

A LITERATURA BRASILEIRA NA SALA DE AULA

LITERATURA BRASILEÑA EN EL AULA

Rafaela Cássia Procknov¹

RESUMO

Neste trabalho, propomo-nos a analisar alguns caminhos percorridos para ministrar literatura no curso de Licenciatura em Letras, Português e Espanhol, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Avaré. Trata-se, pois, de um gesto de reflexão acerca de nosso fazer docente, fator que supõe um olhar aguçado para a relação entre teoria e prática. Assim, nas breves linhas que compõem nossa análise, discutiremos 1) a “natureza” da literatura; 2) o papel da literatura na formação do discente; 3) os desafios de se ensinar literatura e 4) as nossas conclusões (parciais) sobre esse estudo de caso. Para tanto, amparamo-nos no arcabouço teórico dos Estudos Literários, no pensamento de críticos como Antonio Candido (2004), Antoine Compagnon (2010), Jacques Derrida (2014), Rildo Cosson (2021) e Terry Eagleton (2019), em sua interface com o solo das Humanidades, a partir da contribuição de estudos como os de bell hooks (1995), Milton Santos (2002), Paulo Freire (1970), entre outros.

Palavras-chave: ensino de literatura, formação de professores, literatura brasileira.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos analizar algunos caminos recorridos para la enseñanza de la literatura en la carrera de Licenciatura en Letras, Portugués y Español, en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo, *campus* Avaré. Se trata, por lo tanto, de un gesto de reflexión sobre nuestra práctica docente, factor que exige una percepción profunda de la relación entre teoría y práctica. Así, en las breves líneas que componen nuestro análisis, discutiremos 1) la “naturaleza” de la literatura; 2) el papel de la literatura en la formación de los estudiantes; 3) los desafíos de la enseñanza de la literatura y 4) nuestras conclusiones (parciales) sobre este estudio de caso. Para ello, nos apoyamos en el marco teórico de los Estudios Literarios, en el pensamiento de críticos como Antonio Candido (2004), Antoine Compagnon (2010), Jacques Derrida (2014), Rildo Cosson (2021) y Terry Eagleton (2019), en su interfaz con el piso de las Humanidades, a partir del aporte de estudios como los de bell hooks (1995), Milton Santos (2002), Paulo Freire (1970), entre otros.

Palabras clave: enseñanza de la literatura, formación de docentes, literatura brasileña.

¹ Doutora em Letras, Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, pelo Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Organizadora da obra *Caixa de Pandora: a literatura brasileira contemporânea e (alguns de) seus eixos*. Líder do Grupo de Pesquisa Constelações Literárias de Autoria Negro-Africana, Afro-Latina e Afro-brasileira (IFSP/CNPq). Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, bem como de suas literaturas, do IFSP, *campus* Avaré. E-mail: procknov.rafaela@ifsp.edu.br

A “natureza” da literatura

Esta estranha instituição chamada literatura² é filha da modernidade. Desse modo, entre as muitas definições que disputam seu significado, uma delas é fulcral - a ideia de que é uma realidade autônoma. O verbo criativo, enquanto fenômeno autônomo, circunscreve a arte da palavra, como recorrentemente costumamos referir-nos a ela, como um território que, sem ser a-histórico, é, no entanto, um modo de expressão singular, específico. Especificidade que diz respeito ao despontar da literatura na era moderna ou, em outros termos, à própria forma como esta se descolou de outros discursos que estava acoplada.

Separada do universo das Belas-Letras³, eis que o mundo moderno, com sua episteme científica, de caráter racional e laico, apresenta-nos a uma arte que não se reduz a imperativos externos a ela. A arte moderna, nesse sentido, é universal, pois, ao enunciar circunstâncias históricas determinadas, particulares, fala do genérico humano. Destarte, sua “natureza” é a ausência de compleição, de atributos. Sendo assim, é a não natureza⁴ da literatura, ou seja, a sua potencialidade de não repousar em nenhuma verdade exterior a ela, e que a pré-determine, que a faz, em tese, tão multiforme.

A literatura é, dessa maneira, uma das linguagens mais inextricáveis que, historicamente, deram *forma* ao *estar* humano no mundo. Portanto, a nosso ver, mais importante do que defini-la, de modo unívoco e reducionista, é percebermos a sua indispensável contribuição à história, à cultura, à constituição de nossa subjetividade⁵.

