

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Aula de literatura como fonte de desejos

Benedito Antunes, Sandra Ferreira

<https://doi.org/10.1590/2596-304x202527e20251018>

Submetido em: 2025-09-30

Postado em: 2025-09-30 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

10.1590/2596-304x202527e20251018

Varia

Aula de literatura como fonte de desejos

Literature class as a source of desires

Benedito Antunes

Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assis, SP, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-8269-4410>

benedito.antunes@unesp.br

Sandra Ferreira

Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assis, SP, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-9833-4620>

sandra.ferreira@unesp.br

RESUMO: Não há regras para se ensinar literatura, pois se trata de lidar com uma linguagem especial que deve ser conhecida por experiência. Ainda que, como matéria escolar, ela exija organização disciplinar, com objetivos e métodos claramente definidos, como objeto estético vai além do mero conteúdo programático e proporciona conhecimentos que transcendem os limites pedagógicos. Por isso, seu ensino depende, fundamentalmente, da atuação do professor na sala de aula, ambiente privilegiado para a educação literária. É na aula que se pode mostrar como funciona a literatura, por meio da leitura e da análise de obras. Para desenvolver essa perspectiva, vai-se recorrer a autores que suscitam reflexões sobre a especificidade do conteúdo de uma aula de literatura, que mais do que fornecer respostas desperta desejos.

PALAVRAS-CHAVE: Aula de literatura; leitura literária; formação de leitor.

ABSTRACT: There are not rules for teaching literature, since one has to deal with a special language which must be known by experience. Although, as a school discipline, it demands disciplinary organization, with aims and methods clearly defined, as esthetic object it goes beyond the mere syllabus and provides findings which go beyond pedagogical limits. Therefore, its teaching depends, fundamentally, on the teachers' action in classroom, a privileged environment for literary education. It is in the class that one may show how literature works, by means of the reading and the analysis of literary works. To develop such a perspective, one will resort to authors who bring up reflections on the content specificity of a literature lesson, which more than providing answers, arouses desires.

KEYWORDS: Literature class; literary reading; the training of readers.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é menos indicar formas de se ministrar uma aula de literatura do que defender a sua importância para o ensino. Nos tempos atuais, quando, da Educação Básica ao Ensino Superior, valorizam-se práticas inovadoras e o uso de novas tecnologias na sala de aula, a chamada aula tradicional passa a ser vista com certo desprezo, por causa de sua suposta natureza anacrônica. Com alguma razão, pode-se perguntar, diante de tanta informação disponível na palma da mão, se ainda faz sentido o aluno ficar ouvindo o professor discorrer sobre um determinado conteúdo da disciplina em vez de buscar ele próprio as informações na internet. Provavelmente por isso, observa-se que a aula expositiva e a própria aula em geral vão perdendo relevância nas escolas. Em seu lugar, tendem a figurar seminários, rodas de discussão, aprendizagem baseada em projetos e, ultimamente, a sala de aula invertida, que prevê o primeiro contato do aluno com a matéria justamente por meio de fontes digitais, como videoaulas, games, podcasts etc.

Os padrões dinâmicos das mudanças culturais recentes estão gerando alterações severas na maneira como lemos e pensamos, dada a abundância de mensagens e

informações a que estamos submetidos. Impõe-se a reflexão sobre arranjos diversos para lidar com essas consequências, para que a realização dos ideais positivos almejados pela educação não produza efeitos distintos dos esperados. Uma lição deixada pelos tempos de especialização do conhecimento parece ser a de que os ideais educacionais que nos são legados tornam-se rapidamente ultrapassados, dando vez a sucessivas transformações. Nessa esteira tão móvel, contudo, parece haver algo a que professores e alunos atribuem valor permanente. Por isso, não se trata de refutar *in limine* qualquer iniciativa inovadora para a leitura literária, mas de discutir a maneira mais efetiva de se colocar o aluno em contato com a literatura. Procura-se, aqui, abordar a aula como o ponto fulcral do ensino considerando a especificidade da literatura e as exigências daí decorrentes no processo de educação literária. Embora esteja em permanente transformação, a literatura não deixa de se manifestar como um objeto constituído de signos, que pressupõe leitura e interpretação, ou seja, interação entre obra, leitor e mediador.

