

PALAVRAS DOS EDITORES CONVIDADOS.  
POR UMA PEDAGOGIA LITERÁRIA: NOVAS  
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE E A  
PARTIR DA LITERATURA  
*GUEST EDITORS' WORDS. TOWARDS A LITERARY  
PEDAGOGY: NEW PERSPECTIVES FOR TEACHING  
ABOUT AND FROM LITERATURE*

Eduardo Horta Nassif Veras<sup>1</sup> 

Tiago Guilherme Pinheiro<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

*Método é caminho indireto, é desvio.*

Walter Benjamin, *A origem do drama barroco alemão*.

Há entre literatura e ensino, entre poesia e pedagogia, uma tensão inerente. Que na última década o espaço dessa prática de saber dentro das instituições de ensino básico e universitário tenha sido violentamente deslegitimado, apropriado, suprimido ou reduzido, não coloca em questão somente qual seria o papel de romances, poemários, contos e peças de teatro na estrutura escolar e acadêmica, mas sim o próprio estatuto das noções de educação e conhecimento que estão em jogo como um todo em nossos tempos. É certo que as noções de literatura e educação estão sujeitas às intempéries da história. São noções problemáticas, expostas às mais diversas investidas ideológicas; uma vez institucionalizadas, tornam-se, em grande medida, contraditórias, e precisam lidar com a necessidade de conciliar sua essência movente, rarefeita, plural, com o gesto formatador que preside a instauração e a gestão de toda instituição social.

A origem etimológica da palavra *escola* nos remete a um espaço-tempo de suspensão do trabalho, da rotina e das divisões sociais, voltado para uma experiência do ócio, do tempo livre, sem finalidade. É preciso observar, por outro lado, que a instituição escolar tem sido cada vez mais sequestrada pela temporalidade do progresso, da produção e da competição. Comentado a diferença radical entre a *skholé* e a escola moderna, Jacques Rancière (2022b, p. 40) afirma que

a instituição escolar é uma instituição ultrafinalizada, a instituição finalizada por excelência, em que cada etapa deve preparar uma etapa seguinte, cada ensino deve preparar uma avaliação, e cada avaliação será também uma maneira de definir os que sabem mais, os que sabem menos, os que são mais inteligentes, os que são menos e assim por diante.

Em uma escola que se quer ver como acabada, que busca dar uma finalidade ou um fim para si, o processo de ensino/aprendizagem é encarado como supérfluo e, em seu lugar, entra o vocabulário administrativo da gestão de pessoas, transferência de informação e otimização dos resultados. Não à toa, ambientes de trabalho coloridos e descentralizados, cheios de objetos lúdicos e móveis descontraídos, ao estilo de empresas como *Google* (fundamentalmente uma empresa de gestão de dados), assemelham-se tanto a certo ideal de escola, e vice e versa. Em aparente contraste com essa imagem – mas na verdade complementar a ele –, cresce a percepção da escola como palco de sofrimento, devido à constante demanda que sobrepõe sucesso, produtividade, segurança e felicidade como sinônimos (Dunker, 2020).

Com efeito, se as demandas do capital tendem a reforçar a funcionalidade da escola, tornando mais claro e rigoroso seu enquadramento institucional e metodológico, a literatura, ao contrário, vem sendo sistematicamente questionada em sua antiga unidade enquanto prática (pensemos, por exemplo, na expansão do campo) e enquanto disciplina. Trata-se, claro, de um processo relativamente antigo, que coincide com o surgimento do Romantismo e a crise do modelo clássico, da qual a ruína da teoria dos gêneros é uma das expressões mais evidentes.

A radicalização desse processo, no período que compreende o surgimento da modernidade poética e o advento dos movimentos de vanguarda, constitui uma ruptura que coloca em xeque a própria ideia de literatura. É nesse contexto que William Marx (2005, p. 15), em seu *Adieu à la littérature*, identifica uma progressiva desvalorização e uma descaracterização irreversível do objeto literário.