² Título emblemático de uma entrevista de Derrida concedida a Derek Attridge em 1989 e publicada pela primeira vez em 1992, segundo informação disponível na introdução à versão brasileira realizada por Evando Nascimento. Para ler essa entrevista e a introdução do referido pesquisador, conferir Derrida (2014).

³ Em *O demônio da teoria* (2010), Antoine Compagnon traça, entre outras questões, um interessante panorama da emergência da noção de literatura na modernidade.

⁴ Quando ressaltamos a não natureza da literatura, não estamos defendendo a ideia de que ela é um território neutro e refratário, por exemplo, aos meandros da ideologia, dos valores socioculturais hegemônicos ou circulantes numa dada época, estamos enfatizando, apenas, a sua faceta de poder constituir-se enquanto um domínio em que mais importante do que o que se enuncia importa como se enuncia.

⁵ Terry Eagleton (2019) afirma que o termo “literatura” é mais funcional do que ontológico, já que este não indica uma natureza, e sim nos informa sobre o que fazemos: “Como os filósofos diriam, ‘literatura’ e ‘mato’ são termos antes *funcionais* do que *ontológicos*: falam do que fazemos, não do estado fixo das coisas. Eles nos falam do papel de um texto ou de um cardo num contexto social, suas relações com o ambiente e suas diferenças com esse mesmo ambiente, a maneira pela qual se comporta, as finalidades que lhe podem ser dadas e as práticas humanas que se acumularam à sua volta. ‘Literatura é, nesse sentido, uma definição puramente formal, vazia. Mesmo se pretendermos que ela seja um tratamento não pragmático da linguagem, ainda assim não teremos chegado a uma ‘essência’ da literatura, porque isso também acontece com outras práticas linguísticas, como as piadas”. (EAGLETON, 2019, p. 14).

No caso de nossa reflexão, move-nos o ímpeto de compreender como esse território da palavra, conhecido na modernidade como literatura, participa da formação de um sujeito que, ao ocupar os bancos de um curso de Licenciatura em Letras, passará a apropriar-se da ideia (e por que não do lugar?) de que será uma voz experta em pensar nas configurações do discurso literário.

O papel da literatura na formação do discente

Refletir sobre o papel da literatura na formação do discente, mais especificamente do licenciando em Letras, não é uma tarefa fácil, uma vez que se corre o risco de delimitar, de modo mecânico e esquemático, uma função para a arte. Não obstante, não se trata, nesse caso, de assumir uma funcionalidade para as letras, em sua expressão literária, mas sim de pensar no cunho humanizador da literatura. Nessa perspectiva, o referido “papel” da palavra criativa concerne à possibilidade que esta abarca de, ao suscitar a condição humana no mundo, elaborá-la.

A Literatura, assumida em seu potencial humanizador, não apresenta funções (sempre utilitárias), mas sim modos peculiares de colocar o humano diante de si mesmo. Assim, a composição da relação literatura/formação do licenciando em Letras está atravessada, diferentemente do que se poderia supor, por elementos que se referem a uma problemática de fundo ético-estético, não prático-mercadológico. Noutras palavras, os componentes curriculares de literatura, nos cursos superiores de Letras do IFSP, podem contribuir para formar docentes reflexivos, participativos e, fundamentalmente, cidadãos críticos se pensados para convocar o aluno, antes de tudo, à sua posição de intelectual. Tal posição, a nosso ver, distingue-se, como nos ensina bell hooks (1995), da posição do acadêmico, já que esta última suporia, à luz da compreensão da referida pesquisadora, somente a inserção do sujeito no campo universitário e o domínio que este tem do conhecimento científico. Por outro lado, aquela se referiria à conjunção entre teoria e prática, entre teoria e atuação para a transformação do mundo. Citamos diretamente a autora que, ao convocar o pensamento de Terry Eagleton, tece argutas distinções entre uma e outra posição:

