

LITERATURAS EM CURSO: O PIONEIRISMO DE DIRCE CÔRTEZ RIEDEL

Norma Lima
(FFP-UERJ)

RESUMO

O artigo objetiva mostrar o pioneirismo da Professora Dirce Côrtes Riedel ao lançar três obras didáticas – “Literatura Brasileira em Curso” (1968), “Literatura Portuguesa em Curso” (1970) e “Autores para o Vestibular” (1973) com a finalidade principal de priorizar as relações entre leitura e leitor, através de um trabalho inovador, que divulgou autores contemporâneos e foi o primeiro a fazer com que autores das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa circulassem em um livro didático.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; leitura; leitor; literaturas de língua portuguesa.

1.

No contexto do ensino brasileiro, até as décadas de 1960 e 1970, a presença instrucional da literatura nos níveis iniciais pretendia ser instrumento de transmissão da norma culta, mas a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1971, a aprendizagem literária ficou restrita ao segundo grau e às Faculdades de Letras. Esta nova concepção pedagógica – que retirou da escola secundária tanto a perspectiva de incentivar a imitação do bom vernáculo dos autores do cânone, quanto a função humanizadora da literatura – tinha por objetivo transformar o antigo segundo grau em ensino profissionalizante ou entender a existência dos estudos literários exclusivamente como atos preparatórios para o Vestibular. Neste currículo voltado para a formação profissional ela sequer era abordada para os estudantes que se voltavam para as habilidades “técnicas” (Administração, Secretariado, Contabilidade, entre outros); já para os que almejavam transpor o apertado funil de ingresso ao ensino su-

perior, a disciplina se equiparava às demais, contudo com a especificidade de ter que lidar com a leitura de obras clássicas, através do contato fragmentado com trechos ou resumos. Estes conhecimentos seriam, posteriormente nos dias dos exames, avaliados através de questões de múltipla escolha, por isso a sua transmissão, nas escolas e cursinhos preparatórios, ocorria através de listas de autores e dos seus respectivos estilos literários com características que precisavam ser decoradas, ficando muito distanciada da proposta do ensino de literatura associado ao incentivo à leitura.

A concepção que regia a maioria das propostas educacionais era a behaviorista; acreditava-se que a aprendizagem acontecia por meio de numerosas e insistentes repetições. As práticas pedagógicas priorizavam as estruturas isoladas; acreditava-se que, dessa forma, se estaria desenvolvendo tanto a expressão oral quanto a escrita. Os livros didáticos, assim, conquistaram o seu auge; os manuais traziam uma infinidade de exercícios com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem modelos, ao professor cabia apenas controlar a “aprendizagem” (...) Cabe destacar, ainda, a democratização do ensino, nos anos 60, o que aumentou deliberadamente o número de alunos nas escolas. Com mais alunos, precisava-se também de mais professores, que foram “rapidamente” preparados para exercer essa função, ou seja, seguir uma cartilha, o livro didático. Nesse contexto, surgem, então, os títulos organizados por coleções de volumes, de acordo com um programa curricular, com conteúdos definidos por séries, ou seja, cada volume corresponde a uma série específica. (RAMOS; VOLMER, 2009)

Foi praticamente neste panorama que ocorreu a circulação de duas antologias didáticas muito diferenciadas das que existiam naquela ocasião, organizadas por Dirce Côrtes Riedel e outros; vislumbrava-se nova e ousada proposta pedagógica para o trabalho com os textos literários, que eram observados do ponto de vista da interpretação/compreensão, sem estarem circunscritos em períodos literários. Lançada em 1968 (*Literatura Brasileira em Curso*) e em 1970 (*Literatura Portuguesa em Curso*), pouco tempo antes da promulgação da LDB que passou a conceber a Língua Portuguesa e a Literatura do ponto de vista da corrente estruturalista e do impacto das teorias da comunicação, as duas obras tiveram as suas recepções a partir das determinações educativas contidas na LDB/1971 e embora tenham causado algum estranhamento, foram obtendo cada vez mais reconhecimento na medida em que se revelavam como precursoras por evidenciarem propostas metodológicas voltadas para a importância das habilidades de leitura, que ocorreriam quase duas décadas depois dos seus lançamentos.

Organizados naquelas antologias por afinidades temáticas, o conjunto de textos também inovou por apresentar autores das literaturas de língua portuguesa para além do cânone, os quais contemporâneos ou esquecidos, foram incluídos nas duas publicações em plena ditadura militar ou distanciadas, há poucos anos, do Ato Institucional número 5. Houve, inclusive, na *Literatura Portuguesa em Curso*, divulgação da então emergente Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, na presença de poesias e contos dos escritores principalmente das nações de Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; e é importante ressaltar que alguns destes autores estavam em plena guerra (ideológica ou de armas) pela libertação de Portugal.

