

Literatura e Ensino: Entrevista com José Augusto Cardoso Bernardes

Por Marinete Luzia Francisca de Souza



JOSÉ AUGUSTO CARDOSO BERNARDES (1958) é Professor Catedrático na Faculdade de Letras de Coimbra e membro do Centro de Literatura Portuguesa. Foi codiretor de *Biblos. Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa* (1995-2005). É Diretor da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (desde 2011), e consultor para o Programa Língua Portuguesa da Fundação Calouste Gulbenkian (desde 2013). Foi Membro do Conselho Nacional de Educação, entre 2011 e 2016.

De entre as obras que publicou, destacam-se: *O Bucolismo Português* (1988), *Sátira e Lirismo em Gil Vicente* (1996), *História Crítica da Literatura Portuguesa: Humanismo e Renascimento* (1999)¹, *Revisões de Gil Vicente* (2003), *A Literatura no Ensino Secundário* (2004), *Miguel Torga e a melancolia de Portugal* (2006), *Gil Vicente* (2008), *A Literatura e o Ensino de Português* (2013)², *A Biblioteca da Universidade. Permanência e metamorfoses* (2015), *Camões nos prelos de Portugal e da Europa, 1563-2000* (2015).³

Para além de ter publicado estudos sobre Gil Vicente e Luís de Camões, como foi visto, vem se dedicando aos problemas da investigação e do ensino das Humanidades, tema dessa entrevista.

Entrevista

Polifonia – Considerando as investigações que vem sendo realizadas sobre o ensino de literatura nos níveis Fundamental e Médio (Secundário), como analisaria a evolução dos estudos nesta área?

Bernardes – Ao longo de várias décadas, nas universidades portuguesas, os estudos sobre o ensino da literatura foram considerados como área marginal.

1 Com Direção de Carlos Reis.

2 Em colaboração com Rui Afonso Mateus.

3 Em colaboração com Ana Migueis e Carla Ferreira.

O desprezo sobranceiro que recaía sobre domínio do conhecimento tem duas explicações principais: a desconfiança suscitada pelas ciências da educação, em geral, que alguns então consideravam desprovidas de suficiente base epistemológica e a proclamação de primazia que provinha das áreas de investigação mais estabelecidas e convencionais. Basta lembrarmos que os estudos literários se mostravam abertos a colaborações interdisciplinares com a linguística (concebida nos seus diferentes ramos), com a estética ou com a história, mas enjeitavam ocupar-se da adequação do seu saber às diferentes realidades escolares.

Eu próprio testemunhei muitos sinais dessa desconfiança. Nos anos 80 ou 90 do século passado, na minha Faculdade de Letras (Universidade de Coimbra) não era fácil incluir um pequeno módulo que fosse destinado a problematizar a forma como se poderia ensinar Camões ou Gil Vicente. O fundamento para esta exclusão era o de que o conhecimento adquirido pela via da pesquisa se bastava a si próprio.

As tarefas de adequação eram reconhecidas mas eram tidas como “fáceis” e competiam estritamente aos professores dos diferentes níveis. Prevalecia a ideia de que saber em causa carecia apenas de regulação científica (assegurada pelas universidades). A sua transmissão deveria fazer-se de maneira uniforme, exclusivamente sustentada pela preparação e motivação de professores e alunos. Era ainda suposto que uns e outros reagissem da mesma forma à transmissão dos conhecimentos, independentemente das suas circunstâncias socioculturais.

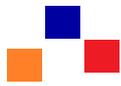
Pouco a pouco, estes pressupostos foram sendo objeto de questionação. Tal sucedia por via teórica, desde logo.

Mas foi sobretudo pelo confronto com a prática, que se foi descobrindo que o cenário escolar mudara muito. A democratização do acesso à Escola por parte das nossas crianças e adolescentes (que, em Portugal, se situa atualmente nos 18 anos ou no 12º ano) contribuiu para que as turmas se tornassem comunidades cada vez mais heterogéneas. Ensinar qualquer matéria tornou-se assim mais difícil, envolvendo requisitos como dinamismo, flexibilidade, adaptação de métodos, reconversão de objetivos, etc.