Em sua recente coletânea de ensaios *The Significance of Theory* (O significado da teoria) Terry Eagleton inclui um chamado "Crítica, Ideologia e Ficção" em que esclarece a diferença entre acadêmicos (que podem ou não ser intelectuais) e intelectuais. Se olharmos a

tradicional compreensão ocidental do intelectual, parece-me que este se caracteriza por pelo menos duas questões distintas. O intelectual não é apenas alguém que lida com ideias. Tenho muitos colegas que lidam com ideias e a quem eu muito relutaria em chamar de intelectuais. Intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas, porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo. Segundo, intelectual é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla. A distinção de Eagleton baseia-se na suposição de uma qualidade de abertura crítica que permita a transgressão. É visível que ele considera essencial que os intelectuais sejam pensadores criativos, exploradores no domínio das ideias, que possam ir até os limites e além seguindo as ideias em qualquer direção que tomem. (HOOKS, 1995, p. 468).

Formar, nessa perspectiva, um futuro docente de literatura que se pense como um intelectual⁶, e não como um acadêmico, é crucial para que se coloque em ato a tão propalada função humanizadora da literatura.

O caráter humanizador da literatura não é uma essência, é, como diria Antonio Candido, em seu emblemático ensaio “O direito à literatura” (2004), uma necessidade que todo ser humano, toda cultura, tem de fabular e, através desse fabular, reconhecer-se como humano. A literatura em sua face humanizadora não é concebida apenas como um componente curricular que integra o Projeto Pedagógico do Curso, o famoso PPC, mas sim como um elemento que abre o intelectual a essa possibilidade de transgredir as fronteiras mencionadas por hooks.

A literatura, como elemento que contribui para a formação humana do professor, faz jus a uma visão de educação⁷ de que o perfil do egresso de um curso de licenciatura deveria atender, primeiramente, a imperativos relacionados à necessidade de composição de atores que atuem na vida pública como agentes promotores dos valores democráticos e da construção de uma sociedade equânime.

⁶ Milton Santos (2002) tece formulações essenciais acerca da inserção do intelectual na sociedade brasileira, na universidade e no próprio campo acadêmico. Para ele, o intelectual distingue-se do professor, já que o modo pelo qual a universidade está organizada favorece o surgimento deste, não daquele. Esse modelo de universidade, destaca Santos, retrai o despontar de intelectuais, porque trabalha para reproduzir saberes, poderes, prestígios, vivendo em função do pensamento calculante, de uma lógica de números, alienante, que impele a questões menores como se fossem maiores, relevantes.

⁷ Essa visão de educação, tal como nos ensinou Paulo Freire, compreende-a como uma possibilidade de emancipação humana, não como dispositivo de reprodução da exploração e da opressão. Assim, com o referido pensador, rechaçamos a visão, cada vez mais expressiva entre os próprios quadros da educação, de que nossas licenciaturas devam formar para atender somente às exigências do mercado. Defendemos, dessa maneira, que formamos intelectuais que, movidos por seus saberes específicos de área, exercem suas profissões e agem para modificar o mundo.

Os desafios de se ensinar literatura

De que barro é feita a literatura? Como se aprende literatura? Como se ensina literatura a futuros professores? Essas e outras perguntas, aparentemente triviais, permeiam (ou deveriam permear) o repertório (interminável) de inquietações de todo docente de literatura que forma outros docentes.

Todas essas indagações apresentam respostas que vão ganhando sustentação à medida que o docente que atua nos cursos de Letras vai cedendo espaço para que a experiência possa ser iluminada pela teoria. E aquela só pode ser alumbrada por esta se for concebida em sua negatividade. Isto é, em sua capacidade de, pertencendo à sociedade, fazer frente a ela. Outrossim, ao empregar a literatura em sala de aula, é mister que o docente formador de futuros professores compreenda que o trabalho com literatura, em um curso superior de Letras, envolve, além do óbvio conhecimento da tradição literária a ser ensinada, também o domínio de ferramentas teórico-metodológicas de ensino. Assim sendo, o professor que atua nesse nível de educação deveria constantemente refletir sobre dois aspectos fundamentais relativos ao seu fazer docente: como ensino a tradição literária aos licenciandos do curso de Letras?; como ensino os licenciandos a ensinarem a tradição literária a seus futuros alunos?