A crise da política dos gêneros literários e dos princípios da representação como um todo abre espaço para o primado da linguagem, para uma prática e uma teorização (aliás, indissociáveis) da linguagem. “Entendo por *literatura*”, escreve Roland Barthes (2010, p. 16), “não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”. A emersão da escrita como referência para a conceituação da literatura substitui a ideia de um objeto acabado, claro e cognoscível, abrindo espaço para uma visada dinâmica, construtiva e pensante da literatura. Em outros termos, a explosão dos preceitos normativos ligados à noção clássica abre espaço para uma visão da literatura como “um exercício inédito e radical do pensamento e da

linguagem” e como “produção de um silêncio” (Rancière, 2010, p. 13), isto é, como uma prática da partilha do sensível.

Qual seria então o saber dessa literatura – objeto e disciplina – vertiginosa, que não se adequa mais aos princípios da generalidade e que tampouco funciona mais como um arquivo patrimonial estável de identidades nacionais e culturais? Estamos diante de um objeto heterogêneo, movente, que resiste à ipseidade, funcionando como um agente (auto)crítico incansável, colocando e reencenando, mais que respondendo, sua própria questão. Como esses ovnis – objetos verbais não identificados, como nos diz Christophe Hanna (2010) – pode ser apreendido pela crítica e pela pedagogia? É possível conformá-lo ao funcionamento hierarquizante e finalista da escola? Talvez a pergunta deva ser reformulada: como aprender a ensinar ou aprender a aprender com a literatura, literariamente?

Um caminho interessante talvez seja converter o substantivo em adjetivo e pensar, não tanto mais o ensino *de* literatura, mas quem sabe um ensino *literário*, um ensino – não só da velha literatura – inspirado no funcionamento mesmo desse “novo sistema poético” (Rancière, 2010, p. 30), atravessado por tensões e contradições interminavelmente geridas pela literatura. Isso obviamente implica uma nova prática docente, menos centrada na autoridade do professor e mais próxima de um exercício coletivo de pensamento.

Nesse sentido, a literatura, enquanto “estranha instituição” (Derrida, 2014), instituição *in-institucionalizável*, elide categorizações, funções e sentidos fixados de antemão, sempre em um por-vir, na contramão de um modelo de conhecimento que presa apenas o que é apresentado como dado. Lidar com o literário exigiria aprender/ensinar a se posicionar com a alteridade, com o outro do saber: com o segredo, o estrangeiro, o debatível, o conflito, a tensão, com o incerto. Assim, em uma formação em que se privilegia modelos de testes seletivos baseados em questões de múltipla ou simples escolha, esses aspectos da literatura estão banidos de antemão.

Como afirma Barthes (2010), a literatura não diz que sabe *algo*, e sim que sabe *de alguma coisa*, algo *das coisas*. Assim, também pode ser pensada a diferença entre um ensino que toma a literatura como objeto – que conforma a leitura com técnicas de decifração, de codificação e de tipologias que chegam a um consenso sobre um texto – e um ensino *literário*. Naquele, trata-se de encarar a literatura como algo conhecido e que pode ser transmitido na forma de técnicas de decifração consensual, de nomes que constituem um cânone, de paráfrases de obras e mesmo daquilo que se deve fruir. Já nesse, no ensino literário, haveria que se imaginar uma poética que perturba os saberes postos em torno de algo que não está dado de antemão e que está sempre por se fazer. É nesse sentido que Barthes (2010, p. 18) afirma que a literatura é “enciclopédica” e essencialmente crítica, pois “faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles”.

À visão substancial da literatura, entendida como instituição delimitável e cognoscível, sobrepor-se-ia assim uma visada epistemológica, interessada em sua dimensão pensante, em sua vocação para a “reflexividade infinita”, nos termos outra vez de Roland Barthes, ecoando Kant. Há, portanto, “um pensamento da literatura”, um modo *literário* de pensar, conforme defende Antoine Compagnon (2007, p. 70), em outra conferência inaugural no mesmo Collège de France, 29 anos depois da famosa “aula” de Barthes. Se a literatura é um “exercício de pensamento” e a “leitura, uma experimentação dos possíveis”, ainda nos termos de Compagnon (2007, p. 70), é preciso (re)pensar, antes de tudo, a aula de literatura e seu lugar em face das outras disciplinas. Pensar a passagem da lição estática – monológica, conteudista – para uma “aventura” que *tem lugar* e jamais se repete, pois não se realiza “sem contar com o desconhecido e com o obstáculo”, tomando de empréstimo os termos de Silviano Santiago (1989, p. 53) sobre o poema, a leitura e o leitor, em célebre ensaio sobre Ana Cristina Cesar. Pensar o impacto político de uma aula que convoca os alunos e alunas à “participação inventiva”, “transformando a sala de aula num ato pelo qual o conjunto de pessoas se faz responsável”, segundo Marcos Natali (2020, p. 247).