Para reconhecer a importância das *Literaturas em Curso* é necessário entendê-las do ponto de vista do livro enquanto recurso didático no processo ensino-aprendizagem voltado para a recepção do texto literário, percepção existente nas duas publicações que seriam demandadas somente a partir de meados da década de 90, com a superação da LDB 5.692 e a promulgação da nova Lei 9.694, quando as propostas para o ensino de literatura se voltaram para a importância dos textos, não sob enfoque da ênfase de suas autorias, mas para reforçarem a parceria com o leitor, antecedendo reivindicações que só estariam presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1996), que previram a adoção do texto como unidade básica de ensino.

O ambiente curricular encontrado por *Literaturas em Curso*, entretanto, não era dos mais favoráveis porque minimizava o espaço destinado para as Literaturas e elegia o estudo do cânone em detrimento aos autores contemporâneos, quando, nas décadas de 70/80

(...), nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no segundo grau. O Vestibular, de cujo programa a literatura faz parte, converte-se no limite e na razão de ser do ensino daquela. Escritores cujos livros são indicados para a leitura e interpretação, e editoras que disputam estes lançamentos, determina a perspectiva que a literatura é estudada. Privilegia a ótica histórica e evolucionista; enfatiza o estudo de literatura brasileira, tendo aos poucos abandonado a literatura portuguesa, em outras décadas mais frequente no exame, dá maior peso aos autores do passado sobre o presente. (ZILBERMAN, 1988, p. 135)

Verdadeiramente as *Literaturas em Curso* fugiam destes lugares comuns por prestigiarem textos contemporâneos, alguns publicados na íntegra, enquanto as apostilas e manuais didáticos praticamente repetiam

os mesmos trechos de poemas e de prosas, analisados através de perguntas no formato da múltipla escolha (adotado pelo exame Vestibular), deixando de lado o comprometimento pedagógico com o aguçamento das competências de leitura porque a *leitura de estudos sobre literatura* havia substituído o *estudo da literatura*, geralmente mediada com uma resposta pronta para a interpretação, que não protagonizava o aluno e nem era compreendida enquanto construção subjetiva do leitor. Este procedimento reforçava a formação de um leitor não estimulado a construir sentidos, acomodado à decodificação. Tal processo se dava na esteira dos automatismos de identificação e pareamento de palavras em uma pergunta ou comentário (enunciado facilitador); ou, ainda, com a leitura literária servindo como avaliação, feita em voz alta para corrigir e verificar o entendimento da mensagem, geralmente com cobrança posterior. A relação também previa a concepção autoritária que partia do pressuposto de que havia somente uma maneira de abordar e uma interpretação a ser alcançada em um texto. (KLEIMAN, 1996, p. 17-23).

Na contramão dessas posturas, as *Literaturas em Curso* já concebiam a literatura não do ponto de vista de um produto, mas de um processo, livre das amarras de estar em determinados períodos, por isso o fato de os textos virem organizados por temas criou um diálogo entre as obras, identificando-as para além dos contextos nos quais foram produzidos, interessando, bem mais, os nos quais seriam lidos. As antologias não traziam a proposta da verticalização de leituras e nem a exclusividade de suas compreensões, excluindo, deste modo, procedimentos mecânicos sobre operações mentais envolvidas no ato leitura (LAJOLO). Tanto a Literatura Brasileira, quanto a Literatura Portuguesa em curso interrogaram, nas “Sugestões de trabalho com o texto” e na “Proposição para leitura dos textos” o antigo critério aristotélico utilizado nas instituições de ensino desde o século XIX, o qual entendia a produção literária como modelo de obras-primas a serem imitadas pelos alunos.

Ao esclarecerem, nas “Notas Explicativas” que abriam as duas obras, que a opção do agrupamento por temas se deu a fim de “organizar contextos que colocassem o leitor numa situação aberta ao confronto e à análise” (BARBIERI; CASTRO; LEMOS; RIEDEL, 1971, p. 11), fica evidenciada a parceria pretendida, pois “o livro é desmontável, podendo ser armado de muitas maneiras a critério de quem lê ou estuda” (Idem), antecipando o que se consagraria nas décadas seguintes quando o texto passou a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbali-

zação e construção, como uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, intencionais e interacionais (KOCH, 2003, p. 26).

Deixando de colocar obras e autores numa posição hierática, imobilizados na consagração que tolhe a liberdade de reflexões novas, quisemos trazê-los ao campo da atividade. No processo que se cumpre, através dessa atividade, o texto passa de objeto acabado de cultura a matéria de manipulação do leitor. Manipular um texto significa interrogá-lo em suas virtualidades. Interrogação esta que descreve um círculo incluindo leitura, confronto, indagação, reflexão e síntese crítica. Esse “fazer” sobre o objeto literário admite várias abordagens, igualmente válidas, desde que não se ultrapassem certos limites, a partir dos quais o texto se converte em pretexto para divagações ociosas e dissertações eruditas. As sugestões de trabalho que apresentamos (...) mantêm-se dentro daqueles limites e focalizam alguns aspectos capazes de descrever os processos da composição literária. Este caminho tenta diminuir a distância que separa o leitor da obra, acentuada quando se dá ênfase à informação ou quando se coloca o espectador diante dela, em posição estática. Realçamos a necessidade de convívio do leitor com o texto, para que, desta permuta amigável, resulte o enriquecimento de um e a revelação do outro. (BARBIERI; CASTRO; LEMOS; RIEDEL, 1971, p. 12)