Polifonia – *O que pensa sobre o ensino de literaturas dos Países de Língua Portuguesa, em detrimento das literaturas ditas nacionais?*

Bernardes – O ensino da literatura nacional teve e continua a ter um efeito identitário muito forte. Ler os mesmos livros num determinado espaço e ao longo de sucessivas gerações constrói memória coletiva e reforça vínculos. Não podemos esquecer que foi esse o principal fundamento para a escolarização da literatura, que, na Europa, teve lugar a partir das três últimas décadas do século XIX.

Hoje, porém, a ideia de comunidade alargou-se, deixando de estar limitada ao âmbito político. Um adolescente português, brasileiro ou angolano deve ser educado com bases de cidadania política. Isso não impede, porém, o alargamento a outros contextos, envolvendo o que poderíamos chamar a Cidadania linguística e cultural.



Nesse sentido, aplaudindo uma proposta concreta formulada há dois anos, em Coimbra, pelo Professor Vítor Aguiar e Silva, sou favorável a compromissos que possibilitem a entrada de autores brasileiros e africanos no cânone escolar português. Essa entrada pode fazer-se de muitas maneiras. Não me parece necessário, desde logo, que haja uma *substituição* de uns autores por outros.

Defendo nomeadamente que o conhecimento dos textos literários na Escola deve ser de natureza antológica e não tão intensiva como é hoje. Em Portugal, com 14 anos, um aluno pode andar dois meses a falar do *Auto da Barca do inferno* e outros dois de *Os Lusíadas*. Acho que se trata de um tempo excessivo e potencialmente saturante.

Com uma visão mais panorâmica destinada a estimular a curiosidade do aluno, haveria lugar para mais autores e mais textos, uns e outros tomados como estímulo à leitura e não tanto como objeto de estudo minucioso e totalizante.

Polifonia – *Se por um lado, as humanidades vêm sendo colocadas de lado, por outro, a escrita e leitura são fatores de inserção ou discriminação social. O que diria sobre esse tema?*

Bernardes – Como qualquer outra atividade humana, a leitura e a escrita podem servir a propósitos discriminatórios. Mas isso não significa que, em si mesmas, essas práticas devam ser vistas com suspeição ou relutância. Pelo contrário: ler e escrever em patamares elevados de sensibilidade e consciência crítica constituem instrumentos insubstituíveis de promoção de qualquer ser humano. Há que lutar por que todos tenham acesso a esses instrumentos. O caminho só pode ser o da democratização metódica, exigente e esperançosa. Há ainda muitos seres humanos sem água potável, eletricidade ou alimentação e isso é inaceitável. Como é inaceitável que haja seres humanos incapazes de tirar proveito das grandes realizações técnicas e artísticas da espécie. A leitura e a escrita situam-se neste último âmbito.

Verifico que ciclicamente existe a tentação de eliminar dos Programas aquilo que é difícil: os textos literários e filosóficos, por exemplo. Assim se teriam em devida consideração as especiais dificuldades que alguns alunos socialmente desfavorecidos costumam sentir quando na Escola lidam com esses textos pela primeira vez.

Ora, em meu entendimento, o raciocínio deve ser justamente o oposto. Se essas crianças não têm outra possibilidade de conhecer esses textos e de deles tirar o devido partido, tem que ser a Escola a cumprir esse papel compensatório. Isso coloca nos professores uma responsabilidade acrescida, que começa na motivação e termina na avaliação. Mas não existe outra maneira de cumprir esse imperativo social.

Polifonia – *Há, no mundo de Língua Portuguesa, uma dicotomia entre as literaturas escritas canônicas e as literaturas orais indígenas (casos dos países africanos, do Brasil e Timor Leste), em sua maioria intercultural. O que proporia para essa divisão?*

Bernardes – Também nesse plano sou a favor de compromissos e equilíbrios ditados pela sensatez e pelas condições específicas que se verificam em cada situação.