As duas proposições, embora similares, colocam-nos diante de questões distintas. São similares, visto que trazem à baila o fenômeno literário em sua relação com o contexto da sala de aula. Não obstante, apresentam desdobramentos próprios. A primeira proposição diz respeito, essencialmente, à prática do docente que atua nos cursos de Letras formando outros docentes. Isso implica dizer que se refere aos instrumentos teórico-metodológicos de que este se vale para ensinar literatura. A segunda delas diz respeito aos instrumentos teórico-metodológicos que este mobiliza para ensinar a ensinar. Em ambos os casos, é razoável que o docente perceba que, para tentar dar conta dessas proposições, é coerente perguntar-se: qual (ou quais) concepção de educação fundamenta a minha prática? A resposta a essa formulação está, em nosso entendimento, diretamente ligada à como esse docente formador enfrentará o desafio de ensinar literatura e, ao mesmo tempo, ensinar a ensiná-la.

Ao ensinar literatura, o docente formador, à luz de uma perspectiva que eduque para a emancipação e para a liberdade ou, em termos freireanos, para o exercício de uma educação não bancária, deve visar a despertar no licenciando em Letras o desejo de

questionar as estruturas (de opressão e de exploração), não de reproduzi-las. Isso equivale a dizer que, ressalvadas as particularidades que pressupõem as proposições 1 e 2, elas se encontram no que se refere à compreensão do lugar assumido pela literatura na sala de aula, seja esta a do ensino superior, no trabalho com a formação de futuros professores, seja esta a da educação básica quando tais docentes já estiverem formados e atuando como educadores. E o lugar que ela assume, nessa ótica, é o de que pode se alçar como um modo de enunciação privilegiado na construção de uma prática pedagógica que vai de encontro à “escola de vidro”⁸ e que trabalha na reconfiguração do Real.

O ensino da tradição literária ao licenciando em Letras, em nossa concepção, deve ser orientado por instrumentos teórico-metodológicos que promovam a formação de um leitor habilidoso em literatura, isto é, de um leitor que reconheça os procedimentos dos quais se delinea o fenômeno literário. Desse modo, vale salientar que o domínio de tal tradição literária, pelo docente em formação, tornar-se-á efetivo à medida que esteja relacionado ao seu letramento literário, a essa mencionada competência de ser proficiente na linguagem que compõe a chamada palavra artística, mas fundamentalmente à possibilidade de compreender a literatura como uma experiência que participa da construção da leitura que o sujeito faz do mundo e de si mesmo⁹. Sendo assim, as metodologias de ensino de literatura, multifacetadas como o próprio saber teórico dos Estudos Literários, não podem prescindir do trabalho com o texto. Não podem prescindir do trabalho de leitura do texto literário. Então, mobilize as metodologias ativas ou metodologias mais tradicionais, o que deveria orientar a prática pedagógica do docente formador de literatura é a percepção fundamental de que o texto literário não pode estar ausente da sala de aula. Essa consideração traz algumas implicações, como a da observação de que, nos cursos noturnos de licenciaturas, a grande maioria dos alunos trabalha e, se trabalha, não dispõe de muito tempo para ler.

⁸ Valemo-nos aqui da metáfora criada por Ruth Rocha (2012), em seu conto “Quando a escola é de vidro”, para referir-nos aos dispositivos de opressão que delinham o sistema escolar no Brasil.

⁹ Rildo Cosson (2021) propõe uma concepção bastante pertinente de letramento literário. Para o autor, tal noção possibilita a compreensão de que a literatura deveria ser, ainda que no contexto de sala de aula, o que, de fato, ela é, ou seja, um fenômeno linguístico-artístico que propicia ao sujeito ler a si mesmo e ao mundo. Assim, podemos afirmar, na esteira do pensamento do autor, que, se o docente que atua nos cursos de Letras mobilizar a literatura de acordo com essa abordagem, provavelmente formará professores que a compreenderão não apenas como uma disciplina a ser ministrada, mas sobretudo como um caminho que possibilita a seus alunos se constituírem no mundo e, a partir disso, agir nele. Para um conhecimento mais aprofundado da noção de letramento literário, conferir Cosson (2021).