Vale a pena observar que mesmo quando a professora, junto a outros autores, escreveu uma obra direcionada para o exame Vestibular, três anos depois do lançamento de *Literatura Portuguesa em Curso*, esta se distinguiu das outras publicações a ela contemporâneas por objetivar atender aos candidatos da “área de Ciências Humanas” (como explica o verso do livro) “onde o exame será mais rigoroso” (...) “e pretendem, com o mesmo, indicar um roteiro de leitura e fazer sugestões aos alunos e professores sobre como tratar os textos indicados” (CORREIA; RIEDEL; SANT’ANNA, 1973). O livro causou surpresa por sua singularidade, como atestamos nesta crítica publicada em O Globo:

Autores para o (sic) Vestibular é um esforço sério no sentido de dotar os estudantes de uma boa obra de orientação. Contudo, seus objetivos talvez sejam prejudicados por uma linguagem de difícil acesso a alunos daquele nível, o que ressalta em certos momentos. A capa não é muito informativa ou interessante, **na melhor tradição do livro didático brasileiro**. Mas a iniciativa é louvável. (Grifo nosso) (VEIGA, 1973, p. 8)

O estranhamento com a capa, extensivo com o conteúdo do livro, era coerente com a postura de Riedel por sua “militância efetiva em sala de aula (...) ao incentivo da leitura e à formação do bom gosto, habilitando,

dessa forma, os jovens ao diálogo fecundante com os textos dos mestres da língua (...)” (BARBIERI, 2015, pág. 17), quando as práticas escolares daquela década, (e ainda na de hoje), eram moldadas pela preparação pasteurizada aos concursos de admissão às Universidades, prevendo o ensino de literatura direcionado a “elencar uma mesma série de textos ou autores (...), sem revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (MARTINS, 2006, p. 91).

A utilização do livro didático, muito presente nas escolas brasileiras, ocorreu principalmente após o Golpe Militar que achou oportuno incentivar o seu uso e, conseqüentemente, fiscalizá-lo ao invés de incentivar que o professor produzisse o dele, ou, pelo menos, utilizasse o já existente com maior autonomia. A sua qualidade não foi motivo de preocupação até 1986 (ROJO; BATISTA, 1998), bem como somente a partir de 2003 foram elaborados os primeiros princípios e critérios para a definição dos parâmetros de sua avaliação, incluindo as especificidades das regiões Norte e Nordeste, embora a maioria deles ainda siga a orientação da LDB 5692/71 na divisão entre os conteúdos de Língua e de Literatura. Com a publicação dos PCNEM (1999) a proposta foi a da interação das áreas de Linguagem e Literatura, em harmonia com as concepções socio-interacionista e construcionista, entre outras, a partir da perspectiva da capacidade de os sujeitos sociais interagirem, criarem e/ou construírem contextos (KLEIMAN, 2006, p. 25-6).

Mesmo vinte anos após a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, e de vários esforços para a melhoria dos livros instrucionais como a implementação do *Plano Nacional do Livro Didático*, entre outras iniciativas, a maioria dos modelos disponíveis ainda segue as mesmas orientações das décadas de 70 e de 80, como a de separarem os estudos relativos à Língua dos de Literatura, sendo esta sempre disponibilizada em menor parte. A maioria destas publicações é produzida no eixo Rio-São Paulo, o que faz com que deixe de abordar aspectos de outras regiões, além de não irem além dos escritores consagrados, representados por textos fragmentados. Quanto ao espaço para as Literaturas de Língua Portuguesa, fica restrito ao destinado à Literatura Brasileira, raramente com abordagens para a Literatura Portuguesa e, menos ainda, para os estudos das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e das Literaturas Indígenas (mesmo depois das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), pois a

(...) quantidade de textos literários é sempre muito pequena (...) há também a questão do fragmentarismo (...) o livro que deu certo no mercado: o que vende mais, o que alcançou repercussão nacional, uma vez que está ligado a uma grande editora e a uma rede de distribuidores eficientes. Mas valeria a pena perguntar: não surgiram ao longo destes anos – estou pensando na década de 1960 para cá – outras possibilidades, diríamos mesmo, outros modelos de livro didático? A resposta é positiva. E quero destacar um exemplo. No final da década de 1960 foi publicado no Rio de Janeiro um livro didático chamado *Literatura brasileira em curso* (...). Num único volume de 463 páginas, o livro traz importantes contribuições para a época em que foi publicado e para os dias atuais. (PINHEIRO, 2006, p. 107)

2

A *Literatura Brasileira em Curso* trouxe, logo nas suas páginas iniciais, reveladora epígrafe:

... é mais possível obter conclusões numerosas e decisivas sobre Shakespeare, Racine ou Goethe, através da interpretação de algumas passagens de HAMLET, FEDRA ou FAUSTO, do que através de exposições em que se trata cronológica ou sistematicamente de sua vida e de sua obra. (BARBIERI; CASTRO; LEMOS; RIEDEL, 1968, p. 09)

Antes da leitura da obra, portanto, já havia um indicativo de seu principal objetivo: o de priorizar a leitura dos textos sem o caráter remissivo de atrelá-los a contextos de produção porque a

experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i. e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 1979, p. 45-46).

