

A LEI DE COTAS E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA LITERATURA PORTUGUESA

Larissa da Silva Lisboa SOUZA*

■ **RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo tecer reflexões quanto às reformulações curriculares no ensino da literatura portuguesa, com foco no alunado contemplado pelas Leis de Cotas (12.711/12 e 14.723/23). Como parte das discussões relacionadas à permanência desses estudantes, algumas estratégias de leitura são fundamentais à interpretação dos textos, bem como à dinamicidade das disciplinas. Nessa perspectiva, legitimar diferentes leituras, sobretudo quanto à tradição literária como possibilidade à reinterpretção do passado colonial, promoveria o fomento pela leitura literária em suas diferenças, de forma a integrar o estudante cotista. Portanto, a partir de dados específicos da Universidade Federal de Lavras, em Minas Gerais, relacionados ao alto número de evasão desses alunos, além de discussões quanto às problemáticas relacionadas ao ensino dessa literatura, desde o Ensino Básico, as discussões propostas pretendem contribuir às novas diretrizes, como promoção ao debate de ideias que subvertam currículos fixos e pertencentes a visões sobre o alunado idealizado e, conseqüentemente, distante das realidades vivenciadas nas Universidades.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Lei de Cotas. Currículo. Literatura Portuguesa.

Introdução

Promulgada em 2012 e com alterações em 2016, a lei federal brasileira 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”, dispõe sobre o ingresso nas Universidades e Institutos Federais, propondo uma mudança substancial no ensino, com a obrigatoriedade de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e com a garantia de reserva para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência. Ainda, 50% dessas vagas são destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (BRASIL, 2012).

* UFLA – Universidade Federal de Lavras – Faculdade de Ciências Humanas, Educação e Linguagens (FAELCH). Lavras – MG – Brasil. 37200-900– larissa.lisboa@ufla.br

Como previsto, após dez anos de sua implementação, foram feitas revisões nas quais resultaram em uma nova Lei, 14.723/23, promulgada em 13 de novembro de 2023, com a proposição de algumas alterações, entre elas a diminuição da renda *per capita* para 1 salário-mínimo e a inserção das comunidades quilombolas como sujeitos de direito (BRASIL, 2023).

Como parte das políticas de ações afirmativas voltadas à universalização e democratização do ensino superior¹, a Lei de Cotas possibilitou um expressivo aumento de ingresso desses grupos contemplados². Contudo, nesse novo contexto, mais inclusivo, é preciso contínuos debates e ações de visibilidade quanto a sua importância, visto uma parcela considerável da sociedade brasileira não compreender a relevância da lei, pautando-se na justificativa das disparidades raciais e de classe enquanto “desigualdades justas”, relacionadas, muitas vezes, a visões meritocráticas (JOAQUIM; ALVARENGA, 2022, p.30).

Além das políticas de ingresso nas Universidades, as questões relacionadas à permanência desses estudantes, ao longo de toda a formação acadêmica, fazem parte das atuais pautas relacionadas às leis de cotas. Aline da Cunha Miranda e Nathália de Fátima Joaquim (2022) enegrecem:

[...] há um movimento de garantia de acesso às pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas ao ensino superior, como já destacado. Porém, carece destacar que a inclusão de indivíduos oriundos de realidades e contextos sociais tão diferentes das realidades presentes nas Universidades, anteriormente a 2012, traz a discussão temáticas relevantes a respeito da diversidade nesse espaço, e sobretudo em como essa pluralidade de atores é percebida e recebida pelas instituições de ensino (MIRANDA; JOAQUIM, 2022, p.143).

O debate sobre a permanência, na promoção de ações que possibilitem aos estudantes cotistas não apenas o acesso à Universidade, mas o reconhecimento como parte da comunidade acadêmica, é urgente. E a assertiva se justifica pelo

¹ A Lei de Cotas é parte de uma série de ações afirmativas para o Ensino Superior. Segundo Brésicia Nonato (2018), “(...) Após longo período de retenção, a partir da última década do Século XX, uma série de políticas e programas começaram a enfrentar o histórico brasileiro de exclusão do acesso ao Ensino Superior, entre eles: o FIES, o ProUni, o ReUni, a UAB. Essa expansão, que aparece em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, pode ser atribuída, também, a fatores como o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nesse período.” (NONATO, 2018, p.68).

² Em uma década, houve o aumento de 400% no ingresso de alunos negros e de 842% de indígenas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/08/29/participantes-de-sessao-celebram-resultados-e-pedem-aprimoramento-da-lei-de-cotas#:~:text=%E2%80%94200%20IBGE%20ratifica%20que%20com,o%20negro%20sempre%20foi%20discriminado>. Acesso em: 20/08/2023.

número de concluintes cotistas estar muito abaixo do número de ingressantes (MIRANDA; JOAQUIM, 2022, p.144).