Em nossa ótica, a tão propalada observação de que os alunos dos cursos noturnos de licenciatura em Letras não leem, porque não têm tempo, já que são trabalhadores, configura uma falsa polêmica. Trata-se de uma falsa querela não porque a referida observação corresponda a um falseamento da realidade, mas sim porque oferece uma tentativa equivocada de explicar esse fenômeno. Em outras palavras, aceitamos a correta observação de que o ensino, de literatura ou não, não deve ser alheio às questões de classe, às demandas que esses licenciandos trabalhadores apresentam à instituição. Não obstante, o que refutamos são as saídas que, em nome de uma pretensa aclimatação às necessidades do alunado, desprezam o rigor científico¹⁰ necessário à formação docente. Assim, em vez de advogar a necessidade de flexibilização da leitura nos cursos de Letras, nas aulas de literatura, optamos, com todas as dificuldades que isso supõe, legitimá-la. Afirmar a relação indissociável entre o hábito de leitura e a boa formação em Letras, em literatura, é, para nós, um dos primeiros passos no que se refere também a ensinar a ensinar literatura. Desse modo, em nossa prática docente, enquanto formadores de docentes, valendo-nos, ora de metodologias ativas, ora de metodologias mais tradicionais¹¹, não perdemos de vista, no entanto, o trabalho com o estudo do texto literário. Temos, em nossas regências do componente curricular de literatura, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *campus* Avaré, fomentado a leitura.

Ao ministrarmos as disciplinas de literatura brasileira, em componentes que abarcam desde o momento de sua formação enquanto sistema literário ao contexto da

¹⁰ Com tal afirmação, apegamo-nos, sobretudo, ao legado de Paulo Freire em seu trabalho com a classe trabalhadora, já que, à luz de sua visão educacional, considerar o universo do trabalhador, ao ensiná-lo, jamais foi sinônimo de menosprezar a capacidade que este tinha de aprender (operações complexas). Desse modo, a pedagogia freireana, diferentemente de como muitas vezes tem sido lida, não propunha “redução” do grau de complexidade dos objetos ensinados em favor de uma maior apreensão e assimilação das classes populares, porém a necessidade de acercar o saber científico, sem desconsiderar o saber popular, do aluno trabalhador.

¹¹ Quando nos referimos às metodologias ativas, entendemos que estas são abordagens que colocam o educando como agente direto na construção de seu conhecimento. Dessa maneira, nas aulas em que focamos em tais metodologias, propomos atividades que levam o estudante à ação. Por outro lado, quando nos referimos às metodologias mais tradicionais, pensamos nos momentos em que construímos a aula de modo mais expositivo. Não obstante, a nosso ver, seja mobilizando metodologias consideradas ativas, seja mobilizando metodologias consideradas tradicionais, o aluno é, sempre, protagonista na construção de seu conhecimento, já que não existe aprendizagem passiva, já que o conhecimento nunca é mera transmissão, este envolve a atividade de recepção, constantemente mediada pela própria experiência daquele que aprende. Acreditamos, dessa forma, que não é o uso, exclusivo, de umas ou outras metodologias em sala de aula que garante “sucesso” no ensino-aprendizagem, mas a combinação de umas e outras e, sobretudo, a percepção clara do docente de que os recursos e metodologias mobilizados, ou seja, os “meios” devem ser empregados em função dos “fins”, isto é, da ideia de educação que se quer erigir.

contemporaneidade, temos combinado algumas estratégias de ensino na execução de nossa função, tais como: o destacado trabalho com o texto literário, a reflexão sobre ele a partir do arcabouço teórico, o debate contínuo acerca de como a literatura tem sido ensinada na educação básica e de como podemos participar da transformação gradual desse ensino.

Temos observado, ao longo de nossa regência dos componentes curriculares de literatura brasileira, a fala recorrente dos alunos de que as aulas de literatura na educação básica, sobretudo no ensino médio, desmotivaram-nos a apreciá-la, já que esta foi apresentada, em grande parte, apenas como o estudo de obras e autores do passado. E de autores e obras do passado à luz de uma perspectiva evolucionista que lhes mostrava o fenômeno literário como parte de uma linha de sucessão cronológica e linear. Diante dessas queixas, temos apontado aos nossos licenciandos que essa perspectiva evolucionista do ensino de literatura está calcada numa visão positivista do fenômeno literário, fruto, por sua vez, de uma concepção de História em que esta se funda na ideia de progresso, não em seu caráter contraditório e processual. Temos propiciado, nesse sentido, reflexões que, ao apresentar os movimentos literários, retiram-nos deste lugar de meras “escolinhas artísticas” que foram se sucedendo umas às outras. Mobilizamos antes a visão de que tais movimentos estão em pleno diálogo com as circunstâncias materiais e históricas que os engendraram.

