DO ESPLENDOR AO OCASO:
ascensão e queda da literatura na escola brasileira

Luiz Eduardo Oliveira (UFS)

Introdução

Assim como não pode haver nenhuma língua nacional falada antes da generalização dos sistemas nacionais de educação, não se pode pensar no ensino de literatura fora do contexto de institucionalização e instrumentalização da própria ideia de literatura, e mesmo de um projeto político de Estado baseado na educação literária. Com efeito, a complexa estrutura burocrática do Estado centralizado moderno, sobretudo no século XIX, instituiu uma nova divisão do trabalho e sua desvinculação da sociedade, o que fez com que os governos buscassem justificar-se perante os grupos sociais insatisfeitos ou excluídos sob a sua jurisdição, para não sucumbir às revoluções e guerras civis. É então que vai surgir, para substituir o papel da Igreja e da religião, a ideia de nação, que vai se fazer valer, na escola, da língua e da literatura nacional, através de gramáticas, antologias e compêndios de história literária. Tal maneira escolarizada de transmitir esse legado cultural às futuras gerações foi objeto de críticas frequentes durante todo o século XX, não sendo poucas as correntes teóricas que propuseram métodos alternativos de se apreender e estudar o texto literário, bem como modos diversos de se compreender a literatura como fenômeno cultural e/ou instituição social.

Todavia, como podemos facilmente perceber no século atual, o modo de ensinar literatura permaneceu o mesmo na escola, motivo pelo qual a sua disciplinarização, depois de consolidada pela tradição da história literária, é tão contestada. No Brasil, o último documento oficial sobre o ensino de literatura – as Orientações Curriculares para o Ensino Médio referentes aos "conhecimentos de literatura", publicadas em 2006 – foi produzido com intenções explícitas de confronto em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2002, que pôs em questão o próprio lugar da literatura na escola, ousando comparações entre Machado de Assis e Paulo Coelho, ou entre Zé Ramalho e Drummond, motivo pelo qual o documento de 2006 assumiu a postura de uma defesa da especificidade da literatura, reivindicando a sua presença no currículo e sua condição de disciplina escolar, o que deu ao documento um aspecto saudosista de uma época em que a disciplina gozava de um status privilegiado ante as demais, pois significava, sobretudo, um "sinal distintivo de cultura" (Brasil,

2006, p. 51). Por outro lado, os estudos históricos sobre disciplinas escolares, baseados, em sua maioria, nos pressupostos de Chervel (1990), têm sido unânimes em detectar, como uma espécie de estrutura paradigmática, um processo de surgimento, ascensão, decadência e morte de certas disciplinas que faziam sentido no currículo escolar somente em determinados contextos sócio-históricos, ou que, a despeito de manterem a mesma designação, mudaram radicalmente seu sentido e propósitos. Este texto busca problematizar o lugar da literatura no currículo escolar como uma entidade cultural específica, concebendo a escola, do ponto de vista histórico, como uma instância a partir da qual os saberes – inclusive os literários, ou oriundos da história literária – são elaborados, ensinados e aprendidos, uma vez que precedem, em muitos casos, a sua constituição como conhecimento acadêmico ou científico.

O Romantismo e o mito da língua nacional

O processo de institucionalização da literatura como saber específico e disciplina escolar, no século XIX brasileiro, inicia-se com a voga do Romantismo, num momento em que o mito da língua nacional se projetava nos discursos dos poetas, romancistas e historiadores como algo forjado pela "alma do povo". Essa crença havia sido motivada pelas descobertas da filologia moderna, já no século XVIII, que proporcionou aos estudos da linguagem avanços mas também deixou um legado de efeitos bastante perniciosos. Ao separar os grandes grupos linguísticos em línguas nacionais distintas, fez com que surgisse a necessidade da transformação de dialetos dominantes – os dos grupos política e culturalmente hegemônicos – em línguas cientificamente gramatizadas e culturalmente literarizadas, apagando as diferenças remanescentes mediante a imposição de uma língua oficial, que se fará propagar através dos sistemas nacionais de educação. Isso fará da escola um *locus* privilegiado de criação e transmissão da cultura e da língua nacional, por meio das quais era inculcada a ideologia nacionalista. Há quem chegue a afirmar que a filologia moderna possibilitou aos educadores e ideólogos nacionalistas a criação de uma história nacional "científica", projetando a língua e a ideologia nacionais num passado longínquo (Geary, 2008, p. 39). Com isso, assistimos à invenção – mediante a edição e apropriação – de textos antigos escritos em língua nacional, os quais muito contribuíram para fazer emergir a ideia de uma etnicidade cultural baseada na língua.

