formato clássico (RAZZINI, 2000, p. 55).

Santos (2010, p. 32) revela que o ensino de *Retórica e Poética* ministrado no *Colégio de Pedro II*, baseava-se na tentativa de conciliar a autoridade e a doutrina, próprios da formação clássica antiga, aos conteúdos da história literária. Porém, a presença dessa disciplina nos *Exames Preparatórios* teve seu espaço cada vez mais reduzido, e por fim, sua eliminação aconteceu através do Decreto de n. 668 de 14 de novembro de 1891, constituindo o "golpe final para a já enfraquecida cadeira". Nessa perspectiva, os estudos de Neves (2013, p. 64) relembram:

Em 1892, a Retórica foi eliminada dos currículos escolares de várias nações. No Brasil, em lugar da Retórica foram ministrados conteúdos de Literatura, que recebeu várias denominações no decorrer dos anos, entre eles: 'História da Literatura Nacional', 'Literatura Nacional', 'História da Literatura Geral e da Nacional'.

A denominação *Literatura Nacional* só aparece oficialmente no ano de 1862 no 7º Ano, no entanto, parte dos conteúdos posteriormente pertencentes à Literatura já integravam os programas curriculares provenientes da disciplina de *Retórica e Poética* desde o biênio anterior (1858-1859) (SOUZA, 1999). Segundo Razzini (2000, p. 87) “depois da Proclamação da República, o Colégio Pedro II foi renomeado, ainda em 1889, como ‘Instituto Nacional de Instrução Secundária’. No ano seguinte passou a denominar-se ‘Ginásio Nacional’”. Dessa maneira, a República diante de uma “onda nacionalista” procurava reproduzir um ensino “moderno”, mais comprometido com a pátria, fazendo surgir na grade do currículo escolar um aumento significativo da carga horária do estudo autônomo da “História do Brasil” e da “História da Literatura Brasileira” (RAZZINI, 2000, p. 89).

No Programa de 1892, a literatura brasileira por meio da disciplina *História da Literatura Nacional* ganhou *status*, reinando sozinha no 6º Ano do curso secundário no lugar da *Retórica e da Poética*, como nos afirma Razzini (2000, p. 90): “agora era tratada do ponto de vista histórico e nacional, por um autor brasileiro, Silvio Romero, cuja *História da Literatura Brasileira*, publicada em 1888, era adotada como compêndio”, e tinha como contextualização os seguintes temas:

[...] origens da língua portuguesa e da literatura portuguesa, principais épocas da historiografia, noção e divisão da literatura portuguesa, poetas líricos, épicos, dramáticos, moralistas, viajantes e historiadores, oradores portugueses, cronistas, epistológrafos e viajantes (SANTOS, 2010, p. 29).

O ensino baseava-se na prática constante de “[...] exercícios orais e escritos, cuja execução objetivava o desenvolvimento da expressão oral e escrita por parte dos alunos. O contato com as obras clássicas portuguesas visava à formação do estilo dos jovens através da apreensão dos princípios utilizados pelos bons autores” (SANTOS, 2010, p. 31).

Acompanhando o percurso histórico, Razzini (2000, p. 95) destaca que em 1911, o ministro Rivadávia Correia instalou a *Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República*, instituindo o *Exame vestibular* que passou a ser feito em “vestíbulo das faculdades” e não mais nos estabelecimentos secundários. Tais medidas tiveram “resultados desastrosos”, pois contribuíram para o aparecimento indiscriminado de “escolas superiores nas capitais” e o sensível enfraquecimento do curso secundário do *Colégio Pedro II*, cujas aulas foram diminuídas, considerando “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências de vida”. Dados estes comprovados por Neves (2013, p. 70) ao entender que:

[...] no Colégio Pedro II, a Literatura continuou fazendo parte dos programas curriculares do ensino secundário como disciplina específica, com exceção do período compreendido entre 1912 a 1925, em razão da reforma do ministro Rivadávia Correia e do Decreto de nº 8.660 de 5 de abril de 1911, que eliminou as cadeiras de Lógica e de literatura para dar lugar às cadeiras de Higiene e Instrução Cívica. Considerou-se que como a Literatura Brasileira deixou de ser conteúdo obrigatório dos Exames Preparatórios, que davam acesso à universidade, a disciplina acabou sendo retirada do curso secundário. No entanto, com a

reforma do ministro José Luís Alves, em 1925, a Literatura Brasileira voltou a ser lecionada no secundário e também voltou a ser exigida no exame vestibular para Direito.