À vista dessa concepção, cabe refletir sobre o desafio de evidenciar o fascínio da literatura na escola, o que pressupõe uma particular atenção às atividades desenvolvidas durante a aula de literatura, isto é, ao trabalho com o texto literário na situação de ensino. Como se sabe, não há regras para o ensino de literatura. Na condição de linguagem especial, ela deve ser conhecida por experiência, e não apenas por referências externas, a exemplo do que ocorre quando se estuda a história da literatura ou se contextualiza determinada obra literária. É o que justifica a manutenção de disciplinas de literatura no currículo escolar, contribuindo para a formação do leitor literário, capaz de ler em profundidade e criticamente. Desse ponto de vista, o trabalho com a literatura na sala de aula torna-se uma atividade essencial para mostrar ao leitor em formação em que consiste essa forma especial de linguagem. Tal atividade envolve ênfase em atitudes fundamentais decorrentes do fato de que o ensino da literatura, além de sua dimensão pedagógica, inclui as perspectivas estética, sociológica e psicológica.

Enquanto matéria escolar, a literatura, como qualquer outro objeto de ensino, exige organização disciplinar. É insuficiente evocar sua natureza estética para justificar uma leitura apenas por diletantismo. Esta, sem dúvida, faz parte dos objetivos de seu ensino, mas deve estar associada ao processo educativo, de forma que o prazer da leitura se torne uma experiência mais significativa. Por outro lado, se a educação em geral deve

proporcionar a crianças e jovens a compreensão necessária para enfrentar os problemas da vida pessoal e da sociedade, a literatura, mediadora notável da relação entre o sujeito e o mundo, apresenta uma força de compreensão que potencializa a formação de base humanística. Em razão disso, a educação literária comporta um mérito adicional ao eleger como objeto de estudo um produto artístico, que não se reduz a mero conteúdo programático, passível de ser objetivamente definido, sistematizado, transmitido e avaliado, pois a literatura proporciona um conhecimento que transcende os limites pedagógicos. Essa duplicidade decorre da natureza estética da literatura e caracteriza sua especificidade como disciplina escolar.

Por isso, é importante considerar o risco que se corre quando se adotam as chamadas práticas inovadoras no ensino de literatura, pois, no limite, elas podem eliminar a própria aula, substituindo-a por atividades variadas de estudo e pesquisa, nem sempre dependentes da mediação de um professor. Nesse caso, a leitura, o estudo e o ensino de literatura poderão se tornar práticas semelhantes às de outras disciplinas, que mais facilmente se adaptam a novas formas de transmissão. Mesmo as disciplinas mais adaptáveis devem ser cautelosas com o grau de adesão às benesses tecnológicas, como adverte um dos mais destacados biólogos contemporâneos, Edward O. Wilson, ao aconselhar o jovem cientista a não se prender demais a qualquer tecnologia: “use a tecnologia, mas não a ame” (Wilson, 2015, p. 70). Ainda que se reconheça a presença poderosa dos recursos digitais na vida contemporânea, é preciso considerar seus limites quando se trabalha com texto literário, sob pena de se valorizarem aspectos inerentes aos meios em detrimento da própria obra literária. Nesse sentido, compete às ciências humanas em geral e à literatura em particular fortalecer a sala de aula como espaço de elaboração do conhecimento e de reflexão crítica, inclusive como forma de resistência à reificação produzida pela imersão acrítica no universo da tecnologia digital.

Cabe, ainda, uma observação sobre a posição do professor nesse processo. Ao contrário do que parece sugerir a tendência contemporânea, é certo que a aula de literatura representa também para o professor uma espécie de *turning point*, tanto na sua formação quanto na sua atuação, como ilustra a sugestiva situação fictícia criada por um professor de literatura para expressar o fascínio que pode despertar uma aula. Antes de começar sua primeira aula, a personagem, que é uma professora, recorda: “sua fascinação pela sala de aula surgiu [...] do entusiasmo de estar sentada, em silêncio, com

direito ao silêncio, acompanhando o teatro do pensamento (que era na verdade mais de um: o que ocorria diante dela e o que se desenrolava secretamente dentro dela, em resposta)” (Natali, 2018, p. 77). Teatro pode resumir aqui a própria essência de uma aula, em que o pensamento se apresenta na frente do espectador e interage com ele, num processo de criação de sentidos, por meio de uma combinação de operações psicológicas e mentais próprias à interconectividade do pensamento propiciada pelo palco da sala de aula, que estimula a ação humana fundamental do sonhar acordado, base de todo pensamento criador, nas artes e nas ciências.