Isso equivale a dizer que não ensinamos o futuro docente a pensar na literatura como se esta se reduzisse a uma historiografia de cunho positivista, porém, pelo contrário, ensinamo-los a olhá-la em sua historicidade, o que nos leva a outros sentidos e direções, como a aceitação de que a relação do texto literário com a história não passa por fazer linhas evolutivas ou entender, de modo mecânico e esvaziado de teor crítico, o surgimento dos movimentos literários no tempo; e sim à arguta percepção da relação entre a literatura e o tempo, à afinada percepção de como ela reproduz ou ressignifica as forças espirituais de sua época, colocando-se, por exemplo, como partícipe do movimento que constitui as ideias dominantes de determinado contexto ou como contraposição a estas.

Esse direcionamento de nossa prática docente no ensino de literatura tem nos levado a perceber que, no caso de nossos estudantes de Letras, não se trata necessariamente de não gostarem de literatura, como, muitas vezes, de modo

espontâneo, alguns deles enunciam, mas, fundamentalmente, de certo ressentimento com a forma como aprenderam literatura¹². Isso é facilmente verificável quando, nas primeiras aulas dos componentes curriculares de literatura, expressam esse descontentamento, e, com o decorrer do curso, já estão ativamente envolvidos com as aulas¹³.

Compreendemos que um dos principais desafios de ensinar literatura a futuros docentes de Língua Portuguesa é que não se trata, como observamos, somente de dar a conhecer a tradição literária ao estudante, mas de mostrar a ele como mobilizá-la, como apresentá-la a seus alunos quando ocupar o papel de docente. Diz respeito, assim, a uma tarefa de ensinar os futuros professores a ler literatura. E lê-la supõe aprender a observá-la, com critérios objetivos de análise¹⁴, entender que o mero critério valorativo, ancorado, muitas vezes, em preconceitos culturais, não é suficiente para captar a profundidade de um texto literário.

Com o trabalho de ensinar a ler literatura, acreditamos que estamos, por sua vez, também ensinando a ensiná-la, dado que um docente que a lê como se fosse um crítico, e não meramente um leitor, está mais apto a esmiuçá-la em suas aulas. Tratamos, dessa maneira, nossos educandos como vozes autorizadas a pensarem na materialidade textual como especialistas, como analistas. Não é forçado dizer, dessa maneira, que, ao

¹² Na verdade, a relação dos alunos de Letras, num primeiro momento, com a literatura na graduação, aparentemente, ressoa não apenas a forma como aprenderam literatura na educação básica, mas a própria forma como aprenderam Língua Portuguesa. Trata-se de um ensino, como coerentemente informa Irandé Antunes (2007), ainda muito focado na redutora concepção de que gramática e língua são equivalentes e que ensinar a primeira leva ao bom domínio da segunda. O desdobramento dessa concepção, para o ensino de literatura, é a noção de que a literatura compõe o currículo de Língua Portuguesa para auxiliar o educando a aprender a norma culta. Assim, despreza-se o “prazer do texto”, para retomarmos os termos de Barthes, a chamada fruição estética, e obriga-se o educando a desenvolver uma relação instrumentalizada com a palavra criativa. Uma relação que o faz ler para aplicar critérios meramente valorativos, para analisar se o texto é “bom ou ruim”, se atende ou não às exigências da norma culta em sua composição.

¹³ Com relação a esse ponto, relatamos um acontecimento específico que envolve a leitura e o conhecimento da obra de Machado de Assis. Para muitos alunos, quando iniciamos a leitura da obra machadiana em sua relação com o seu contexto de produção e de recepção, tratava-se de mais um episódio de “massacre” em suas vivências como estudantes, já que, segundo relataram, o texto machadiano é de difícil compreensão e muito erudito. Não obstante, com o acercamento à obra do autor, primeiramente, por meio de seus contos, crônicas e críticas literárias, em pleno debate de como sua produção ecoava a sociedade novecentista e escravista, ouvimos, estupefatos, que o “Bruxo do Cosme Velho” passava a ser um de seus autores prediletos. Vários alunos, antes de iniciarmos o trabalho com o Machado de Assis romancista, chegavam às aulas com seus romances, ávidos por discuti-los.