O particular contexto do curso de Letras exemplifica essa realidade. Dados da Universidade Federal de Lavras, em Minas Gerais, demonstram que o número de desistências dos estudantes cotistas é elevado. Em 2019, por exemplo, houve 45 cotistas matriculados. Contudo, no último levantamento, de 2022, desses alunos, 18 já desistiram do curso, ou seja, quase a metade dos ingressantes³.

Na compreensão das complexidades que envolvem a permanência desses estudantes no ensino superior, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre os impactos das leis 12.711/12 e 14.723/23 no ensino da literatura portuguesa. Baseando-se em discussões que tencionam as trajetórias dos alunos do curso de Letras anteriores ao ingresso (LAJOLO, 1988; BAGNO, 2012), as dificuldades estruturais ao longo do período de estudos (TROPICIA; SOUZA, 2023), somadas à construção de um currículo que prevê um aluno ideal, ou seja, distante da realidade do alunado do curso (ZILBERMAN, 1983; PERRONE-MOISÉS, 2006), dar-se-á a problematização desse contexto, através do estudo de metodologias relacionadas aos conteúdos de ensino da área, como proposição às possíveis ações de reestruturação curricular baseadas na compreensão dessas particulares realidades.

Ademais, as reflexões aqui propostas fazem parte de inquietações por mim experienciadas, enquanto professora da disciplina “Literatura Portuguesa I”, e em diálogo com outros professores da área que lecionam em Universidades Federais. Na percepção de inúmeros desafetos, por parte dos alunos, relacionados aos conteúdos da disciplina, acredito ser imprescindível refletir sobre o lugar dessas literaturas na atual sala de aula brasileira, afinal, se nós, professores da área, sabemos da importância desses conteúdos à formação dos estudantes de Letras, creio que seja preciso buscar alternativas para que os estudantes se sintam integrados à disciplina, de forma a conhecer e se reconhecer enquanto parte do conhecimento construído.

Navegação desorientada *ou* o curso de Letras e a trajetória da literatura portuguesa no ensino

O curso de Letras tem uma trajetória similar a outros cursos de licenciatura, constituídos, em sua maioria, por um público oriundo da classe trabalhadora e que tem o anseio pela transformação de sua realidade familiar. Segundo Marisa Lajolo (1990), esse contexto é parte de projetos políticos relacionados às licenciaturas (magistério), desde o século XIX:

³ Link disponível em: <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/fo0d1eba7-e0b3-4dc4-b345-b499706bee91/page/NEGdC?s=ndSNLfRtNpQ> Acesso em: 18/08/2023.

O magistério, para cujo exercício, por mais de um século não se pediu nenhum tipo de preparo, foi com muita frequência exercido por indivíduos que aumentavam, pelo desprestígio de seu grupo social de origem, a marginalização social da profissão que abraçavam: mulheres, mulatos⁴ e imigrantes despreparados são a galeria de docentes que o século XIX e começo do século XX exibem (LAJOLO, 1990).

É notório que, em mais de cem anos, muitas foram as transformações curriculares. Atualmente, por exemplo, há exigências normativas para que esses cursos priorizem a formação de profissionais mais bem capacitados, na integração do ensino junto à pesquisa e à extensão. Ainda assim, o perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura se constitui pelas classes mais desfavorecidas, seja pela continuidade do desprestígio dessas carreiras, quando comparadas aos “cursos imperiais”, de prestígio desde o período colonial, a exemplo dos cursos de Medicina e Direito (VARGAS, 2010), seja pela profissionalização “pouco compensadora” (LAJOLO, 1990).

Nos particulares contextos das Universidades Federais, as classes desfavorecidas estão cada vez mais presentes nos cursos de licenciatura, não apenas pelo contexto que as integram nesses espaços, como também às políticas de ações afirmativas. Dados do curso de Letras, da Universidade Federal de Lavras, trazem que, a partir de 2016, ano no qual a Universidade cumpriu a exigência de 50% de vagas reservadas para alunos cotistas, foram 714 alunos matriculados oriundos de escolas públicas⁵, e 171 de escolas privadas. Dos alunos cotistas, 91 se inserem no grupo 1: “autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”; 79, no grupo 2: “estudantes com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”; 89, no grupo 3: “autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”; 92, no grupo 4: “vagas reservadas para estudantes que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”; 1, no grupo 5: “estudantes com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”;

⁴ O termo “mulato” pode (e deve) causar estranhamento ao leitor. Porém, é preciso reiterar que se trata de um texto crítico do início da década de 90, do século XX, em que o vocábulo ainda era usado para se referir a pessoas negras.