Razzini (2000, p. 96) explana que até o ano de 1924 não havia registros de aulas de Literatura separadas das aulas de *Português*. Somente a partir de 1925 com a *Lei Rocha Vaz*, instituída pelo Decreto de n. 16.782-A, de 13 janeiro de 1925, que a “nossa literatura” ganhou adjetivo pátrio, denominando-se “literatura brasileira”, sendo separada do ensino do vernáculo. Contudo, o ensino de *Português*, constituía-se predominantemente por textos literários, uma vez que:

Nas duas primeiras séries do ginásio deveriam ser escolhidos textos simples, em prosa e em verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; enquanto na 3ª e 4ª série, os textos deveriam ser descritivos, narrativos e dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses. [...] No curso colegial, [...] os textos acompanhariam as diversas fases da literatura brasileira e da literatura portuguesa. O novo ensino de português, no ginásio, passou a ser composto de três partes: expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva. Em cada parte, tinha-se o cuidado de oferecer os conteúdos de forma gradativa. Assim, a leitura partiria de textos simples, descritivos, em direção aos textos dissertativos; a escrita se iniciaria com frases breves e seguiria até a redação com tema livre e análise literária; a gramática, calcada na leitura de textos, partiria da oração para o estudo das classes de palavras, estudo que seria progressivamente sistematizado (RAZZINI, 2000, p. 110).

Desse modo, o ensino de *Português* pautava-se em aprofundar os conhecimentos gramaticais com o acréscimo da gramática histórica, além do estudo das várias fases da literatura brasileira e portuguesa e da análise literária abordando a perspectiva da formação e desenvolvimento da civilização brasileira, ou seja, a abordagem histórica da literatura passou a considerar também o ponto de vista sociológico (NEVES, 2013).

Por esse prisma, o ensino da Literatura conduzia a compreensão e apreciação da civilização construída no país, ressaltando seus valores mais nacionais e, como consequência, de acordo com Razzini (2000, p. 113), a “literatura brasileira deixa de ser um galho da portuguesa para se tornar o centro das atenções do estudo de português no 2º grau”. Tal feito permitiu que sua ascensão fosse generalizada e efetivada pelo concurso vestibular, cuja base era disponibilizada pelas disciplinas do núcleo-comum do 2º grau.

Com isso, conforme apontamentos feitos por Razzini (2000), houve um extraordinário crescimento na demanda escolar em todos os níveis de ensino em relação ao crescente número da população urbana, ocasionando o aparecimento de cursos superiores, sobretudo dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras. Nessa esteira de análises, Neves (2013) salienta que frente às profundas transformações socioculturais ocasionadas após a *Revolução Industrial*, quando começaram a se definir os contornos de uma sociedade tecnológico-científica, a educação pública passou a atingir

parcelas cada vez maiores da população, por meio de uma educação voltada para a formação do espírito e despreocupada com a aquisição de um saber útil e prático.

Para Zilberman (2012) a partir de 1930, com a ampliação da rede pública, houve a organização dos diferentes graus de ensino. No que diz respeito à escolarização, Bittencourt (2009) relembra que as disciplinas escolares, concebidas como portadoras do conhecimento específico foram reorganizadas para garantir maior eficiência ao serem reproduzidas no ambiente escolar e as especificidades de cada campo do conhecimento compuseram um novo currículo: o currículo científico. Em conformidade, instituiu-se o plano curricular do ensino secundário a partir da *Reforma de Benjamin Constant*:

[...] ampliar a formação científica na educação secundária, visto que as matérias com base em ciências fundamentais tomavam grande parte do currículo proposto, pois expressavam não apenas as transformações no ensino, como também as mudanças socioculturais, uma vez que a cultura científica relacionava-se ao vetor da modernidade e da industrialização e seu conhecimento era entendido como útil, capaz de preparar os cidadãos para as diversas ocupações do mundo do trabalho (SOUZA, 2008, p. 77).