Há que se observar que não podemos ignorar o poder dos poemas e canções populares, bem como das orações e cânticos religiosos em vernáculo, como elementos de identificação de uma comunidade. Nesses casos, os nacionalismos posteriores podem

ter raízes linguísticas de fato populares. Contudo, não podemos confiar excessivamente na literatura, pois nada nos leva a crer, por exemplo, que no século XVI a língua de Camões ou de Shakespeare fosse um elemento de identificação nacional para a maioria das populações de Portugal e da Inglaterra. Nesse sentido, as línguas nacionais são sempre inventadas pelos grupos dominantes, ou pela elite letrada, ao contrário do que preconiza a mitologia nacionalista – que pressupõe que elas são forjadas pelo "povo" de cada nação (Hobsbawm, 1991, p. 70-71). O processo de apagamento da grande variedade de idiomas falados inicia-se com a eleição de um determinado dialeto – o de Londres, no caso da Inglaterra, e o de Lisboa, no caso de Portugal –, que, depois de homogeneizado ortográfica e gramaticalmente, passa a ser língua administrativa e literária, além de escolar. Sabe-se que na França do século XIX, mesmo depois de ter sido estipulado por uma lei de 1851 que somente o francês seria usado na escola, trinta anos mais tarde ensinava-se ainda em *patois* ou na língua regional (Chervel, 1990, p. 190).

À mitificação da língua nacional, proporcionada pela historiografia romântica, seguiu-se o mito da poesia, que também nasceu no século XVIII, com a Revolução Industrial, que motivou não somente uma série de transformações técnicas e uma nova divisão do trabalho, mas também novas relações de modos de produção e a configuração de um novo grupo social e de uma nova estrutura mental. Raymond Williams (1960, p. xiv), em seu texto clássico sobre o artista romântico, afirma que as questões concentradas na palavra cultura relacionam-se diretamente com as grandes transformações históricas trazidas por algumas palavras-chave que entraram em circulação no final do século XVIII, tais como *indústria*, *democracia*, *classe* e *arte*. Nesse sentido, o conceito de cultura – bem como o de literatura – apresenta-se como uma resistência e uma reação a essas mudanças de ordem social, proporcionadas principalmente pelo que Anderson denomina "capitalismo tipográfico". É nesse ponto que podemos observar o aspecto ideológico do Romantismo, em sua rejeição da coisificação do homem e da massificação trazida pelo industrialismo.

No Romantismo inglês, a própria obra literária passa a ser vista como uma unidade orgânica misteriosa, em contraste com o individualismo fragmentado do mercado capitalista, e o artista passa a ser concebido como um ser apartado da média dos mortais, como uma entidade quase mística. A palavra *poesia*, portanto, já não se refere simplesmente a um modo técnico de escrever, pois tem profundas implicações

sociais, políticas e filosóficas, fazendo da literatura uma ideologia alternativa e da imaginação uma força política, cuja tarefa é transformar a sociedade em nome das energias e valores representados pela arte. Assim, a literatura e a cultura apresentam-se como antídotos não somente contra a massificação capitalista, mas também contra o excesso religioso e o extremismo ideológico, pois, ao tratar de valores humanos tidos como universais, pode servir "para colocar numa perspectiva cósmica as pequenas exigências dos trabalhadores por condições decentes de vida" (Eagleton, 1983, p. 22), contribuindo para promover a simpatia e a identidade entre todas as classes sociais. Isso num momento em que o processo de industrialização evidenciava, além da migração em massa do campo para a cidade e de um amplo processo de alfabetização das classes menos favorecidas, a exploração de mulheres e crianças no trabalho e a total pauperização das camadas mais baixas das populações das grandes cidades europeias.