⁵ É certo que, neste montante, é preciso reiterar que existem alunos vindos de Institutos Federais e de Colégios de Aplicação, o que não representa, necessariamente, as classes mais baixas.

e 1, no grupo 8: “vagas reservadas para estudantes com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Ainda, dos 714 estudantes oriundos de escolas públicas, 283 se autodeclararam negros (pretos e pardos) e apenas 1 estudante se autodeclarou indígena. Dentro das situações de deficiências, 4 estudantes autodeclararam visão subnormal ou baixa visão, 2 com deficiência física, 2 com deficiência auditiva, 1 com autismo e 1 com cegueira.⁶

Na contramão dessa realidade, porém, encontra-se o corpo docente. A partir da pressuposição de um aluno “ideal” do curso de Letras, exige-se letramentos múltiplos, com fluências em diversos tipos de leitura, de línguas, e com um nível de escrita satisfatório ao desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa. O aluno “real”, todavia, tem o histórico de letramento muito reduzido e, em muitos casos, apenas na Universidade é que terão contato com diversas leituras e escritas, possibilitando, assim, a ampliação de seus letramentos. Como alerta Marcos Bagno (2017),

[...] no ambiente familiar, não convivem com a cultura letrada, não têm acesso a livros, revistas, enciclopédias etc., não são falantes das normas urbanas de prestígio (as mesmas que supostamente terão de ensinar a seus futuros alunos) e têm domínio escasso da leitura e da escrita (BAGNO, 2017).

No contexto relacionado às problemáticas socioeconômicas dos alunos cotistas, estes geralmente não dispõem de tempo integral aos estudos (período de frequência às aulas mais tempo disponível aos estudos), visto que inúmeros são os que trabalham (TROPIA; SOUZA, 2023). Como, então, exigir competências para um alunado que, além de não estar inicialmente preparado para o encontro com textos e contextos completamente distantes de suas realidades, não dispõe nem de tempo livre para suprimir suas dificuldades? A reflexão de Bagno (2017) se faz pertinente:

As pessoas que atuam em nossos cursos superiores de Letras, porém, fazem de conta que esses estudantes são ótimos leitores e redatores e despejam sobre eles, logo no primeiro semestre, teorias sofisticadas, que exigem alto poder de abstração e familiaridade com a reflexão filosófica, junto com textos de literatura clássica, escritos numa língua que para eles é quase estrangeira. E assim vamos nos iludindo e iludindo os estudantes (BAGNO, 2017).

⁶ Painel sociodemográfico e de informações acadêmicas (PROGRAG). Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/ff0d1eba7-e0b3-4dc4-b345-b499706bee91/page/NEGD-C?s=ndSNLfrtNpQ> Acesso em: 06/09/2023.

A resistência à compreensão do novo contexto que integra, cada vez mais, estudantes cotistas reverbera em Planos Políticos Pedagógicos não atualizados, bem como em Planos de Ensino engessados em visões conservadoras por uma categoria docente que, inclusive, ainda representa a parcela branca da sociedade brasileira: na Universidade Federal de Lavras, dados de 2021 trazem que, 661 docentes de nível superior se autodeclararam brancos (82,2% do total) e apenas 14 negros (1,7% do total de docentes)⁷.

Quanto às disciplinas relacionadas à literatura portuguesa, a situação é ainda mais problemática, visto que os desafios não se resumem apenas aos estudos no contexto universitário, mas a sua trajetória na curricularização brasileira. No atual documento oficial que integra as especificidades dos conteúdos curriculares e seus possíveis planejamentos no ensino básico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, algumas objeções da crítica relacionam-se aos percursos formativos inseridos em um formato mecanicista, em que o conhecimento da linguagem é pautado por visões utilitaristas, com o enfoque em “competências”. Quanto à reflexão sobre a literatura, os teóricos apontam, principalmente, o seu apagamento; e, nas poucas sugestões em que a literatura aparece, essa torna-se apenas pretexto para determinado fim (DURÃO, 2017), ou pautada pelo “paradigma histórico-nacional” (COSSON, 2020), ou seja, utilizando-se da história para a compreensão do literário, “(...) biografias dos autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos” (BRASIL, 2018, p. 491), o que dificulta, por exemplo, a escolha de autores/obras que não estejam classificados em escolas literárias; ou mesmo na realização de projetos que tenham diferentes propostas.