Para Zilberman (2012), a partir do significativo aumento do número dos cursos superiores no Brasil, houve a necessidade de uma nova organização que atendesse a dois tipos de exigência:

[...] de um lado, ajustou-se às demandas das camadas urbanas que reivindicavam acesso a níveis mais elevados da educação, encarada como possibilidade de ascensão social; de outro, promoveu a articulação necessária entre os ensinos básico e superior, uma vez que o governo federal, especialmente durante os ministérios de Francisco Campos (1891-1968) e Gustavo Capanema ((1900-1985), o primeiro logo após a revolução de 1930 e o segundo durante a administração de Getúlio Vargas (1882-1954), estava empenhada na instalação e desenvolvimento da universidade brasileira. A solução, que atendia às duas demandas e, ao mesmo tempo, não alternava o quadro social, foi manter dois tipos de ensino secundário: de um lado constitui o ginásio e o colégio, dividido esse em clássico e científico e dirigido à formação e diplomação das elites que se orientavam aos cursos superiores; de outro, as escolas técnicas – industrial, comercial, agrícola, de magistério -, a serem frequentadas pelos grupos emergentes que, habilitados por estes cursos (que não equivaliam integralmente ao secundário regular, pois, em sua origem, facultavam o ingresso no nível superior), forneceriam a mão de obra mais qualificada, imprescindível ao surto industrial do país, quando este optava por essa modalidade de desenvolvimento econômico (ZILBERMAN, 2012, p. 196).

De forma análoga, Razzini (2000, p. 104-105) expõe que a *Reforma de Capanema* significou uma ascensão definitiva no ensino da disciplina de *Português* no curso secundário até o início dos anos de 1960, além do aumento de aulas do vernáculo. O patriotismo ditou também os temas preferenciais dos textos de leitura no curso ginasial. Tal fato aspirou a “constituir uma iniciação literária”, extraído de excertos da literatura brasileira e portuguesa, privilegiando “cartas, prosa literária e poesia”, momento este em que aparece pela primeira vez no programa de *Português* a expressão “prosa literária”, que fazia menção à “prosa da ficção, dos romances, contos, etc”. A

partir deste momento surgem vários gêneros de prosa (discursos, história, romance, entre outros) escritos por autores consagrados e acatados na escola como modelos de boa linguagem.

Considerando o aspecto social, acontecia no Brasil grandes transformações, tendo em vista o desenvolvimento das cidades e como consequência, as desigualdades econômicas. Diante desse cenário, surgiram diferentes ocupações intelectuais e administrativas, conforme preconizava a *Reforma de Campos* ao estabelecer um projeto de educação diferenciado, com vistas a “uma educação para pensar e outra para produzir” (MORAES, 1992, p. 303). Tal Reforma reforçou a dualidade quanto à formação profissionalizante e a função preparatória ao ensino superior, proporcionando à educação um lugar de destaque, por consequência das transformações da sociedade urbana e industrial.

Os estudos de Neves (2013) revelam que às mudanças na sociedade propunham uma nova escola secundária condizente com a atual concepção da elite, visando uma distribuição de matérias humanísticas e científicas. Dessa maneira, a conciliação entre estudos literários e científicos expressava:

[...] o horizonte de renovação da escola secundária, conjugando tradição e modernidade. No novo projeto cultural de educação das elites almejava-se a uma cultura geral capaz de formar nos estudantes o espírito e a consciência nacional e universal subsidiada, por um lado, pelas ciências, representantes da cultura moderna, e por outro, pela educação literária, traço distintivo de uma educação erudita portadora dos valores culturais tradicionalmente cultivados na sociedade, pois abdicar do ensino clássico significava renunciar a valores enraizados na sociedade brasileira, a uma educação humanista em que boa parte dos intelectuais da época havia se formado. Por outro lado, uma total adesão aos estudos científicos em substituição às humanidades implicava uma posição muito próxima da defesa do ensino técnico profissional marcadamente vinculado à formação dos trabalhadores e das camadas populares. Por isso, na visão de muitos educadores, tratava-se de reconstruir o ensino secundário, mas de forma que ele não perdesse as características de uma formação de classe de caráter liberal e intelectual (SOUZA, 2008, p. 81-82).

Bittencourt (2009, p. 80) discorre sobre os efeitos da reestruturação da educação secundária, ao mencionar que tal polêmica “acabou por prevalecer um amálgama entre as disciplinas científicas e as provenientes da tradição clássica, formando o que André Chervel denomina de ‘humanidades científicas’”. Assim, estabeleceu-se um novo projeto sobre currículo pautado na cultura científica e técnica e em valores mais utilitários.