A busca pela fruição se dava na leitura realizada através da organização de poemas, contos, crônicas e dramaturgia, quase sempre na íntegra, ou por trechos de narrativas que mantivessem os fatos do enredo contemplando a situação inicial, o conflito, o desenvolvimento e o clímax. Outra metodologia observada foi a de seus autores seguirem dois importantes critérios: o de trabalharem com escritores fora do cânone ou de optarem por, nos consagrados, divulgarem os seus textos pouco conhecidos, entendendo a literatura em sua função humanizadora contraposta à de estrutura, muito em voga à época dos lançamentos das *Literaturas em Curso*,

na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos. Digamos, então, para encerrar esta introdução: há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana. Tendo assim demarcado os campos, vejamos alguma coisa sobre a literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.(CANDIDO, 2002, p. 79-80)

Um dos caminhos encontrados para pensar esta função educativa da Literatura foi a do conhecimento prazeroso, pois “só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia” (ZILBERMAN, 2009, p. 53).

Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos. (CANDIDO, 2002, p. 83)

Pela proposta audaciosa de *Literaturas em Curso* posso arriscar que o livro criou, de fato, sensação incômoda em alguns por sua “indiscriminada riqueza” enquanto material didático revolucionário. No Índice foram estabelecidos os temas e títulos dos textos, ficando para a parte final a indicação dos autores incluídos; ao abordarem os grupos de textos com temáticas afins, como em “Povo”, a pluralidade esteve presente na abordagem tanto da participação popular na festa católica “O menino, como já dissemos, estremeceu de prazer ao ver aproximar-se a procissão” (ALMEIDA, 1968, p. 16), como nas manifestações da religião afro-

-brasileira através do bom humor: “Um médico fez um discurso pedindo pra escrever com muita elegância a fala portuguesa e Exu não consentiu” (ANDRADE, 1968, p. 21); de fato, o humor também auxiliou a relação de cumplicidade com o leitor: “Os romeiros pedem com os olhos,/pedem com a boca, pedem com as mãos,/Jesus já cansado de tanto pedido/dorme sonhando com outra humanidade” (DRUMMOND, 1968, p.28).

A experiência estética instigada pelo projeto das *Literaturas em Curso* foi também transgressora por contrariar um sistema de respostas ou um código de valores vigentes, quando “a obra se livra de uma engrenagem opressora e, na medida em que recebida, apreciada e compreendida pelo seu destinatário, convida-o a participar desse universo de liberdade” (ZILBERMAN, 2009, p. 54). Deste leitor se deseja a emancipação, isto é, liberá-lo das percepções usuais para lhe conferir uma nova visão da realidade, por isso, há a constante presença de autores cuja obra não foi facilmente enquadrada em uma rígida escola literária, como o autor destes versos “Havia de correr o mar que não tem fim/Como Ulisses; porém, ó trágicos momentos,/Sem ter uma mulher que chorasse por mim”, o qual “a sua obra (...) não espelha ortodoxia de escola. Bastante desigual nos seus traços e valor...” (LUFT, 1979, p. 276). Para além da mistura étnica e dos valores do caldeamento cultural de brancos e negros, a questão da desigualdade social esteve bastante presente em vários textos transcritos na obra, como neste: “Foi na Lapa que entraram: o escândalo de miséria surgira brusco no bonde, pavorosamente ossudo e imundo, seboso e descarnado... de grandes olhos febris... pelancudo!” (MAGALHÃES, 1968, p. 22) e no que apresenta o “Trabalho”:

(...)
 Teces tecendo a ti mesma
 na imensa maquinaria,
 como se entrasses inteira
 na boca do tear e desses
 a cor do rosto e dos olhos
 e o teu sangue à estampanaria.
 Os fios dos teus cabelos
 entrelaças nesses fios
 e outros fios dolorosos
 dos nervos de fibra longa.
 (...)
 Com essa policromia
 de fazendas, todo dia,

iluminas os passeios,
brilhas nos corpos alheios.
(...)
Há muita gente na rua,
parada no meio-fio.
Nem liga importância à tua
blusa rota de operária.
Vestes o Recife e voltas
para casa, quase nua.
(MOTA, 1968, p. 36-7)

Publicado no complicado contexto da ditadura que antecedeu ao AI-5, chama a atenção as corajosas menções textuais dos temas “Protesto”, “Liberdade” e “Exílio”. Para o primeiro, além de atualizar o tema dos degradados e/o expulsos do Brasil colônia, “Que os brasileiros são bestas/E estarão a trabalhar/Toda a vida, por manterem/Maganos de Portugal” (MATOS, 1968, p. 77), mais uma vez trouxe à tona a desigualdade social, com um personagem... militar.