Quanto à literatura portuguesa, durante o período de tramitação da BNCC, por exemplo, o Ministério da Educação havia sugerido a retirada de sua obrigatoriedade (LIMA, 2016). Graças às manifestações de especialistas da área, todavia, a sugestão do estudo de suas obras artísticas foi integrada ao documento. Porém, sua aparição está totalmente atrelada ao ensino da literatura brasileira (e apenas ao Ensino Médio), a exemplo da habilidade “EM13LP48”:

Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (BRASIL, 2018, p.525).

O apagamento cada vez maior da literatura portuguesa nos documentos oficiais do ensino básico e a sugestão de inserção de obras artísticas de outras realidades de

⁷ Dados coletados pela Comissão para subsídios e proposta metodológica inicial de uma Política de Equidade, Diversidade e Inclusão (UFLA). PORTARIA PRAEC nº 08, de 9 de julho de 2021.

língua portuguesa, a exemplo das literaturas africanas de língua portuguesa, é parte do processo de reorganização curricular respaldado, inclusive, pela Lei 10.639/03 – obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2003) – através de reflexões sobre sociedades que experienciaram o colonialismo, como o Brasil. O posicionamento encontrado na BNCC, contudo, não deixa de oferecer alguns questionamentos: nesses novos posicionamentos, de que forma a literatura portuguesa estará presente nos conteúdos de ensino? E, como as novas metodologias, pautadas em perspectivas pós-coloniais⁸, são/serão construídas?

Essas indagações são necessárias à compreensão da trajetória da literatura portuguesa no Ensino Superior, a começar pelos posicionamentos dos docentes quanto aos problemas “herdados” pelo Ensino Básico. Segundo Leila Perrone-Moisés (2006), os docentes:

[...] verificam, no dia-a-dia, as carências agudas e crescentes das novas turmas que lhes são confiadas. E preocupam-se, naturalmente, com esse estado de coisas. Entretanto, de modo geral, a preocupação dos professores universitários com aquilo que está ocorrendo nos cursos básico e secundário limita-se a uma atitude de constatação e de lamentação. Afinal, não é culpa deles. O básico e o secundário são por eles vagamente conhecidos. [...] Para fazer algo a respeito, seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativistas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18-19)

Geralmente inserida como conteúdo obrigatório, a literatura portuguesa torna-se, assim, um alarma na experiência acadêmica de grande parte do alunado brasileiro. Marisa Lajolo (1990) acrescenta:

Em tempos bem mais recentes, o entra-e-sai da Literatura Portuguesa no currículo de segundo grau trouxe desassossego às Faculdades, com os docentes desta área bastante inquietos face à lacuna de qualquer redução na carga horária de Literatura Portuguesa acarretaria na formação dos alunos e igualmente inquietos quanto aos riscos que seus próprios empregos corriam, se sua matéria sofresse qualquer decréscimo de importância (LAJOLO, 1990).

⁸ Compreendo aqui o posicionamento crítico respaldado por leis, como a 10.639/03, enquanto atitudes pós-coloniais curriculares. Sigo a terminologia “pós-colonial” amparada pelas teóricas Ana Mafalda Leite (2003) e Inocência Mata (2013), em que pressupõe o pós-colonial em atitudes que subvertam, performaticamente, os discursos da colonialidade. A inserção das literaturas africanas no ensino brasileiro, assim, tenciona o cânone ocidental como legitimação de outras histórias literárias à formação do estudante.

As inquietações quanto às problemáticas relacionadas ao ensino dessa literatura não são recentes. Na década de 80, do século XX, Regina Zilberman questionava seu estudo a partir de uma abordagem histórica, impossibilitando, assim, a experiência literária de outros textos/autores que, de igual modo, seriam relevantes à aprendizagem (ZILBERMAN, 1983). Ademais, a teórica, referindo-se às obras e autores dos séculos XV e XVI, afirmava que o estudo das primeiras obras fundadoras, da identidade nacional portuguesa, ainda que importantes para a compreensão, inclusive, das literaturas contemporâneas, geralmente eram trabalhadas de forma isolada, ocasionando, assim, em disciplinas enfadonhas, seguindo apenas o protocolo curricular e oferecendo ao aluno a ideia de que esses textos são parte de uma “cultura que perdeu a sua vitalidade e sobreviveu tão-somente enquanto tradição” (ZILBERMAN, 1983, p.18).