1. A AULA COMO UM ACONTECIMENTO

O termo “aula” designa em latim pátio ou palácio, numa adaptação do grego *aulé*, que indicava espaço ao ar livre ou pátio, no qual funcionavam as primeiras escolas. De local em que se ministrava conhecimento aos discípulos, o termo passou a designar o que nele se praticava. Embora essa acepção antiga ainda permaneça em algumas línguas, o mais comum atualmente é considerar *aula* o próprio ato de ensinar. Por isso se diz que um professor ministra aulas. A afirmação parece um truísmo, mas não é, sobretudo no âmbito do Ensino Superior, responsável pela formação dos professores da Educação Básica. Isto porque a atividade desenvolvida na sala de aula deixou de ser prioridade para muitos docentes, que preferem pesquisar e escrever, prática muito mais prestigiosa do que ensinar. Antonio Candido chamou atenção para essa mudança em palestra proferida nos anos 1970. Havia, segundo ele, já naquela época, “uma acentuada desqualificação do ato docente, em benefício da configuração de um intelectual ou cientista pesquisador” (Candido, 1980, p. 83).

Mas não deveria ser assim. O próprio Candido, na mesma palestra, em que aborda a figura do professor, afirmou “que o ideal seria o docente perfeito, que fosse também pesquisador perfeito e produtor de conhecimento” (Candido, 1980, p. 83-84). E, na verdade, os professores que procuram combinar a fórmula consagrada no meio universitário da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão entendem que é na aula que o conhecimento se constrói, ou pelo menos se atualiza por meio da dinâmica da interlocução, que remete à própria interação de sujeitos na práxis social. Para eles, a aula é um *acontecimento*. Com efeito, o termo expressa bem a natureza de uma aula,

pois comporta duas acepções fortes nesse sentido: 1) aquilo que acontece, sucede; 2) um fato notável, que causa sensação. Embora não exista um roteiro único para sua alta qualidade, a aula como acontecimento está longe da configuração tradicional, em que havia basicamente transmissão de informações, conceitos e eventualmente análises. Aliás, vem desse entendimento a expressão “verdadeira aula”, aplicada ainda hoje a uma exposição bem-sucedida, clara e proveitosa. Nessa acepção, porém, a aula está praticamente superada, pois as ferramentas digitais disponíveis cumprem de modo mais eficiente a maioria de seus objetivos. Não está superada, porém, e se torna até mais necessária, a aula como acontecimento, em que, de fato, o conhecimento se constrói na interlocução entre docente e alunos.

Num livro recente dedicado exclusivamente ao tema, os organizadores quiseram saber de dez experientes professores de Letras e de Filosofia como eles entendiam uma boa aula, e a maioria manifestou a convicção de que a aula é o momento essencial de um curso. Para o professor de literatura Alcir Pecora, por exemplo, é um “acontecimento incontornável” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 35), tanto que ele não imagina “uma formação intelectual rigorosa fora da sala de aula ou de grupos de estudos em que o debate é a chave do avanço” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 42). Destaca-se na sua concepção de aula a ideia de que ela é um momento de reflexão. Por isso, quando dá aulas, ele não ensina algo que já sabe. Conforme explica: “O saber não pode estar no passado. Sempre faço um tipo de discussão ou um *close reading* em torno de um poema, de um livro, de um autor” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 34). Assim, a aula “implica estudo, concentração mental, formulação de hipóteses de interpretação” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 34). A aula assim performada permite ao professor atuar como um mentor de leitura, que não remete os alunos a análises literárias já consolidadas, mas privilegia o caminho, hoje tão subestimado, da imersão no texto literário, onde as respostas sempre vão gerando novas perguntas ao leitor inquisitivo.

Nesse sentido, a concepção de aula depreendida das considerações de Alcir Pecora coincide com a de outros professores que também se encontram em atividade. Fabio Akcelrud Durão e André Cechinel, no livro *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento* (2022), concordam que a literatura é um “objeto propício para a formulação de hipóteses” e que, portanto, o ensino de literatura “não acontece por meio da transmissão de um conhecimento estanque” (Durão; Cechinel, 2022, p. 20). As

informações que podem ser apresentadas numa aula de literatura – “as datas de nascimento e morte do autor, sua biografia, o contexto social, as influências, até os estilos de época ao qual ele pertence etc.” – constituem um conjunto de conhecimentos que “só tem validade quando subordinado a uma hipótese interpretativa. É ela que ajudará na constituição do objeto como tal” (Durão; Cechinel, 2022, p. 20). Coincidentemente, os autores também elegem o *close reading* como “procedimento heurístico” indispensável para “o encontro com a materialidade específica do artefato literário na sala de aula” (Durão; Cechinel, 2022, p. 41-42). O mote desse procedimento é, no primeiro momento, fazer falar os textos literários. É preciso dar atenção pormenorizada a um grupo de fenômenos variados, a exemplo de traços de estilo, composição e conteúdo, a fim de estabelecer um ponto de partida para a interpretação, que, assim conduzida, evita tanto a paralisia reverencial frente às obras literárias quanto a reprodução de clichês críticos e historiográficos a seu respeito.