Do alto dos seus bordados, o general falou:
-Meio século, senhores, a serviço da Pátria.
Falaram depois o doutor e o magnata.
Outros mais falaram no banquete da vida nacional.

Só o roceiro miúdo não falou nada.
Porque não sabia nada,
Porque estava ausente,
perrengado,
indiferente,
curvado sobre o cabo da enxada,
com o Brasil às costas.
(LYNCE, 1968, p. 103)

Em “Liberdade”, a referência à luta da Conjuração mineira se deu através dos versos de uma face também pouco explorada da poética de Cecília Meireles, – possivelmente por uma questão de gênero – a qual constantemente é lembrada nos livros instrucionais por sua feição relacionada à literatura infanto-juvenil ou de lírico-amorosa: “Eles eram muito cavalos/nas margens desses grandes rios/por onde os escravos cantavam/músicas cheias de suspiros/(...) picados de insetos e espinhos” (MEIRELES, 1968, p.246). O grupo de textos que compõem a temática

do “Exílio” serviu de inspiração para muitas publicações por adotar o procedimento intertextual realizado com “A canção do exílio”, quando esta perspectiva dialógica era pouco (ou nada) difundida no Brasil. Vista como distanciada da retomada de textos modelares, a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1981), em uma visão diacrônica, percebeu a construção polifônica do discurso quando o sujeito perdeu o seu papel principal no enunciado e foi substituído por outras vozes sociais que fizeram dele um ser histórico e ideológico. Entendida desta forma, a palavra literária não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais (KRISTEVA, 1969) cujos fios intertextuais citam ou atualizam, na perspectiva da paródia (HUTCHEON, 1985), o motivo inicial: “Minha terra tem palmeiras” (GONÇALVES DIAS, 1968, p. 373); “Minha terra tem palmares” (ANDRADE, 1968, p. 376); “Minha terra não tem palmeiras...” (QUINTANA, 1968, p. 378). Há, inclusive, uma interessantíssima criação polifônica em *Literatura Brasileira em Curso* (“Que fazer do relógio”), com a presença de um texto-montagem com fragmentos de obras de vários autores, cujos empréstimos não são, propositalmente, detectados por nenhum modo de citação do discurso alheio, somente podendo ser identificados pelo repertório do leitor.

No grupo temático relativo ao “Amor”, a presença variada de textos de diferentes períodos históricos constituía excelente estímulo para que o professor observasse este tema de uma perspectiva transversal, desde o ponto de vista da produção colonial à contemporânea, inclusive de gêneros literários pouco usuais como o Cordel: “Eu vou contar uma história/de um Pavão Misterioso/que levantou vô da Grécia/com um rapaz corajoso/raptando uma condessa/filha dum conde orgulhoso” (ANÔNIMO, 1968, p. 195). A preocupação dos autores em também evidenciar a possibilidade de aproximar a literatura dos recursos visuais não esteve presente somente na poesia concreta (CAMPOS, 1968, p. 356), mas também nas duas séries de imagens distribuídas no início e no meio do livro, misturando fotografias de festas populares com paisagens urbanas e agrestes; cenas de filmes do Cinema Novo, pinturas de Picasso, Portinari, Segall, Goya, Guignard, Miró, Courbet com xilogravuras, sempre dialogando com diferentes trechos de obras literárias.

Publicado dois anos depois, *Literatura Portuguesa em Curso*, em Nota Explicativa, afirmou que as finalidades da obra seriam as mesmas da publicação anterior ao pretenderem privilegiar a interpretação textual aos dados históricos e biográficos e ao objetivarem que o livro obtivesse estrutura independente em seus capítulos, sem perseguir direção única de

leitura. Apesar de mantidos os temas para a aderência de contos, poemas, crônicas e trechos substanciais de romances e de, no índice, igualmente não terem sido citados os seus autores a fim de se privilegiar a interação leitor-texto, algumas diferenças entre as duas obras se fizeram notar: foram perseguidas certas áreas de estudos recorrentes à literatura portuguesa e em sua arrumação nos núcleos e também foram priorizados autores contemporâneos, cujos textos vinham sempre no início de cada temática (*Imagens; Motivos e Temas recorrentes e Dimensões*). O diálogo com os textos não-verbais foi representado por uma única série de imagens, ao final, que misturavam flagrantes do cotidiano com exemplos de arte abstrata em diálogo com versos, textos em prosa ou trechos de crítica literária.