Não faz nenhum sentido separar radicalmente os dois tipos de produção literária, numa lógica de disputa. É nocivo ignorar as literaturas ditas *indígenas*, sob qualquer pretexto. E é igualmente negativo privar seja quem for do acesso ao contacto com as obras mais lidas e conhecidas do cânone (ocidental e oriental). Mais do que dicotomia tem que haver espaço e estímulo para conhecer ambas. Ambas ajudam a crescer em espírito de abertura e tolerância.

Polifonia – *Qual sua opinião sobre as adaptações de textos clássicos para a sala de aula?*

Bernardes – O ideal seria que as adaptações pudessem servir como introdução ao texto original. Muitas vezes se diz que a adaptação é *fácil* e o original é *difícil*. Julgo, no entanto, que existem maneiras mais ou menos adequadas de apresentar esses mesmos textos ditos *difíceis*. Tudo está nos objetivos que pretendemos alcançar. Olhando para a forma como os programas tratam certos autores no ensino básico e secundário (reporto-me, mais uma vez, ao que sucede em Portugal), fico com a ideia de que seria possível uma aproximação menos convencional e mais ajustada às necessidades dos alunos.

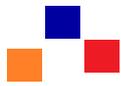
Em minha opinião, a necessidade maior é sempre a de formar o gosto dos alunos, tornando-os leitores assíduos, curiosos e preparados. O pior que se pode fazer com a literatura na Escola é criar a ideia de que os livros são para serem lidos uma só vez e até à exaustão.

Costumo dizer que a pior reação que podemos ouvir de um aluno a propósito de um determinado texto é a que se traduz pelas consabidas palavras “Já dei!”. Um texto nunca está verdadeiramente *dado*. Ao longo das aulas, o professor deve abrir alguns caminhos, mas permitindo que o aluno fique com vontade de continuar a caminhar, por trilhos novos e que, em alguns casos, são só seus.

Polifonia – *Em alguns países, o acesso ao texto literário se dá, preferencialmente, por meio do livro didático (que apresenta fragmentos de textos) ou dos textos recomendados pelo Exame Nacional (ENEM, no caso do Brasil), ou pelos programas curriculares instituídos pelo governo. O que proporia para superar essa barreira na formação de leitores?*

Bernardes – Não conheço suficientemente a realidade brasileira para me pronunciar sobre ela em concreto. No que diz respeito à realidade portuguesa, julgo que os manuais escolares têm melhorado bastante nos últimos anos. Qualquer manual carece hoje de certificação legal, concedida por uma instituição de ensino superior. Esse requisito levou as editoras a ter mais cuidado na escolha das equipas que concebem os livros.

De uma forma geral, pode dizer-se que, em Portugal, os manuais escolares de Português reúnem condições para funcionarem como estímulo à leitura. São bastante cuidados, do ponto de vista gráfico, apoiam-se em investigação consolidada, têm em conta as expectativas e as críticas de professores e alunos.



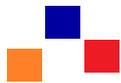
Ainda assim, parece-me que existe bastante caminho para percorrer. Dou um exemplo. Não me parece bem que os manuais possam conter obras integrais. O *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, que se lê no 9º ano de escolaridade, quando o aluno tem cerca de 14 anos ou o conto *A Abóbada*, de Alexandre Herculano, que faz parte do Programa do 11º ano figuram integralmente nos manuais. Nem sempre surgem bem anotados e explicados, o que é compreensível.