Nesses quarenta anos que nos distanciam do texto de Zilberman, façamos uma indagação: as atuais disciplinas de literatura portuguesa no Ensino Superior não mais refletem essas problemáticas levantadas? Certamente, há diferentes propostas curriculares, a exemplo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que, em sua primeira disciplina, intitulada “Introdução à literatura portuguesa”, apresenta a seguinte ementa: “Apresentação das poéticas representativas da modernidade em Portugal, com ênfase na sua recepção e nas possibilidades de articulação com a tradição literária e cultural portuguesa”.⁹ Já outras, como é o caso da Universidade Federal de Lavras, ainda se baseiam na mesma abordagem histórica criticada pela estudiosa, no currículo que divide a disciplina em dois momentos: o primeiro, a partir do século XIV, nos estudos sobre o Trovadorismo, e seguindo até o Romantismo, no século XIX; o segundo, com os estudos sobre Realismo, no século XIX, e na tentativa de abordar os textos mais recentes dessas primeiras décadas do século XXI¹⁰.

O posicionamento aqui proposto, todavia, não é contrário à abordagem histórica, visto que, a historicidade auxilia na compreensão da literatura relacionada à História, às expressões culturais e de suas formações identitárias, favorecendo discussões que ambientem o texto literário (autoria; condições de produção etc.). Logo, a problematização do currículo construído através de escolas literárias talvez seja mais passível de crítica porque propõe abordar uma gama de textos/contextos/autores em um curto espaço de tempo (no exemplo da Universidade Federal de Lavras, são 16 semanas para tratar a literatura portuguesa dos séculos XIV ao XIX). O professor, assim, torna-se cativo do tempo, sendo obrigado a tratar de diversos autores/obras de forma superficial.

⁹ Link disponível em: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2422/78097/65504> Acesso em: 20/08/2023.

¹⁰ Link disponível em: https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizzes_curriculares/index.php Acesso em: 20/08/2023.

As discussões aqui levantadas, portanto, buscam refletir sobre os estudos de determinadas obras artísticas (como cada texto é trabalhado em sala), sobretudo para, não apenas, retirar grande parte dessas obras das prateleiras empoeiradas das bibliotecas, na atualização de suas leituras ao público brasileiro do século XXI, mas também à reflexão sobre como essas atualizações curriculares são fundamentais para que possamos, de fato, contribuir à permanência desses novos grupos que experienciam a vida universitária.

Navegação orientada: diretrizes e reestruturações curriculares

José Augusto Cardoso Bernardes (2019) apresenta um interessante ensaio sobre os desafios dos textos de Luís Vaz de Camões na sala de aula portuguesa. A discussão, ainda que levante questões específicas do ensino universitário português, é um potente diálogo ao espaço brasileiro, a começar por suas inquietações: O que ensinar? Como ensinar? Como adquirir o gosto pelas leituras e entusiasmos pelas aulas? (BERNARDES, 2019, p.290).

Segundo o crítico, há 35 anos, o público universitário era “homogêneo”, ou seja, não se constituíam tantos desafios para quem ensinava. Atualmente, porém, há uma “heterogeneidade” do público, explicitando que a disciplina é oferecida não apenas aos alunos do curso de Letras, mas também aos grupos interdisciplinares, cuja frequência se dá pela quantidade de estudantes estrangeiros; muitos deles, inclusive, desconhecendo a História portuguesa.

Assim como em Portugal, o espaço universitário brasileiro traz inúmeros desafios ao ensino da literatura camoniana. No contexto cada vez mais “heterogêneo” (aproprio-me da terminologia de Bernardes), com grande número de alunos cotistas, como trabalhar a literatura de Camões? Regina Zilberman (1983) já discorria sobre a problemática da tradição literária relacionada àquele leitor dos anos 80, demonstrando que seria preciso “encontrar novos pontos de convergência com o público, mesmo quando este não é voluntário” (ZILBERMAN, 1983, p.21). Talvez, neste momento, seja preciso compreender melhor o nosso público para que, assim, possamos pensar em quais seriam esses pontos de convergências.

Os desafios do ensino da literatura portuguesa, todavia, não se iniciam com os textos camonianos. Se refletirmos a partir de um percurso historiográfico, os textos artísticos e críticos relacionados aos séculos XIII e XIV, geralmente oferecidos aos alunos nos primeiros contatos com a disciplina, potencializam as primeiras dificuldades. Uma delas se refere à seleção crítica. O livro *Fremosos cantares. Antologia da lírica medieval galego-portuguesa*, de Lênia Márcia Mongelli (2009), por exemplo, oferece discussões fundamentais para que o aluno possa compreender o contexto medieval português e suas produções artísticas. Contudo, a obra traz uma série de dificuldades de leituras, visto levantar questões pouco ou nunca vistas,

pela maior parte dos alunos, relacionadas à História portuguesa, além de exigir letramentos quanto aos estudos de poesia e retórica à formação da tradição lírica galego-portuguesa.