Gellner (p. 25; 34) já havia chamado a atenção para a contradição entre os pressupostos da ideologia nacionalista e as condições concretas de vida numa sociedade industrial, dada a incompatibilidade entre a persistência de valores aristocráticos e étnicos e a mobilidade social proporcionada pela nova divisão do trabalho. Desse modo, o elemento identitário preponderante nas sociedades industrializadas é a formação educacional, que vai possibilitar – pelo menos em tese – a todos os indivíduos as condições para o pleno exercício da cidadania, que se fazia valer pela capacidade de ler, escrever e contar. Com efeito, foi em oposição às mudanças das relações entre autores e leitores, decorrentes do desenvolvimento da indústria tipográfica, do mercado editorial e do crescimento do público leitor, que a ideia de cultura, significando o "espírito" de um povo, emergiu. O romance, que se configurava, ao mesmo tempo, como gênero novo e mercadoria, com seus defensores e detratores, representa muito bem as contradições desse novo momento histórico. Não são de estranhar, portanto, as posições e declarações de escritores como Coleridge (1772-1834) e Carlyle (1795-1881), autores lendários do romantismo inglês, que incorporam a noção de artistas românticos em contraposição à crescente massificação das práticas de leitura, utilizando-se, para tanto, de argumentos semelhantes aos de pensadores políticos conservadores como Edmund Burke, em seus apelos pelo resgate de uma mítica "comunidade orgânica" originalmente inglesa, que teria existido antes que o industrialismo corrompesse o "espírito inglês" (Williams, 1960, p. xv).

Assim, a literatura e a cultura tornaram-se instâncias legitimadoras da manutenção de preconceitos e de exclusão social, seja criticando indiscriminadamente

qualquer manifestação artístico-cultural considerada "de massa", seja valendo-se de teorias literárias para justificar o cânone, negando seus aspectos ideológicos em nome de uma objetividade ou cientificidade cega para as condições de produção, circulação e recepção das obras literárias. O cânone literário, como sabemos, é um elemento-chave para a construção dos discursos nacionalistas da crítica e da história literária, uma vez que faz convergir a ideia romântica de "gênio" da língua com a de literatura nacional. Portanto, se através do "gênio" de uma língua poder-se-ia apreender o espírito de uma nação, é pela sua expressão mais alta, a literária, que a nação é narrada. Assim pensava Herder, em suas *Ideias para a filosofia da história da humanidade (*1784-1791). Sua obra, nessa perspectiva, teria sugerido a Humboldt o estudo filológico das literaturas modernas, e a Friedrich Schlegel a ideia de um paralelismo histórico na evolução de todas as artes, mediante uma "lei de evolução espiritual" que apareceria através da narrativa cronológica dos fatos literários. Tal concepção de tempo estaria ligada ao "passadismo" dos românticos, pois o fio cronológico seria a "árvore genealógica das obras do espírito" (Carpeaux, 1959, p. 22).

A historiografia romântica, nesse sentido, constitui-se como estratégia discursiva preponderante na construção da narrativa da nação, uma vez que mobilizou mitos fundacionais e de "povo original", ou raça pura, inventando tradições. Por outro lado, o Romantismo transcendeu as barreiras do que Carpeaux (1959, p. 23) denomina "miopia nacional", uma vez que, ao implicar a relação entre as estruturas das línguas e a índole de suas literaturas, sugeriu aos historiadores da "literatura universal" a comparação de diferentes tradições literárias, ou de diferentes narrativas nacionais. Tal comparação entre literaturas configura-se, em muitos aspectos, como uma comparação entre Estados-Nação, pois implica a associação entre unidades geopolíticas e/ou linguísticas e determinadas identidades que, tidas como nacionais, consistiam na padronização, ou estereotipificação, de suas (auto)representações.