Embora essa concepção de aula dependa da condução do docente, que em grande parte desenvolve exposições sobre determinado tema ou propõe a leitura de uma obra literária, do ponto de vista da formação, ela contempla dois lados: de um, beneficia o próprio docente, que elabora muito de seu trabalho acadêmico a partir da sala de aula; de outro, enriquece o aluno, que acompanha o processo de constituição do conhecimento, dele participando. Nas palavras de Alcir Pecora, “a aula é fundamental como atividade do professor, e não apenas do aluno” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 35). Para ele, “é importante esse esforço de concentração para a formulação de um problema de maneira pública. Porque, sozinho, você pula etapas que podem ser importantes para a sustentação da reflexão e, em público, você tem de organizar mais o raciocínio” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 35). Nesse exercício de autopercepção docente, sobressai a natureza da aula como trabalho constante de apropriação racional e transformadora de conteúdos, por meio do exame crítico dos fundamentos que levam os conteúdos a adquirir significado.

De um modo geral, vão nessa linha quase todos os demais entrevistados no livro dedicado à arte da aula. Como professores aposentados, portanto fora da sala de aula, afirmam que costumavam escrever suas aulas, as quais serviam depois para a elaboração de artigos e livros. Franklin Leopoldo e Silva, professor de filosofia, é enfático nesse sentido: “[...] o artigo, em geral, sai de uma aula ou de um curso que você

deu [...] porque a pesquisa é feita para a aula” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 75). Ele concorda com um colega que considerava a aula um “laboratório”, em que o professor “experimenta o seu pensamento e experimenta o pensamento do outro” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 76). Por essa razão, também valoriza a aula sobre um assunto que o docente não conhece. “No caso das humanidades – e da filosofia em específico –, há o fato de que você não tem propriamente nada consolidado. É diferente do cara que vai dar Cálculo II, não é? Não tem muito o que fazer com aquilo” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 78). Nesse ponto, ele recorda o conselho do colega Bento Prado Junior, que dizia: “Justamente por conta de que há sempre alguma coisa que ainda não está consolidada, que vai depender de você, dê aula sempre sobre o que você não sabe” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 78). Com isso, conclui Leopoldo e Silva, o resultado para os alunos será mais proveitoso do que “falar de uma coisa que você está cansado de saber, de cor, e chega lá e despeja” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 78). O não saber, nesse caso, é uma espécie de metáfora para representar o pensamento vivo, em construção, e não, evidentemente, a ignorância do tema abordado. Mas não deixa de se referir ao processo de elaboração de uma visão original sobre determinado conteúdo de aula.

A aula como acontecimento, em que o conhecimento se constitui por meio da interação entre docente e alunos, pode parecer paradoxal, pois grande parte dos docentes, dos mais antigos aos mais novos, admite ter o hábito de escrever suas aulas, utilizando os textos, como se viu, para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Entretanto, isso não significa que, no momento de ministrar as aulas, eles leiam o texto preparado. Sobre isso, diz Marilena Chauí: “Embora sempre considere que os alunos merecem o respeito do professor, e que o professor tenha de vir com uma aula preparada – e bem preparada –, também faz parte dela o improvisado, uma direção inesperada” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 151). É esse procedimento que a faz considerar a aula uma “alegria”, inclusive quando ela assiste a uma aula. Talvez por isso, conforme explica em outro momento da entrevista, no início de seus cursos, costumava dizer aos alunos: “minha principal função, aqui [...], não é, exatamente, transmitir a vocês alguns conhecimentos. A minha principal função é outra [...]: é ensinar vocês a falar, escutar, ler e escrever” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 146). O aperfeiçoamento das quatro ações humanas fundamentais destacadas por Chauí está condicionado a um desempenho

docente integrador, cujas considerações, funcionando também como modelos, estimulam o desenvolvimento da competência reflexiva e comunicativa dos alunos.