Na contramão dessas habilidades está a trajetória de ensino do alunado, em que o Trovadorismo geralmente é trabalhado enquanto “mapa mental”¹¹ - estratégia de memorização mecanicista – sobre suas principais características, em consonância com uma educação estrategicamente focada em vestibulares (seus modelos de avaliação) inserida em uma “pedagogia positivista”, que, segundo Muniz Sodré (2023), serve para “passar no Enem, consolidar os rendosos monopólios de ensino e reproduzir elites de poder”¹². Nessa perspectiva, chegamos ao segundo problema: o trabalho com o texto artístico, visto que, as deficiências dos estudos sobre a poesia, no Ensino Básico, são herdadas no Ensino Superior e o professor necessita retomar conceitos e discussões além de seus planos de aula para que os alunos consigam acessar, de fato, seus processos interpretativos. Nota-se aqui que, o problema não está categoricamente na reorganização curricular, pois os conceitos básicos de poesia poderiam ser integrados à disciplina, mas no tempo hábil ao cumprimento das exigências curriculares – se o professor reorganizar o plano para a construção de discussões iniciais sobre os conteúdos estruturais dos textos artísticos, por exemplo, suas aulas serão comprometidas pelo menor tempo de trabalho com os textos selecionados.

Quanto à literatura camoniana no curso de Letras, o mesmo acontece: o professor oferece leituras críticas e as seleções de obras artísticas do autor que precedem uma série de letramentos que, grande parte desses alunos (e, principalmente, os alunos cotistas¹³), não tem, a exemplo do conhecimento prévio da História de Portugal e das tradições culturais greco-romanas, dos gêneros lírico e épico e de questões filosóficas (Platonismo, Neoplatonismo etc.).

As problemáticas, assim, estão postas (há muito tempo, inclusive), e os professores de literatura seguem os impasses diários; alguns através de tentativas de reestruturações nos formatos de aulas (metodologias ativas, por exemplo); enquanto

¹¹ Utilizo a expressão “Mapa mental”, um diagrama da área da psicologia (BUZAN, 2009), como estratégia de memorização através de palavras específicas, visto observar sua apropriação, nas pastas de observação dos alunos dos cursos de Letras nos Estágios obrigatórios em escolas básicas, à memorização das principais características da escolas literárias, a exemplo do Trovadorismo.

¹² Educação em apuros. Artigo para o jornal Folha de São Paulo. Texto disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/muniz-sodre/2023/11/educacao-em-apuros.shtml> Acesso em: 10/12/2023.

¹³ Trago um exemplo categoricamente econômico para refletirmos sobre quais seriam (ou não seriam) os letramentos dos alunos cotistas: a compra de uma boa edição de *Os Lusíadas* (CAMÕES, XXXX) por exemplo, é vendida no Brasil entre 100 e 500 reais. No particular contexto de alunos cotistas do grupo 1, por exemplo, em que a família tenha uma renda total de 1 salário mínimo (1,302 reais), como seria possível que fosse investido a compra de um livro que consome mais de 9% da renda mensal familiar?

outros seguem com a crença do aluno ideal - como trouxe Bagno (2017), iludindo e se iludindo a cada semestre.

Discutir a permanência dos estudantes cotistas na Universidade, portanto, parte, não apenas, de reflexões sobre as políticas de Assistência Estudantil, mas também de reestruturações curriculares nos Planos de Ensino; afinal, no contexto em que os alunos chegam do Ensino Básico com muitas dificuldades de aprendizagem, não seria possível interpretar que os elevados níveis de evasão também estariam relacionados aos conteúdos das disciplinas e, principalmente, em como esses são trabalhados? E, ainda, seria improvável afirmar que os estudantes cotistas, em face a uma série de desafios durante o cumprimento das disciplinas, não se sentem integrados à Universidade?

Se o atual currículo não integra o aluno cotista, a Universidade está, em verdade, excluindo-o; portanto, negando-lhe a possibilidade de experienciar a vida universitária no cumprimento de uma das políticas de ação afirmativa. Isso posto, compreender o alunado do curso de Letras e, principalmente, os grupos cotistas, é, de igual modo, refletir sobre as suas histórias e diferenças à construção de um currículo inserido nos princípios da equidade, não da igualdade.

Logo, para que o atual estudo da literatura portuguesa canônica não esteja apenas relacionado à reorganização de formatos de aulas ou à escolha de suplementos que auxiliem os alunos aos exercícios de leitura, seria preciso pensarmos em estratégias que subvertam o direcionamento desse estudo: de Portugal para o Brasil. José Bernardes, brevemente, trouxe algo que nos é caro: “[...] matriculam-se ainda alunos brasileiros para quem o século XVI pode ter um sentido diferente daquele que tem para um aluno europeu” (BERNARDES, 2019, p.292). Se, como trouxe o crítico, o século XVI representa aos brasileiros sentidos diversos dos portugueses, por que os estudos sobre a literatura portuguesa no Brasil não possibilitam – e centralizam – essas diferenças?