Esse foi o caso de Friedrich Bouterwek (1766-1828), tido como precursor da historiografia da literatura portuguesa e brasileira Ao comparar entre si as literaturas do Ocidente, em sua *História da poesia e eloquência desde o final do século XIII* (1801-1819) – a qual era parte de um ambicioso projeto coordenado por Johann Gottfried Eichhorn (1753-1827), que pretendia escrever, com a ajuda de outros eruditos alemães, uma *História das artes e da ciência desde a sua criação até o final do século XVIII* –, Bouterwek valia-se dos pressupostos estabelecidos por Madame de Stäel (1766-1817), segundo os quais a natureza do homem do Norte contrapunha-se à do natural do Sul. Ao

tecer comentários sobre a literatura espanhola, por exemplo, o autor ressalta o seu "iberismo congenial", bem como sua "originalidade meridional", em confronto com a "sensaboria nórdica" (César, p. xix-xx). Com efeito, na "Introdução geral à história da poesia e eloquência mais novas", o historiador alemão associa a pobreza ou riqueza dos povos – isto é, das nações – à riqueza ou pobreza de suas línguas, as quais encontram a sua mais alta expressão na poesia e na eloquência. Para o autor, o poeta não pode expressar simbolicamente, por meio de palavras, aquilo que o público não consegue entender. Como consequência, da mesma maneira que o espírito de um povo se mostra em sua língua, ele também se mostra inevitavelmente em todos os trabalhos poéticos feitos nessa língua (apud Bolognini, 2003, p. 98-99).

No caso do Romantismo brasileiro, já em 1836 Gonçalves de Magalhães parecia repetir tal cartilha, no primeiro número da revista *Niterói*: "cada povo tem sua literatura própria como cada homem seu caráter particular, cada árvore seu fruto específico". Pereira da Silva, no segundo número da mesma revista, ia mais longe, afirmando que a poesia deveria ser considerada como representante dos povos e "uma arte moral" que muito influiu sobre a civilização (apud Candido, 2000, v. 2, p. 295-296). Esse papel salvacionista e redentor da poesia, em particular, e da literatura, de maneira geral, não vai ser questionado em nenhum momento do século XIX, nem mesmo quando a voga do Romantismo dá lugar ao Realismo-Naturalismo da poesia, do romance e da historiografia literária, permanecendo intacto durante a maior parte do século XX. Alteraram-se as perspectivas, os modos de se conceber o fenômeno literário, tanto do ponto de vista de sua produção quanto de sua circulação e recepção, mas a mitificação do poder transformador da poesia e da literatura resistiu até o momento em que sua condição de produto cultural universal e apartado das relações econômicas e sociais passou a ser questionado, sobretudo quando alguns intelectuais passaram a se interessar pela produção e consumo de bens culturais populares, oriundos do que em Londres, em meados do século passado, se chamava "classe trabalhadora" (Williams, 1969).

A crise do nacionalismo literário

A ênfase de boa parte da reflexão teórica sobre o passado, sobretudo nos países de condição pós-colonial , tem levado a uma revisão dos pressupostos da historiografia romântica e, portanto, do próprio projeto da modernidade, uma vez que passa a ser postulada a multiplicidade de relatos e sujeitos, em oposição a uma narrativa monolítica e unificadora que despreza os fenômenos de desterritorilização, migração e integração. Como afirma Achugar (2003, p. 49-50), o sujeito enunciador do discurso fundante do

Estado-Nação na América Latina, durante o século XIX, teve um projeto patriarcal e elitista que excluiu não só a mulher, mas também os índios, negros, escravos, analfabetos e, em muitos casos, aqueles desprovidos de propriedades. Esse perfil do sujeito enunciador contribuiu, portanto, para a construção do perfil de um sujeito da nação – o cidadão –, que se identificou com o discurso nacionalista.

O nacionalismo, por sua vez, em função de uma língua e uma literatura nacional que apaga as diferenças étnicas, sociais, linguísticas e culturais que não se encaixam no projeto nacional de que o Estado e os homens de letras são os principais representantes, estabelece o padrão necessário para a produção de dicionários, gramáticas, antologias, parnasos e, principalmente, histórias literárias, os quais, institucionalizando-se nos sistemas de educação nacionais, serão uma instância preponderante, nos séculos XIX e XX, para a legitimação das identidades nacionais. Estas constituem-se discursivamente em confronto com uma alteridade que pode ser representada pelo colonizador ou pelas nações concorrentes, em relação às quais, ou em decorrência das quais, suas narrativas foram sendo produzidas. Nesse sentido, o processo de institucionalização da historia literária, seja como instância legitimadora do Estado-Nação, seja como disciplina escolar e acadêmica, encontra-se indissoluvelmente associado ao da configuração dos primeiros estudos de literatura comparada.