Entretanto, segundo Zilberman (2012), enquanto a elite frequentava os cursos superiores, a classe menos favorecida cursava as escolas técnicas – industrial, comercial, agrícola, de magistério, as quais não garantiam o ingresso ao nível superior, mas favoreciam uma mão de obra mais qualificada o que contribuía com o surto industrial. Assim, a escolarização das massas urbanas, respondia às necessidades do processo de industrialização que se expandia, exigindo operários cada vez mais qualificados. Todavia, tornou-se inevitável a articulação de um currículo que contribuísse com o ensino público, de forma que atendesse as exigências da sociedade urbano-industrial e

tecnológica, com tendências à simplificação da escolarização básica, resumindo-se a adaptação do indivíduo aos novos tempos.

Com efeito, Neves (2013) aponta que a reorganização dos currículos do 1º e 2º graus ocorrem a partir de um núcleo-comum, composto por três áreas: *Comunicação e Expressão*, *Estudos Sociais* e *Ciências*, conforme exemplificação do quadro abaixo, no qual objetivamos demonstrar a distribuição das disciplinas e suas respectivas carga horária no curso técnico em *Habilitação básica em Agropecuária*.

QUADRO 1: Distribuição das disciplinas e cargas horárias

Conteúdos Curriculares	C.H. Semanais por série				
	1º	2º	3º	Total	Parte
Educação Geral					
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	2	241	
Educação Artística	---	2	---	60	
História	2	---	---	60	
Geografia	---	2	---	60	
Educação Moral e Cívica	---	1	---	30	1.020
O. S. P. B.	---	---	1	30	
Ciências Físicas e Biológicas	3	2	2	210	
Matemática	3	3	2	240	
Língua Estrangeira	3	---	---	90	
Formação especial					
Desenho Básico	2	---	---	60	
Química	3	---	---	90	
Biologia	---	3	---	90	
Física	---	---	3	90	
Programa de Orientação Ocupacional	---	2	2	120	1.050
Agricultura	2	3	3	240	
Zootecnia	3	2	---	150	
Economia e Administração agrícola	---	---	7	210	
Atividades comuns					
Educação Física	2	2	2	180	
Ensino Religioso					180
Programa de Saúde – parecer nº 2.264/6-8-74					
Totais	26	25	24		2.250

Fonte: Brasil (1979, *apud* NEVES, 2013, p. 90)

Como observado no quadro acima, a carga horária das disciplinas de *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* ao lado da *Matemática*, prevaleciam em relação às demais disciplinas. Nesse sentido, Neves (2013) explana que a matéria *Comunicação e Expressão* visava o cultivo de linguagens e expressão da cultura brasileira.

Assim, o ensino da literatura nacional ministrado dentro do componente *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, baseava-se nos princípios básicos de representação da nação e sua produção literária do século XIX, tendo como destaque o Romantismo, sendo este “o marco de nossa autonomia literária” (RAZZINI, 2000, p. 117). Desse modo, a leitura assume um papel importante ao valer-se de diversas funções, como a de “despertar o amor do idioma”, “concorrer para a boa formação do espírito e para a consciência patriótica” e “estimular o gosto literário dos alunos”, dos

quais se exigia cada vez mais a expressão correta e elegante tanto no “bem falar” quanto no “bem escrever” (RAZZINI, 2000, p. 107).

Em seu conjunto, os dados analisados ao longo da história informam que a literatura foi concebida de diferentes maneiras, mesmo os limites entre o que é e o que não é literatura variaram com o tempo. Diante disso, a própria definição da palavra literatura passou por modificações. Sobre isso, Souza (2002, p. 08) compreende o conceito de literatura como “[...] um produto cultural que surge com a própria civilização da escrita, pelo fato de que textos literários figuram entre os indícios mais remotos da existência histórica dessa civilização”.

Nesse patamar, a literatura possui formas próprias de comunicar e se expressar. Ela por si também mostra valores até então não vistos ou valorizados pelo homem. É uma arte que transfigura o real conforme aponta Coutinho (1978, p. 09):

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Para, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio.