¹⁴ Tem sido muito produtivo, em nossas aulas de literatura, nesse sentido, o trabalho com o texto “O ideal do crítico” (2008), de Machado de Assis, pois nele, de modo a antecipar muitos debates promovidos pela crítica literária no século XX, o autor explicita a ideia de que a tarefa do crítico é analisar o texto, não opinar sobre ele. Machado enfatiza, assim, a necessidade do estabelecimento de critérios palpáveis (não morais, subjetivos) na observação do fenômeno literário.

formarmos docentes de Língua Portuguesa e, portanto, docentes de literatura, pretendemos formar expertos do fenômeno literário.

Conclusões parciais

As reflexões acerca de nossa prática docente, no ensino de literatura no curso de Licenciatura em Letras, Português e Espanhol, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, do *campus* Avaré, têm um caráter parcial, haja vista serem frutos de um trabalho permanentemente em andamento e que se constitui à medida que é feito. Nesse sentido, a parcialidade de nossas formulações não diz respeito à sua falta de capacidade de, a partir do particular, melhor dizendo, do exercício de nossa docência na área, iluminar o mais geral, o saber sobre a literatura e o ensino dela. Consideramos, desse modo, altamente necessário que os docentes formadores tenham um espaço como este voltado para repassar teoricamente o seu exercício em sala de aula. Essa possibilidade coloca o docente diante de suas contradições, conflitos e responsabilidades, levando-o, antes de pensar sobre aquilo que é objeto de seu ensino, a pensar sobre o que é o ensino para ele. Assim, a parcialidade que reivindicamos tem o fito de marcar, deliberadamente, o cunho não totalizante de nosso olhar, de suscité-lo como um caminho para o estabelecimento da autocrítica, pertinente ao nosso fazer.

Consideramos fundamental que o docente formador, ao ministrar literatura, perceba que mais importante do que a pergunta “o que é literatura?” é a indagação “por que a concebemos da maneira x ou y?”. Nesse sentido, as respostas que têm sido oferecidas sobre o que, em tese, constituiria o *ser* da literatura devem, em um curso de formação de professores, ser postas em perspectiva histórica e cultural, isto é, devem ser contextualizadas a fim de que se entenda que não existe uma forma essencial de se entender o que é o fenômeno literário, mas sim representações sociais e modos de lê-la constitutivos de uma determinada época. Cabe ressaltar, dessa maneira, por exemplo, que os modos de ler ativos no presente são distintos dos modos de ler ativos no passado. Noutros termos, o trabalho do docente formador, dentre vários elementos, é mostrar aos estudantes que a leitura do texto literário passa por várias instâncias de mediação, sendo uma delas o próprio modo como aprendemos a ler os textos. Isso equivale a dizer que um texto literário é também as leituras que são feitas dele e tais leituras são cambiantes, históricas. Desse modo, a forma como recebemos na atualidade um escritor do século XIX não é a mesma do contexto de produção desse escritor.

Em síntese, apostamos em um ensino de literatura que a potencialize, como já explanamos, em sua face humanizadora. Tal face não diz respeito necessariamente, como explica Candido (2004), aos temas que determinada obra aborda, mas sim a uma conjunção de elementos, dentre os quais a relação entre forma e conteúdo; a capacidade de enunciar as questões constitutivas dos sujeitos e dos grupos humanos e o fato de esta se erguer como maneira de conhecer o mundo.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-192.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 12ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2021.
- DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*. Uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. In: *Estudos feministas*. Tradução de Marcos Santarrita. Ano III, 2º semestre de 1995, p. 464-478.
- NETO, Miguel Sanches. (Organização e apresentação). ASSIS, Machado de. O ideal do crítico. In: *O ideal do crítico*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- ROCHA, Ruth. *Este admirável mundo louco*. Ed. reform. São Paulo: Salamandra, 2012.
- SANTOS, Milton. O intelectual negro no Brasil. In: *Ethnos Brasil. Cultura e Sociedade*. Ano I, março de 2002, p. 7- 10.

Recebido em: 09/01/2024

Aceito em: 28/03/2024