Os absurdos e incongruências do ideário nacionalista, que ainda é bem latente e tem o poder de emocionar as massas mais do que a religião, nos dias atuais, emergem no próprio ato de narrar a nação, principalmente quando pensamos que o espaço da nação que se quer unívoca linguística e etnicamente é também, há muito tempo, o espaço dos exilados, refugiados e imigrantes, e mesmo das gerações que se seguem a tais forasteiros e estrangeiros, desestabilizando a pretensa unidade nacional nos guetos e cafés dos centros das grandes cidades, "à meia luz de línguas estrangeiras", como diz Bhabha (1998, p. 198-199), referindo-se à migração em massa do Ocidente no século XIX, bem como à expansão colonial do Oriente. Esse processo de desterritorialização faz com que a "nação como metáfora", segundo o autor, preencha o vazio deixado pelo desenraizamento das comunidades e parentescos.

Ao tentar descrever as estratégias de identificação cultural e interpelação discursiva que configuram o povo e a nação, tornando-os, ao mesmo tempo, sujeitos imanentes e objeto das narrativas sociais e literárias, Bhabha, no texto acima referido, critica a perspectiva historicista que propõe a nação como categoria sociológica empírica, sugerindo, para substituí-la, o entendimento da nação como uma estratégia

narrativa fundamentalmente ambivalente. Tal ambivalência configura-se como o duplo da nação, a partir de uma temporalidade não linear ou horizontal que provoca a quebra da univocidade da narrativa da nação, inscrevendo em suas interseções o espaço do Outro, representado pelas minorias e maiorias excluídas da épica nacional. Desse modo, o que chama de "tempo disjuntivo da modernidade da nação" evidencia-se pelo impasse da racionalidade política, que se coloca entre os incertos fragmentos de significação cultural e a certeza da pedagogia nacionalista. Isso porque, apesar de a crítica literária reforçar a coesão da metáfora progressista da nação, mediante a exposição de fragmentos do cotidiano – como faz Bakhtin, ao vislumbrar a emergência do nacional em Viagem à Itália (1786-1788), de Goethe (1749-1832) –, há sempre, como um espectro, "a presença perturbadora de uma outra temporalidade que interrompe a contemporaneidade do presente nacional".

Tal colapso ocorre no próprio conceito de povo, como estratégia retórica de referência social, pois a sua alegação de ser representativo provoca uma crise em seu próprio processo de interpelação discursiva, causando uma cisão entre a temporalidade linear e cronológica da pedagogia da nação e sua dimensão performativa, que é reiterativa e emerge de suas fissuras. Desse modo, a questão que se coloca não é mais a da individualidade da nação com relação à alteridade das demais nações, mas a da divisão da nação no seu próprio interior, na articulação da heterogeneidade irreversível de sua população, bem como dos discursos das minorias e das autoridades antagônicas. Nesse sentido, a narrativa hegemônica do nacionalismo torna-se insustentável, pois o controle narrativo nunca é monológico, mas plural e reiteratitvo. O passado da narrativa nacional, portanto, é sempre confrontado com o seu presente. Ao criticar Anderson, quando este identifica a simultaneidade da narrativa do romance realista e do jornal com a narrativa da nação, Bhabha (1998, p. 224-225) afirma que o autor inglês, ao encaixar o "enquanto isso" da narrativa nacional em um tempo homogêneo e vazio, deixa escapar o que chama de "tempo alienante e iterativo do signo", pois a temporalidade do significante é instantânea, mais do que simultânea. Assim, o "enquanto isso" transforma-se em signo ambivalente do povo nacional.

A língua e a literatura, nesse contexto, são um agentes específicos de dominação, na medida em que hierarquiza os sotaques e expressões, discriminando social e culturalmente seus falantes. No caso da língua portuguesa, sabe-se que a crença de que os africanos são incapazes de dominar as sutilezas sintáticas e fonéticas da língua portuguesa encontra registro até mesmo nas peças de Gil Vicente (c. 1435-1536),