Sob essa óptica, a literatura nos revela aspectos da realidade de uma forma mais lírica, poética e agradável, além do fato de promover uma reflexão no leitor sobre o mundo em que vivemos, fazendo-o rever seus conhecimentos e interrogar suas atitudes e pontos de vista sobre o mundo que o cerca. Portanto, podemos concluir que a literatura é um dos principais instrumentos da comunicação, pois nos leva a refletir a partir do folhear das páginas de um livro sobre os modos e acontecimentos de uma sociedade de anos e séculos atrás, evidenciando por meio das características ressaltadas pelos autores da época, as diversas situações culturais, sociais e políticas que um país vivenciou.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que permeiam o contexto histórico da Literatura como disciplina escolar, revelam que, quando ministrada no *Programa de Ensino do Colégio Pedro II*, dava-se pouco enfoque à literatura nacional, tendo em vista não a exigir nos *Exames Preparatórios* que davam acesso aos cursos superiores. Sobre isso, Razzini (2000, p. 14) salienta que “A pouca importância da literatura nacional no currículo secundário, resultado de sua ausência nos Exames preparatórios, maximizou o papel da Antologia Nacional na transmissão e conservação da literatura brasileira, tornando-a representante da nação”.

Nessa perspectiva histórica, as análises revelam que tanto o fenômeno educacional como o literário não podem ser vistos de forma isolada, uma vez que estão intrinsecamente ligados a diversas interferências, disparidades e às lutas sociais. Nesse contexto de transformações sociais,

culturais e econômicas, os estudos das disciplinas escolares configuram-se em importantes saberes que permitem aos professores/pesquisadores conhecerem a história de sua própria disciplina, a partir da preocupação em “[...] identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Nesse sentido, o estudo do contexto histórico da Literatura como disciplina escolar torna-se importante, pois conforme Bittencourt (2009), tal análise deve ser tida como parte integrante da cultura escolar para entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e a sociedade, por isso, a relevância em compreendermos o percurso histórico da sua institucionalização, a fim de entendermos como se instaurou no currículo escolar, para posteriormente passarmos a refletir sobre suas práticas de ensino.

Em outras palavras, trata-se de interrogar o passado para compreender algumas permanências do presente e, assim, (re)pensar possibilidades de renovação das práticas metodológicas no que tange o ensino literário no âmbito educacional, partindo da premissa que a principal função da literatura é considerar o texto e o leitor como centro da aula, uma vez que se relacionam em suas múltiplas experiências, tendo em vista sua capacidade de explorar a maneira como a ficção se relaciona com a realidade, considerando o fato do texto literário não ser apenas literatura, é também história, sociologia, psicologia e arte. Por esse viés, o ensino de Literatura deve criar e mediar situações de aprendizagem por meio da interação do aluno com o texto, ajudando-o a perceber e significar a estrutura da obra, devendo dessa maneira, ocupar um espaço privilegiado na escola, contribuindo com o desenvolvimento do senso estético e crítico do aluno.

Contudo, diante dos fatos apresentados sobre a história da Literatura no Brasil, entendemos que os mecanismos que marcaram o ensino desta disciplina, condicionaram-na como uma matéria enfadonha e sem finalidade, já que muitas vezes é conduzida como pretextos para outros fins, pois apesar dos grandes avanços ocorridos ao longo de sua implantação na grade curricular, ainda prevalece o estudo da história da literatura com destaque para biografia e fragmentos de obras, em detrimento da leitura literária.

Por fim, registramos algumas reflexões sobre o tema em pauta sem a pretensão desta pesquisa apresentar caráter conclusivo, mas como conhecimentos elaborados a partir de análises críticas bibliográficas que se somarão a outras pesquisas educacionais focadas na mesma questão, pois acreditamos que sempre há possibilidades de inovações, principalmente no que diz respeito ao ensino da Literatura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. F. P. A literatura no Ensino Médio. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; LEITE, Jan Edson R. (Org.). **Linguagens: usos e reflexões**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, v. 6, p. 61-97.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Ed. Univ. São Francisco, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil: introdução geral**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 6, set.-dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1257>. Acesso em: 10 out. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

NEVES, Eislher Alves Ferreira. **No labirinto das raízes: história do ensino de literatura em Mato Grosso do Sul (1977-2008)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Ensino secundário ou Educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, **VII CBHE**, 2013. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/. Acesso em 14 de julho de 2014.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 - estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário. **Educar em Revista** (Impresso), v. 51, p. 67-83, 2014.

RAZZINI, Márcia P. G. **O espelho da Nação: Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

SANTOS, Ana Márcia Barbosa dos. **Sob a lente do discurso: aspectos do ensino de retórica e poética no Atheneu sergipense (1874-1891)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2010.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. 3 ed. Campinas: autores associados, 2000.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O império da Eloquência**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da educação brasileira, v. 2)

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

*Submetido em: 31 de agosto de 2020.
Aprovado em: 03 de novembro de 2020.*