Entre tantas inovações, destaco uma por ter representado, em termos de livro didático, iniciativa inédita que só voltaria a acontecer no Brasil três décadas depois: a *Literatura Portuguesa em Curso* foi a **primeira** obra didática a divulgar autores das Literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil e isto não era trivial em plena Era Médici, em um momento de luta armada, tanto nas então colônias de Portugal eufemisticamente chamadas de “extensões do Ultramar” (nas quais muitos escritores estavam inseridos), quanto no Brasil. Por isso, não examinarei os textos dos autores portugueses, privilegiando os dos africanos pelo ineditismo (e coragem) do feito.

Para entender este pioneirismo será necessário percorrer uma sintética trajetória do ensino, no Brasil, primeiro das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, depois da Cultura afro-brasileira e indígena e, em seguida, identificar as primeiras publicações na área. Em Portugal, a disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa se tornou obrigatória em todas as Faculdades de Letras na década de 70 (FERREIRA, 1989, p. 260), anteriormente seria impossível devido ao regime fascista de Salazar/Marcelo Caetano (1926-1974). No Brasil, a disciplina foi pensada como optativa em 1971, em plena ditadura, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (SILVEIRA, 1996, p. 72), e entrou na grade da Universidade de São Paulo em 1978 (ABDALA, 1996, p. 69). No Rio de Janeiro, somaram-se a estes esforços a Pontifícia Universidade Católica, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que também contava com esta disciplina eletiva em sua grade. Estas foram, portanto, as primeiras instituições de ensino brasileiras que formaram professores e pesquisadores na área, tendo se multiplicado em outras, espalhadas por vários estados, nas décadas de 90 em diante. A re-

verberação desta conquista, na Educação Básica, ocorreu principalmente após a criação da Lei 10.639/2003 – que instituiu o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares – e da Lei 11.645/2008, com a inclusão da aprendizagem da cultura indígena.

Mesmo com todo este empenho, somente depois de 2005 teríamos notícia da circulação de autores africanos em uma obra didática (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), embora desde a década de 80 a editora Ática publicasse teoria crítica e livros paradidáticos de autores de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe e em 1949 a primeira edição de *Terra morta*, do angolano Castro Soromenho tivesse sido brasileira (PADILHA, 2010, p. 11). Na década de 60 alguns livros de autores africanos radicados circularam pelo Brasil, no formato de antologias de contos e poesias, tendo sido estes a principal fonte de consulta para compor os textos de *Literatura Portuguesa em Curso*. “João tinha três nomes, como os brancos. Chamava-se João Zandamela Dambo. Na realidade, era apenas Zandamela Dambo, mas os brancos da cidade tinham-lhe acrescentado o João” (VIEIRA SIMÕES, 1970, p. 143). Inserido o texto na temática *O mar chama por mim*, os dois primeiros parágrafos do texto evidenciaram que o mar apresentado aos autores africanos foi o que trouxe o eurocentrismo e impôs o apagamento das marcas identitárias africanas, a começar pela troca do nome próprio, que passa a ser ocidental.

Entendemos este mar que trouxe, em épocas passadas, o colonizador, como símbolo da dinâmica da vida, na medida em que por ele se sai e se retorna. Assim é que podemos lê-lo através de um duplo viés, *imagem de vida* - quando, *com suas salgadas águas*, [ele] *se relaciona ao sêmen divino, à luz, à criação, à palavra* - e da morte, interpretando-o sob o ponto de vista da imposição da cultura e das atrocidades praticadas, (o tráfico negreiro, a separação da pátria, a morte) enquanto procedimentos de dominação, pelos conquistadores no século XV. (LIMA, 2000, p. 22)

As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, que nasceram no século XIX, exercitaram o diálogo da escrita com a oralidade; lendo-as, os leitores parecem ouvi-las, quando “História da beira do cais é a história de Pedro Dical e de Nené de Pito. De Nené e Pedro Dical que é a história da vida de todo o marinheiro da beira do cais” (VIRGÍNIO, 1970, p. 147). Outro exemplo da língua portuguesa longe do rigor da correção escrita, e próxima da espontaneidade está em “Ó senhor doutor, foi Deus que me trouxe para esta rua! Já o procurei por toda a parte, senhor doutor! (...) Eu

lhe conto” (LOPES, 1970, p. 305). Além destes exemplos, houve recolhas de narrativas orais transcritas para o Português (RIBAS, 1970) e a descrição da figura de uma “Nhá Candinha”, trazendo para o leitor brasileiro as figuras tradicionais da cultura cabo-verdiana.

Ou ainda, no contexto temático de *Eu, o civilizado*: “Já não podem escapar/(...) Estabeleceu-se o cerco/A polícia e o exército estão a postos/Prevê-se para breve a captura do casal fugitivo” (FILIPE, 1970, p. 231), há a projeção da fuga da civilização em busca do retorno à africanidade, no contexto da sua cissiparidade pátrida (Cabo Verde/Portugal) (GOMES, 1993).

Traz nos olhos punhais
e mensagens secretas...
E zagaias de sonho
nas mãos negras, desertas...