A proposta de uma pedagogia *literária* se insere no importante debate sobre a emancipação e a razão pedagógica, levado a cabo por Jacques Rancière, principalmente, a partir de *O mestre ignorante*. Uma educação literária, baseada no princípio da igualdade como ponto de partida (Rancière, 2022a, p. 11) e no valor do pensar junto a outras pessoas (Natali, 2020, p. 253). O poder emancipatório da literatura, diretamente associado à sua dimensão pensante e potencializado por uma prática docente descentralizada, deve ser capaz de desestabilizar a “razão pedagógica” (Rancière, 2022a), centrada na metodologia disciplinar, serial e meritocrática. A prática do “mestre emancipador”, quanto a ela, se caracteriza por uma espécie de retirada, que rejeita o “embrutecimento explicador” (Rancière, 2022a, p. 31) a favor da promoção da autonomia do aluno-leitor no processo de produção do(s) significado(s). “Chamar-se-á emancipação”, escreve Rancière (2022a, p. 32), “(...) o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.”

Há que se considerar, igualmente, os riscos de uma estagnação do ensino de literatura, que vão muito além da tão propagada crise da disciplina. Philippe Sollers (2020) vai mais longe nesse diagnóstico: ou a literatura é questionamento dos saberes ou é anestesia que recobre a violência. Tão urgente quanto a redução constante do espaço dedicado à literatura na formação básica deveria ser a discussão sobre o modo como ela é apresentada e trabalhada. O ensino da literatura não é garantia de uma experiência emancipatória. Pode se reverter inclusive em seu contrário ou em sua neutralização (Pinheiro, 2014).

Nos últimos anos, Gayatri Chakravorty Spivak vem propondo a retomada de uma educação estética como modo de resistências aos projetos de ensino da nova extrema direita (por exemplo, a gamificação da compreensão das forças sociais em conflito, como se as Humanidades pudessem ser reduzidas a um jogo de vencedores e perdedores). Por educação estética, ela entende “exercício imaginativo como performance epistemológica” (Spivak, 2013). A Spivak somam-se outras vozes, como a de Rita Segato (2018), na busca por uma contrapedagogia da crueldade, entendida como o enfrentamento contra práticas e atos consolidados que visam ensinar os sujeitos a expropriar a vida, a transformar os viventes em objetos de exploração e morte. Não por acaso, Segato evoca o espaço literário de Blanchot como condição dessa experiência de emancipação de uma pedagogia embrutecedora.

As reflexões de Gayatri Spivak e Rita Segato são formuladas de forma indissociável a partir de suas intervenções em cenários de ensino e aprendizagem, levados em consideração desde a perspectiva de grupos minoritários, subalternizados. Assim, as propostas de uma educação estética e de uma contrapedagogia da crueldade vem de encontro ao atual contexto brasileiro, em que as instituições escolares e universitárias veem sua estrutura de legitimação questionada pelos corpos que passaram a percorrer com mais intensidade seus corredores e habitar as salas de aula. Daí a insurgência de outras epistemes e cosmologias no e para o ensino e para a pesquisa. O exercício dos modos de percepção e de imaginação torna-se fundamental para uma relação que não é simplesmente inclusiva, conversora e reprodutora, e sim que está disposta a perder suas garantias de legitimação paradigmáticas ao colocar-se em posição de aprender a aprender com o subalterno, paradoxalmente, através do próprio ensino (Spivak, 2004, p. 537).

Nesse sentido, uma pedagogia *literária* deveria então recusar a homogeneidade, o consenso, afirmando a

possibilidade de uma concepção menos autoritária de democracia, uma na qual a recusa, o silêncio e o segredo seriam significativos e legítimos, e teriam um lugar, assim como o atrito e o dissenso, limites para o ensino como transmissão do conhecido, limites para uma democracia apenas pedagógica. (Natali, 2020, p. 245).