Do meu ponto de vista, seria preferível que o aluno fosse encorajado a aproximar-se de uma edição didática, publicada em volume separado, a cargo de um especialista. Quem estuda continuamente um determinado autor sabe alertar-nos melhor para os significados escondidos dos textos. Seria, no entanto, “obrigatório” que o dito estudioso não esquecesse nunca que os seus destinatários concretos (os alunos e mesmo os professores) dispensam divagações complicadas, em termos de discurso. Necessitam sobretudo de explicações pacientes e claras. Vejo nesta prática uma outra vantagem: para além de permitir um aproveitamento diferente dos textos em causa, esta estratégia permitiria que o aluno frequentasse a biblioteca ou pensasse em formar a sua própria coleção de livros. Por último, lendo os textos em volumes separados, o aluno dar-se-ia conta de que Gil Vicente ou Alexandre Herculano não escreveram os textos diretamente para nenhum manual. Assisto, com muita apreensão, a uma desqualificação do livro enquanto objeto, no pressuposto erradíssimo de que se trata de um objeto anacrónico e sem futuro. Posso entender que esta ideia circule com trânsito fácil em determinados meios. Basta lembrarmo-nos da promoção publicitária que envolve os produtos digitais em oposição ao livro. Custa-me a aceitar que a Escola não tenha em relação a essa propaganda uma atitude mais distante e ponderada. Tanto mais quanto se sabe que quando falamos de tecnologia digital, falamos de instrumentos que é necessário usar com cautela, sob todos os pontos de vista.

Polifonia – *O senhor considera que o ensino de obras de autores dos diversos países de Língua Portuguesa configura, para além de um alargamento dos horizontes culturais do estudante, a afirmação de uma “comunidade imaginada”, no sentido que Benedict Anderson atribui à expressão, em torno da CPLP?*

Bernardes – Tal como referi na resposta à pergunta nº 2, entendo que haveria conveniência política e fundamento cultural para a integração nos programas de Português de obras feitas e publicadas em diferentes países. Parece-me inclusivamente que o critério linguístico e cultural não é suficiente.

Acho que, em algum momento, um aluno português deveria ter notícia da existência de livros como a *Divina Comédia*, o *Dom Quixote* ou o *Rei Lear*. Isso não significa, repito, que passasse um mês a estudar cada um destes livros. Mas ninguém deveria abandonar a escolaridade obrigatória sem ter a noção de que a literatura é uma atividade que define e transforma a espécie humana, muito para além da diversidade dos tempos e das línguas.



Polifonia – *Ainda sobre a literatura do pós-independência, como vê a literatura brasileira desse período, que foi, ao mesmo tempo, pós-independente e imperial (já que o Brasil passou de colônia a “Brasil Império”, conforme desejo Dom Pedro II)? Como articular essa antítese em sala de aula?*

Bernardes – Parece-me que, seja a que nível for, a literatura não deve ser separada das circunstâncias histórico-culturais em que nasce e é depois recebida. O conhecimento dos contextos proporciona informação preciosa. Sem dúvida que conhecemos melhor o Portugal do século XIX através da leitura de Eça e de Camilo Castelo Branco ou o Brasil da mesma época através dos livros de Machado de Assis. O mesmo sucede com determinados lugares. Alguns escritores têm o condão de nos revelar regiões ou cidades que, de outro modo, não conseguiríamos compreender com tanta profundidade e sob tantos ângulos. Existe uma Lisboa de Eça de Queirós, outra de Fernando Pessoa e ainda outra de José Saramago, por exemplo. Tal como existe um Rio de Janeiro de Machado, que não conheceríamos tão bem sem ter lido os seus contos e os seus romances.

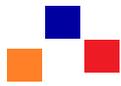
E, no entanto, sendo um defensor da valorização dos contextos no ensino da literatura, não me parece bem que se acentue demasiado esse vínculo. As obras literárias, como a arte em geral, conservam a marca da circunstância em que inspiram e das referências temporais e espaciais que incorporam. Do mesmo modo, é sabido que não são neutras sob o ponto de vista político. Ainda assim, detêm uma vasta margem de autonomia que convém explorar nas aulas mais e melhor.

Deixar a literatura respirar fazendo avultar aquilo que nela existe de livre em relação à história parece-me um desiderato cada vez mais necessário.

Polifonia – *Ao longo de sua estada na academia, suas pesquisas têm se voltado, dentre outras, sobretudo para Gil Vicente. Poderia expor o que pondera sobre a atualidade deste autor e seu ensino?*

Bernardes – Ensinar literatura é sempre um desafio grande. Podemos muitas vezes ser tomados pelo pensamento de que estamos a insistir em matérias que interessam cada vez a menos gente. Essa sensação pode ainda tornar-se mais viva quando se trata de autores que escreveram há muito tempo.