persistindo no anedotário popular atual como "língua de preto", ou "pretoguês" (Margarido, 2000, p. 59), para não falar das polêmicas em torno da "língua brasileira" no século XIX e do estranhamento mútuo ainda marcante dos falares de portugueses e brasileiros, mesmo depois do sucesso de Amália Rodrigues (1920-1999) no Brasil e da telenovela brasileira em Portugal. Assim, ao contrário do que afirmava Fernando Pessoa (1888-1935), e da canção "Língua", de Caetano Veloso, que a ele faz referencia, no atual contexto, a língua não pode ser a pátria de ninguém. Levando em conta que blocos econômicos como a União Europeia, instituída em 1992, e o Mercosul (1991), criados com o intuito de assegurar maior autonomia política e econômica dos países membros, em contraposição à preponderância dos Estados Unidos, provocam medidas protecionistas, excludentes e discriminatórias, especialmente do ponto de vista social, não é difícil relacioná-los com as inúmeras manifestações de intolerância étnica e com os movimentos neofascistas ou neonazistas representados por grupos de skinheads ou de guardadores de fronteiras. No caso da unificação da Europa, são frequentes as medidas administrativas destinadas a impedir a proliferação de trabalhadores vindos do Sul e do Leste, muitos deles negros, mulatos e ciganos, cotidianamente discriminados e perseguidos, uma vez que são acusados de macular ou corromper a prosperidade da Comunidade Europeia.

Os efeitos devastadores da ideologia nacionalista, que reemerge facilmente em contextos de crise, não são difíceis de serem previstos. Mesmo em países pós-coloniais assumidamente multiétnicos e multiculturais, como o Brasil, podemos perceber alguns resquícios desses confrontos nacionais em nível regional, como é o caso já clássico do nordestino perante o regionalismo paulista, que se configura como um "regionalismo de superioridade", sustentado no desprezo pelos outros nacionais e no orgulho de sua ascendência europeia e branca (Albuquerque Jr., 1994, p. 45), ou mesmo nos conflitos étnicos de países africanos, em que os líderes governamentais utilizam-se das mesmas estratégias nazistas de discriminação social. As diferenças, como tais, não podem ser negadas, suprimidas ou apagadas, mas negociadas, e a harmonia do mundo vai depender do tipo de negociação que for levado a cabo. Não há mais lugar para o mito da identidade nacional no mundo atual, pois os valores éticos e morais, tal como sonhavam os iluministas, feitas as devidas ressalvas para o seu etnocentrismo (Santos, 2002), são quase universais. Os confrontos e trocas culturais jamais deixaram e jamais deixarão de existir, mas, para serem negociados, têm que ser feitos de modo bilateral e em igualdade

de condições, sem o preconceito desrespeitoso e competitivo da racionalidade política moderna.

Algumas considerações

Se as "finalidades reais" de qualquer disciplina devem ser buscadas nos objetivos da escola, e não dos poderes públicos, como afirma Chervel (1998), seus "ensinos reais" não podem dissociar-se das políticas educacionais que lhes dão suporte, uma vez que suas finalidades pedagógicas são também culturais e, sobretudo, políticas. Nesse sentido, a legislação sobre o ensino de literatura – bem como todas as peças a ela relacionadas, como os relatórios das comissões especiais, etc – é uma fonte de suma importância para compreender as implicações culturais da literatura na escola, não somente pela especificidade pedagógica de seu objeto, mas também por inscrever-se como um discurso político e cultural que a torna, muito mais do que um reflexo do contexto de sua época, parte do seu próprio texto.

Algo pouco compreendido entre as pessoas que se dedicam à questão do ensino de literatura diz respeito às relações entre as disciplinas escolares, as ciências de referência e a pedagogia. O senso comum dominante é de que os conteúdos do currículo são impostos pela sociedade e cultura de uma determinada época, o que faz com que a escola seja concebida como uma instância meramente passiva da sociedade, uma vez que é um aparelho ideológico do Estado. Outra crença generalizada é a de que as disciplinas escolares são somente uma vulgarização ou pedagogização das ciências de referência através de uma transposição didática. A história das disciplinas escolares prova o contrário, pois na maioria dos casos as disciplinas emergem como uma criação autêntica da escola, levando-se em conta a maneira como se apropria do chamado "saber científico", ou acadêmico, daí a sua frequente resistência perante as inovações pedagógicas e/ou metodológicas. Tal foi o caso da gramática escolar, que não faz parte da cultura do que se poderia considerar um "homem cultivado", bem como da rejeição, pela escola francesa, da linguística estrutural e transformacional (Chervel, 1990, p. 181-182). Essa incompreensão não permite que a escola seja definida como instância a partir da qual os saberes – inclusive os literários – são elaborados, ensinados e aprendidos, como foi o caso da "literatura nacional", no sistema de ensino brasileiro do século XIX.