Olha para nós a direito
e tem um riso branco
que lhe dilata o peito...
(VEIGA, 1970, p. 324)

Interessante observar que a autora cita uma palavra do léxico africano “zagaia”, já realizando a escrita híbrida das línguas plurais nacionais, procedimento que revela a busca de uma identidade africana. Na temática “Essa incomparável sensação de ser livre”, Dirce Riedel corajosamente uniu a sua voz a dos autores africanos que bradavam pela libertação tanto da condição de colônias, quando da ditadura salazarista, - lembrando sempre que o Brasil, apesar de independente de Portugal desde 1822, vivia um dos seus piores períodos de afronta à liberdade...

Agora,
agora que todos os contactos estão feitos,
as linhas dos telefones sintonizadas,
as linhas dos morses ensurdecidas,
os mares dos barcos violados,
os lábios dos risos esfrangalhados,
os filhos incógnitos germinados,
os frutos do solo encarcerados,
os músculos definhados
e o símbolo da escravidão determinado.

Agora,
 agora que todos os contactos estão feitos,
 com a coreografia do meu sangue coagulada,
 o ritmo do meu tambor silenciado,
 os fios do meu cabelo embranquecidos,
 meu coito denunciado e o esperma esterilizado,
 meus filhos de fome engravidados,
 minha ânsia e meu querer amordaçados,
 minhas estátuas de heróis dinamitadas,
 meu grito de paz com os chicotes abafado,
 meus passos guiados como passos de besta,
 e o raciocínio embotado e manietados,

Agora,
 agora que me estampaste no rosto
 os primores da tua civilização,
 eu te pergunto, Europa,
 eu te pergunto: AGORA?
 (MEDEIROS, 1970, p. 257-258)

3

Após a leitura dos textos propostos por Dirce Côrtes Riedel em duas *Literaturas em Curso*, contemplando autores brasileiros, portugueses e africanos, afirmo que não somente o leitor foi convidado a contrariar um sistema de respostas ou um código de valores vigentes na leitura destas obras, como também o professor foi estimulado a conduzir os textos de maneira emancipada, diferentemente do que ocorria nos livros didáticos repletos de procedimentos comuns na verificação dos conhecimentos adquiridos. Até mesmo nas Sugestões de trabalho ou Proposições para leitura dos textos, as *Literaturas em Cursos* se diferenciaram ao não criarem chaves de respostas ou utilizarem inúmeras estratégias de compreensão para alguns dos textos.

Isto foi tão revolucionário há quarenta anos quanto o é agora, pois ao pensar em como o livro didático se organiza hoje, percebe-se que, após cada texto há geralmente uma série de questões relativas a ele, que encabeça as lições de cada unidade, apresentadas, geralmente, sob o título de Interpretação de texto, Compreensão do texto, ou outros similares. Frequentemente trazem propostas que extrapolam a leitura, que incidem sobre opiniões pessoais acerca de aspectos temáticos abordados ou que, para serem resolvidas, dispensam a consulta ao que foi lido. Orientar uma

interpretação e uma compreensão ricas supõe não menosprezar a inteligência do leitor e nem orientá-lo como se não houvesse parâmetros para tal. O mais raro, em grande parte dos livros atuais, é que esta habilidade seja contemplada a partir do diálogo entre a literatura e as linguagens, entretanto, não é outra coisa que as *Literaturas em Curso* realizaram.

LITERATURAS EM CURSO: DIRCE CÔRTEZ RIEDEL'S PIONEERING WORK

ABSTRACT

This article aims to show the pioneering role Professor Dirce Côrtes Riedel assumed with the publication of three textbooks - "Brazilian Literature Course" (1968), "Portuguese Literature Course" (1970) and "Authors for Vestibular" (1973). The books prioritized the relationship between reading and reader, through an innovative work, spreading information about contemporary authors and also, for the first time, giving space for authors from the African Literatures in Portuguese Language in a textbook.

KEYWORDS: Textbook; reading; reader; literatures of Portuguese language.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. "O ensino das Literaturas africanas de língua portuguesa e a perspectiva dos estudos comparados de literaturas de língua portuguesa." In: SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro (Org.). **I Seminário das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 69-71.
- ALMEIDA, Manuel Antônio de. "Via-sacra do Bom Jesus". In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 15-16.

ANDRADE, Carlos Drummond de. “Romaria”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 26-28.

ANDRADE, Mário de. “Macumba”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 19-21.

ANDRADE, Oswald de. “Canto de regresso à pátria”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 376.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968.

BARBIERI, Ivo. “De Dirce Côrtes Riedel para o Rio”. O GLOBO. Rio de Janeiro, 30-05-2015.

CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem”. In: DANTAS, Vinícius (Org.) **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/Ed 34, 2002, p. 77-92.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Teresa Cochar. **Português linguagens**. 4ª edição, São Paulo: Atual Editora, 2013.

CORREIA, Marlene de Castro; RIEDEL, Dirce Côrtes; SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Autores para vestibular: estrutura e interpretação de textos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

FERREIRA, Manuel. “O ensino das literaturas africanas na universidade portuguesa”. In: **O discurso no percurso africano I**. Lisboa: Plátano, 1989, p. 260-268.