Aproprio-me, assim, do posicionamento crítico de um dos principais nomes da luta pela libertação dos países africanos de Língua Portuguesa, Amílcar Cabral, como diálogo à herança colonial experienciada em nosso país, visto as políticas de reparação histórica terem sido legitimadas apenas recentemente.

Durante as lutas de libertação nacional¹⁴, Cabral foi um importante militante do PAIGC¹⁵ e fundamental crítico sobre o que representaria a libertação dos africanos. Assim, entendendo a cultura enquanto elemento essencial à história de um povo, o crítico, segundo Patricia Villen (2013), refletia que:

¹⁴ Os cinco países africanos de língua portuguesa (Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique), anteriormente colonizados por Portugal, conquistaram suas Independências na década de 70, do século XX.

¹⁵ Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. Movimento político durante as lutas de libertação nacional e, após as Independências, tornou-se partido político na Guiné-Bissau.

[...] a cultura seria uma força de reação, ou seja, uma arma de combate ao imperialismo e, concomitantemente, de transformação da sociedade colonizada. Isso porque, segundo Cabral, o processo de dominação imperialista comporta, sem dúvida alguma, dois tipos ação – a material e a cultural (VILLEN, 2013, p.160)

A cultura, nesse viés, relaciona-se com as lutas anti-imperialistas e anticoloniais enquanto força motriz ao desenvolvimento socioeconômico das sociedades. Para Cabral, libertar-se do domínio estrangeiro seria reconhecer a importância da cultura do opressor e de outras culturas, mas, sobretudo, ao resgate e construção de sua própria, desvincilhando-se, portanto, da subordinação de culturas estrangeiras (CABRAL, 1970).

É intrigante refletir sobre o posicionamento de Cabral em diálogo com a experiência brasileira e, particularmente, no contexto da sala de aula das disciplinas de literatura portuguesa. O estudo dessa cultura, não apenas estrangeira, mas colonialista (a partir do século XVI), potencializa reavaliar o oferecimento desses textos artísticos enquanto estratégia à compreensão, também, da formação sociocultural brasileira.

A leitura de *Os Lusíadas*, por exemplo, poderia ser oferecida não apenas à compreensão do caminho “às Índias” e das aventuras de Vasco da Gama, mas enquanto “germe da contestação” (CABRAL, 1970, p.227) sob a ótica do colonizado – não dos que chegam; mas aqueles que estão. Desse modo, o contexto das “grandes navegações” seria mais bem compreendido não relacionado aos descobrimentos, mas às invasões, no enfoque à “gente remota” (CAMÕES, 2020, Canto I, p.65).

Quem seriam, então, as “gentes enojosas” (Canto I, p.81) senão os “outros” aos olhares lusos? O Mouro “covarde e de apressado” (CANTO I, p.88) e as representações tão sugestivas do Gigante Adamastor, “[...] postura medonha e má, e a cor terra e pálida; cheios de terra e crespos os cabelos, a boca negra, os dentes amarelos” (CANTO V, p.196) não possibilitariam diferentes abordagens interpretativas ao texto, reivindicando diferentes lugares e discursos desses “outros”, cuja história nos representa?

Algumas “estratégias de insubordinação” (CABRAL, 1970, p.228) à interpretação portuguesa – a visão de Vasco da Gama e a construção do imaginário mítico da nação portuguesa - possibilitaria maior interesse ao estudante brasileiro, inclusive, potencializando diálogos com autores contemporâneos para além do contexto português, a exemplo da escritora moçambicana Noémia de Sousa, em que suas “Gentes Estranhas”, no poema “Negra” (SOUSA, 2016, p.65), subverte a “estranha Gente” camoniana, apresentada no canto III (CAMÕES, 2019, p.125). O eu-lírico da artista, desse modo, reivindica o “outro” através do esvaziamento de sentidos do que seria “estranho”, na obra de Camões, reconduzindo o sentido

da palavra relacionada ao colonizador. Logo, o “estranho”, o “outro”, na visão moçambicana, seria o português; não o africano.

A apropriação das ferramentas pós-coloniais à leitura de obras artísticas portuguesas, assim, possibilitaria um melhor aproveitamento do leitor brasileiro, como parte do processo de reinterpretação da história colonial, reativando a vivacidade do texto antigo, através da dinamicidade do exercício interpretativo de leitura. Mas, acima de tudo, essas estratégias preveem um olhar crítico que deslegitime as histórias oficiais. E a descolonização do pensamento, como propôs Amílcar Cabral, é tarefa fulcral ao exercício da atual docência no Brasil.