Nesse sentido, a permanência da história literária na escola em pleno século XXI, a despeito das políticas educacionais e do desenvolvimento dos estudos literários, representa não somente uma rejeição, pela tradição escolar, das inovações advindas do desenvolvimento acadêmico do campo, mas também da disciplinarização de um saber

que já não faz parte do repertório cultural da população estudantil. Nas condições atuais, não é nem um pouco tranquilo pensar na literatura canônica ocidental, ou "universal", como um patrimônio cultural da humanidade ou algo cujo conhecimento é obrigatório em todas as sociedades escolarizadas. É preciso sempre ressaltar as condições em que tais pressupostos se estabeleceram.

O surgimento dos Estados Unidos como potência mundial e centro de produção e circulação global de cultura provocou um profundo deslocamento da própria noção de cultura – representada tradicionalmente pela ideia de Europa como sujeito universal da cultura –, que passou a abranger tanto a "alta cultura" quanto a cultura popular e a cultura de massa, mediadas pela imagem e pelas formas tecnológicas. Consequentemente, as instâncias discursivas privilegiadas no século XIX, como as narrativas históricas, políticas e literárias, foram deslocadas e perderam a centralidade no decorrer do século XX, fazendo com que as representações simbólicas da sociedade se fizessem mediante outras modalidades de práticas e manifestações artístico-culturais, como o rádio, o cinema, a televisão e depois a Internet. Assim, os novos meios nos obrigaram a desenvolver novos modos de letramento e leitura do mundo. Perdida a hegemonia do texto literário, depois de questionado seu próprio papel mobilizador enquanto arte, dado o seu caráter elitista, sua fruição é sempre acompanhada de uma tensão que repercute diretamente em seu ensino.

Nesse sentido, num tempo em que as práticas de leitura, quando não se mostram escassas ou quase nulas em várias camadas da população, se restringem a certos grupos etários e sócio-econômicos, a escola não pode se dar ao luxo de ignorar os fenômenos de vendagem da indústria editorial, ou de não levar em conta o universo referencial de leitura prévia dos alunos, de sua família e do meio sociocultural de onde eles provêm. A crise do ensino da literatura na escola foi provocada pela falta de interesse dos alunos, da má preparação dos professores e da falta de estrutura dos cursos de formação da área de Letras, mas a sua queda no currículo escolar se deve preponderantemente ao descompasso entre sua representação social, que se mostra anacrônica quando mitificada como um bem cultural universal, e suas reais finalidades nas práticas escolares.

Referências

ACHUGAR, Hugo. "A escritura da história ou a propósito das fundações da nação". In: MOREIRA, Maria Eunice (org.). Histórias da literatura: teorias, temas e autores. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). *História da literatura*: o discurso fundador. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil / São Paulo: Fapesp, 2003.

BRASIL. 2002. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec.

BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec.

CARPEAUX, Otto Maria. 1959. *História da literatura ocidental*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, v. 1.

CÉSAR, Guilhermino. *Historiadores e críticos do Romantismo* – 1: a contribuição européia, crítica e história literária. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos / São Paulo: EDUSP, 1978.

CHERVEL, André. 1990. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº. 2, pp. 177-229.

EAGLETON, Terry. 1983. *Teoria da Literatura*: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes.

GEARY, Patrick J. *O mito das nações*: a invenção do nacionalismo. Tradução: Herbert Ballmann. Lisboa: Gradiva, 2008.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*: programa, mito e realidade. Tradução: Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARGARIDO, Alfredo. *A lusofonia e os lusófonos*: novos mitos portugueses. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro*: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ / Fapesp, 2002.

SOUZA, Roberto Acízelo de. 1999. *O império da eloquência*: retórica e poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EDUERJ / EDUFF.

WILLIAMS, Raymond. *Culture and society (1780-1950)*. New York: Anchor Books, 1960.