Como se verá neste dossiê, a complexidade do problema pede abordagens múltiplas. É preciso repensar o lugar da literatura na escola, sua relação com as outras disciplinas e com todo o funcionamento da máquina escolar; é preciso sempre reavaliar o espaço-tempo da aula de literatura; é preciso discutir o que se espera dos alunos, que assumam o protagonismo no debate sobre e em torno dos textos, que possam pensar livre e autonomamente; é preciso que o debate constante em torno da mediação, do papel do professor,

por fim, não nos deixe esquecer que a literatura, enquanto “desordem da escrita” (Rancière, 2017, p. 20), em sua profícua volubilidade, abre espaço tanto para a democracia, isto é, para a disponibilidade da palavra, para a negociação e para a conversa sem fim, quanto para o sequestro ideológico, para o silenciamento, para o autoritarismo, para a opressão. Esperamos que este dossiê possa ser uma intervenção múltipla, convidativa, inconclusiva, questionadora, *literária*.

## Referências

- BARTHES, Roland. *Aula: Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2010.
- COMPAGNON, Antoine. *La littérature, pourquoi faire ?* Paris: Collège de France / Fayard, 2007.
- DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DUNKER, Christian. *Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*. São Paulo, Contracorrente, 2020.
- HANNA, Christophe. *Nos dispositifs poétiques*. Marseille: aldante/question théoriques, 2010.
- MARX, William. *L'adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2005.
- NATALI, Marcos. Autobiografias do começo de uma aula. In: NATALI, Marcos. *A literatura em questão*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2020. p. 241-260.
- PINHEIRO, Tiago Guilherme. *A literatura sob rasura: Autonomia, neutralização e democracia em J. M. Coetzee e Roberto Bolaño*. 2014. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022a.
- RANCIÈRE, Jacques. *Tomada da palavra e conquista do tempo livre* [entrevista concedida a Jonas Tabacof Waks, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Lílian do Valle e Maria Beatriz Greco]. In: CARVALHO, Sérgio Fonseca de. (org.). *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022b. p. 25-50.
- RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Tradução de Raquel Ramalhete, Laís Eleonora Vilanova, Lúcia Vassalo e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

- RANCIÈRE, Jacques. *La parole muette*: Essai sur les contradictions de la littérature. Paris: Arthème Fayard, 2010.
- SANTIAGO, Silviano. Singular e anônimo. In: SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 53-61.
- SEGATO, Rita. *Contra-pedagogias de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge; London: Harvard University Press, 2013.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly*. v. 103, n. 2, p. 523-581, 2004.
- SOLLERS, Philippe. Literatura e ensino (notas). Tradução de Tiago Guilherme Pinheiro. *Despachos* n. 1. São Paulo: Corsário-Satã, 2020.

**Eduardo Horta Nassif Veras.** Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Autor dos livros *O oratório poético de Alphonsus de Guimaraens: uma leitura do Setenário das Dores de Nossa Senhora* (2016), *Deserto azul [poemas]* (2018) e *Baudelaire e os limites da poesia* (2021). Dedicar-se principalmente à teoria da poesia e ao estudo da poesia moderna e contemporânea em contextos francófonos e lusófonos. Atua também como tradutor.

**E-mail:** [eduardohnveras@gmail.com](mailto:eduardohnveras@gmail.com)

**Tiago Guilherme Pinheiro.** Professor de Teoria Literária do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenador do Núcleo de Estudos Benjaminianos (NEBEN) dessa mesma instituição. Tem pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (2015-2020). Doutor pelo Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo (2014) com estágio na Universidad de Buenos Aires (2012-2013). Graduação em Letras – Francês pela Universidade de São Paulo (2010) e Comunicação Social – Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2005). Trabalha com os seguintes tópicos: literatura e democracia; literatura e violência; pós-estruturalismo; teoria das imagens; teoria pós-colonial e decolonial; poesia e prosa latino-americanas.

**E-mail:** [tg\\_pinheiro@yahoo.com.br](mailto:tg_pinheiro@yahoo.com.br)