É o caso de Gil Vicente ou de Camões. Quando se aproxima pela primeira vez de textos vicentinos, por exemplo, o aluno evidencia uma grande sensação de estranheza. Há palavras que já não ditas por ninguém; nem sequer se encontram nos dicionários. E isto apesar de o Português ser uma língua muito mais estável do que outras línguas europeias. Mas também existem barreiras importantes sob o ponto de vista dos valores. Depois de ter destacado a importância estética e histórico-cultural de Gil Vicente, não é fácil explicar a um aluno de 14 anos, que lê a *Barca do Inferno*, que um judeu *tenha ido para o inferno* por motivos exclusivamente religiosos, por exemplo. Perante essa dificuldade, muitos professores gostariam que essa e outras cenas não existissem na peça.



Quando deparamos com uma situação deste tipo, não temos outra forma séria de lidar com o problema senão tentar compreendê-lo à luz das circunstâncias históricas. É útil lembrar aos alunos que a Humanidade não pensou e agiu sempre da mesma forma. Os procedimentos de alteridade devem ser explicados e encorajados. Apreciar um autor não significa necessariamente aprovar todos os aspectos da sua mensagem. O papel da Escola deve ser mesmo o de ajudar a *compreender* e não tanto a *aplaudir* ou a *reprovar*. A Escola deve ensinar que *concordar* e *discordar* não podem ser atos básicos, pulsionais e definitivos. Trata-se de atos essenciais à vida cívica, mas que requerem sensibilidade e informação segura. A interpretação de textos literários constitui um excelente treino para cultivar essa atitude.

Poder escutar os autores de outras épocas equivale a um privilégio enorme. Significa, de algum modo, escutar a voz dos mortos. E isso deve ocorrer em clima de tolerância e de consciência relativamente ao pensamento e aos valores de quem nos *fala* a partir de outros tempos. Também sob esse ponto de vista, o ensino da literatura pode e deve ser um exercício de atenção aberta e qualificada ao que o outro tem para nos dizer.

Polifonia – *Por gentileza, faça suas considerações gerais sobre o tema.*

Bernardes – A Literatura, globalmente considerada, é um dos produtos mais nobres e identificadores da espécie humana. Nela convergem atributos tão diferentes como a criatividade, o domínio da língua oral e escrita, o ordenamento da memória, a capacidade de construir utopias e de criticar realidades.

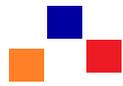
Enquanto discurso essencial e complexo, a literatura convida a um entendimento especial, que mobiliza a sensibilidade e o conhecimento. Ensinar literatura é, por isso e desde logo, treinar essas duas componentes essenciais.

Uma sociedade livre e democrática tem tudo a ganhar com a presença da literatura na Escola. A exclusão ou a minorização dos conteúdos literários dos programas escolares conduziria a uma situação de injusta desigualdade. Nessa eventualidade, o contacto com os livros de poesia ou de narrativa ficaria limitado aos jovens nascidos em ambiente familiar favorecido. Só esses poderiam desfrutar do sortilégio de um poema. Os outros, aqueles muitos que não ouvem falar de poesia em casa, se não tiverem com ela um bom encontro na Escola, ficarão privados de um encontro que pode e deve ser transformador.

Ensinar literatura serve, por isso, os ideais de uma sociedade democrática e livre.

Do ponto de vista pessoal, o contacto com os textos literários cumpre vários desígnios importantes: a educação do gosto e para o gosto, a maturação do espírito crítico que recorre a fundamentos, a expressão da sensibilidade através do discurso oral e escrito.

Há decerto bons motivos para que a literatura continue nos programas de Português, com os ajustamentos que os tempos novos justificam. É certo que muitas coisas se ensinam através dela; mas, para além disso, eu estou genuinamente convencido de que outras não se conseguem ensinar sem ela.



Marinete Luzia Francisca de Souza

Docente do Curso de Graduação em Letras – campus do Médio Araguaia, e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – campus Cuiabá, da Universidade Federal de Mato Grosso. marineteluzia2@gmail.com