FILIPE, Daniel. “Segue-se um programa de música e dança”. In: GOMES, Renato Cordeiro; SILVA, Nilza Leal; RESENDE, Beatriz; RIEDEL, Dirce Côrtes. **Literatura portuguesa em curso**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970. P. 230-231

GOMES, Renato Cordeiro; SILVA, Nilza Leal; RESENDE, Beatriz; RIEDEL, Dirce Côrtes. **Literatura portuguesa em curso**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970.

GOMES, Simone Caputo. **Uma recuperação de raiz: Cabo Verde na obra de Daniel Felipe**. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1993.

GONÇALVES DIAS, Antonio. “Canção do exílio”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968. p. 373-374.

GONÇALVES, Antonio Aurélio. “Nhã Candinha”. In: GOMES, Renato Cordeiro; SILVA, Nilza Leal; RESENDE, Beatriz; RIEDEL, Dirce Côrtes. **Literatura portuguesa em curso**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970. P. 360-363.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Lisboa: Edições 70, 1985.

JAUSS, Hans Robert. “A estética da recepção: colocações gerais”. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Pequena apologia de la experiencia estética**. Barcelona: Paidós, 2002.

KLEIMAN, Angela. “Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio”. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

_____. **Oficina de leitura**. Teoria e prática. 6ª ed., Campinas: Pontes, 1996.

KRISTEVA, Júlia. Introdução à **Seminálise**. São Paulo: Debates, 1969.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª ed., São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLO, Marisa. “Leitura – literatura: mais que uma rima, menos que uma solução”. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Norma Sueli Rosa. **Revisitando Claridade**: o encanto da poesia caboverdiana com o Modernismo Brasileiro. Niterói: UFF, 2000. Tese de Doutorado

LOPES, Baltazar. “A caderneta”. In: GOMES, Renato Cordeiro; SILVA, Nilza Leal; RESENDE, Beatriz; RIEDEL, Dirce Côrtes. **Literatura portuguesa em curso**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970. P. 305-310.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário de literatura portuguesa e brasileira**. 7ª ed., Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

LYNCE, Leo. “No banquete”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968. p.103

MAGALHÃES, Adelino. “A muleta”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de

Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 21-23.

MARTINS, Ivanda. “A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?”. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MATOS, Gregório de. “Protesto”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 75-78.

MEDEIROS, Tomás. “Meu canto Europa”. In: GOMES, Renato Cordeiro; SILVA, Nilza Leal; RESENDE, Beatriz; RIEDEL, Dirce Côrtes. **Literatura portuguesa em curso**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970. p. 257-258.

MEIRELES, Cecília. “Romance dos cavalos da Inconfidência”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968. p.245-248.

MOTA, Mauro. “A tecelã”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 36-37.

PADILHA, Laura. “O ensino e a crítica das Literaturas Africanas no Brasil” In: **Revista Magistro**. Duque de Caxias, Unigranrio, 2010. p. 02-15.

PINHEIRO, Helder. “Reflexões sobre o livro didático de literatura”. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

QUINTANA, Mário. “Uma canção”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 378.

RAMOS, Lovani; VOLMER, Flávia Brocchetto. “O livro didático de Português: a variação de gêneros textuais e a formação do leitor”. In: **V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco**. Caxias do Sul, RS, agosto de 2009.

RIBAS, Oscar. “A pessoa não tem coração”. In: GOMES, Renato Cordeiro; SILVA, Nilza Leal; RESENDE, Beatriz; RIEDEL, Dirce Côrtes. **Literatura portuguesa em curso**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970. p. 302-304.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SILVEIRA, Jorge Fernandes da. “De uma página do memorial de concurso para professor titular de Literatura Portuguesa da UFRJ” In: SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro (Org.) **I Seminário das Literaturas Africanas de Língua Portu-**

guesa. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 71.

VEIGA, Elisabeth. “**Um livro sobre os autores de vestibular**”. O GLOBO. Rio de Janeiro, p. 8, 06-08-1973.

VEIGA, Amélia. “O novo homem”. In: GOMES, Renato Cordeiro; SILVA, Nilza Leal; RESENDE, Beatriz; RIEDEL, Dirce Côrtes. **Literatura portuguesa em curso**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970. p. 324.

VIEGAS, Ana Cláudia (Org).Dirce Côrtes Riedel. **Viver literatura: ensaios e artigos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

VIEIRA SIMÕES, Edmundo. “O mar chama por mim”. In: GOMES, Renato Cordeiro; SILVA, Nilza Leal; RESENDE, Beatriz; RIEDEL, Dirce Côrtes. **Literatura portuguesa em curso**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970. p. 143-147.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

“Pavão misterioso”. In: BARBIERI, Ivo; CASTRO, Therezinha; LEMOS, Carlos; RIEDEL, Dirce. **Literatura brasileira em curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968. p. 195-207.

Recebido em: 29 de julho de 2016

Aceito em: 16 de novembro de 2016