Enquanto o professorado não reconhecer que as diferenças existem e, inclusive, são fundamentais ao exercício pleno de uma nova Universidade, mais inclusiva, mais alunos não serão contemplados nem pelas políticas de cotas, nem pela educação pública.

Se a persistência de resíduos coloniais, a que Regina Zilberman já alertava na década de 80, ainda se faz presente nessas primeiras duas décadas do século XX, nas reestruturações educacionais abarcadas pelas Leis de Cotas, é preciso haver, de igual modo, mudanças no currículo, visto priorizar a percepção de diferentes grupos cada vez mais presentes nos espaços universitários. Como muitos deles tencionam não apenas as problemáticas de classe, bem como as questões relacionadas às racialidades, oferecer, portanto, reflexões interpretativas para que a literatura portuguesa seja reinterpretada seria uma das estratégias para que o alunado reconheça e se reconheça como parte dessas expressões artísticas.

LISBOA SOUZA, Larissa da Silva. The quota law and its impacts in teaching Portuguese literature. **Itinerários**, Araraquara, n. 58, p. 207-221, jan./jun. 2024.

■ **ABSTRACT:** *This article aims to reflect on curricular reformulations in the teaching of Portuguese literature, focusing on students covered by the Racial Quotas (12.711/12 and 14.723/23). As part of the discussions related to the permanence of these students, some reading strategies are fundamental to the interpretation of the texts, as well as the dynamics of the subjects. From this perspective, legitimizing different readings, especially regarding literary tradition as a possibility for reinterpreting the colonial past, would promote the promotion of literary reading in its differences, in order to integrate the quota student. Therefore, based on specific data from the Federal University of Lavras, in Minas Gerais, related to the high number of dropouts of these students, in addition to discussions regarding the problems related to the teaching of this literature, from Basic Education, the proposed discussions intend to contribute to new guidelines, such as promoting the debate of ideas that subvert fixed curricula and belonging to visions about idealized students and, consequently, distant from the realities experienced in Universities.*

■ **KEYWORDS:** *Literature. Racial Quotas. Curriculum. Portuguese literature.*

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? **Parábola Editorial**. Link disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-para-que-1> Acesso em: 12/07/2023.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso. Oficina de Camões. Apontamentos sobre Os Lusíadas. **Revista de Estudos Literários** N.9 (2019): 289-321.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CABRAL, Amílcar. Libertação Nacional e Cultura. **Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: A Arma da teoria. Unidade e Luta**. ANDRADE, Mário Pinto de (Org.). vol. 1. Lisboa: Comité Executivo da Luta do PAIGC e Seara Nova, 1995, p. 221-233.
- CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Edição organizada por Emanuel Paulo Ramos. Porto: Porto Editora, 2020.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020
- DURÃO, Fabio. Da intransitividade do ensino de literatura. **Matraga**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 24, n. 40, 2017.
- JOAQUIM, Natália de F.; ALVARENGA, Paula P. de.(Orgs). **Os desafios da permanência no ensino superior**. Lavras: UFLA, 2022.
- LAJOLO, Marisa. **No jardim das letras, o pomo da discórdia**. Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 06/04/2023.
- LEITE, Ana Mafalda. **Literatura africanas e formulações pós-coloniais**. Lisboa: Colibri, 2003.
- LIMA, Norma Sueli Rosa. O ensino de literaturas de língua portuguesa no Brasil. **Diadorim**. Rio de Janeiro, Revista 18 volume 1 p. 172-184, Jan-Jun 2016.
- MATA, Inocência. **A literatura africana e a crítica pós-colonial**. Reversões. Manaus: UEA Edições, 2013.
- MIRANDA, Aline da C.; JOAQUIM, Nathália de F. Pelo direito de ingressar e permanecer! Desafios de estudantes cotistas no ensino superior. JOAQUIM, Natália de F.; ALVARENGA, Paula P. de.(Orgs). **Os desafios da permanência no ensino superior**. Lavras: UFLA, 2022.

MONGELLI, Lênia Márcia. **Fremosos cantares**. Antologia da lírica medieval galego-portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**. N.13, 2006, p.17-29.

SOUSA, Noémia de. **Sangue Negro**. São Paulo: Kapulana, 2016.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VILLEN, Patricia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo**. Entre harmonia e contradição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ZILBERMAN, Regina. A literatura portuguesa e o leitor brasileiro. **EPA – Estudos Portugueses e Africanos**. Número: 2, 1983, p.17-33.