Portanto, pode-se concluir a esse respeito que o resultado de uma boa aula é despertar no aluno a motivação para que ele elabore o conhecimento e siga seu caminho de leitor ou estudioso. Como diz outro entrevistado, o professor de literatura Willi Bolle, “[...] uma boa aula é uma aula da qual o aluno sai motivado e incentivado a fazer um trabalho próprio” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 201). Ou seja, a aula não acaba no tempo de sua duração, mas tende a se desdobrar em leituras e reflexões suscitadas pelo material apresentado pelo professor ou pela forma de abordagem que dele faz. Ou, ainda, como sintetiza Isabel Loureiro, outra professora de filosofia, “[...] uma boa aula não se esgota nela mesma, mas tem de estimular os alunos a pesquisar depois” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 92). E isso se consegue, segundo ela, assistindo a uma aula em que o docente elabora o seu pensamento na frente dos alunos. Por outro lado, os efeitos dessa prática são imprevisíveis. Em entrevista a Heloísa Pontes (2001), Antonio Candido, ao rememorar as aulas de Paul Arbousse-Bastide no curso de Ciências Sociais, reconhece que a distinção primorosa entre método, processo e técnica apresentada pelo professor francês serviu-lhe, bem mais tarde, quando já professor de literatura, para demonstrar a seus alunos que o estruturalismo era útil como técnica, mas não como método. O conjunto de vozes docentes ora considerado permite reconhecer na aula como acontecimento uma combinação de vivência e interesse genuínos decisiva para a difusão democrática do saber, na medida em que o impacto da aula pode permanecer na mente dos alunos e reverberar em suas condutas muitos anos depois.

2. AULA: UMA OBRA ABERTA

Como se observa nas considerações apresentadas no subitem anterior, uma boa aula não é conclusiva. Diferentemente de uma comunicação ou palestra, em que se pode ler um *paper*, uma aula não comporta o texto pronto e integralmente exposto. Pode-se até contar com ele na forma de roteiro, como a maioria dos docentes faz, mas não enquanto produto acabado. Antonio Candido, que também costumava escrever e reescrever suas aulas, respondeu negativamente a um aluno que pediu permissão para gravar a aula num curso sobre o Romantismo e o Modernismo ministrado na UNESP de

Assis, em 1989. Em seguida, explicou que tinha – como sempre fez – o texto escrito, mas ele não era lido porque, se o fizesse, a aula ficaria sem vida. E leu, com ênfase, um trecho do texto que tinha em mãos para demonstrar o que afirmara. Sugere, assim, que o mesmo sucede com a aula gravada, uma vez que ela fica cristalizada, fora de seu contexto original, em que, de alguma forma, pressupunha uma interação com o público.

Esse pressuposto marca também as considerações da psicanalista francesa Elisabeth Roudinesco, que nunca se esqueceu das aulas de Gilles Deleuze, assistidas quando ela concluía sua tese na Universidade de Vincennes: “Exaltado, porém racional, falava sem anotações, como se o livro que trazia na cabeça, *O anti-Édipo* (1972), estivesse embutido no âmago de seu ser” (Roudinesco, 2019, p. 96). Disso tudo se deduz que o texto que serve de base para a aula pode até ser acabado, mas a aula não. Esta precisa apresentar-se como um discurso vivo para os alunos. Mesmo que estes não dialoguem com o docente durante a exposição, o diálogo é um pressuposto, como se houvesse uma interação virtual, o que não admite uma exposição fechada, concluída. Caso contrário, não haveria diferença entre uma aula presencial e uma aula gravada ou uma videoaula. Enquanto esta pode ser reproduzida e repetida quando e quantas vezes se quiser para transmitir determinadas informações mais ou menos consolidadas, a aula ao vivo pressupõe, ainda que apenas potencialmente, a participação dos alunos no processo de elaboração do conhecimento. Assim, o inacabamento da aula é sua característica mais viva e só ele permite simular a maneira como o homem se forma pela interação social.

Nesse sentido, uma boa aula de literatura, recordada tempos depois, talvez se emancipe da matéria nela exposta e adquira relevância semelhante à leitura, tal como a recorda Proust em uma reflexão sobre as leituras da infância. Para ele, os momentos mais plenamente vividos na infância talvez tenham sido aqueles que passara lendo. Mas a recordação dessa experiência aponta para a complexidade do ato da leitura, envolvendo aspectos que extrapolam o que então se lia. Assim, o convite de um amigo para um jogo, a abelha ou o raio de sol que o abrigavam a desviar o olhar ou mudar de lugar, a merenda e o jantar que devia comer, tudo o que, enfim, era desprezado como “um obstáculo vulgar a um prazer divino” (Proust, 2003, p. 9) ficava fortemente gravado na memória:

[...] tudo isso que a leitura nos fazia perceber apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo, em nós, como uma lembrança tão doce (muito mais preciosa, vendo agora à distância, do que o que líamos então com tanto amor) que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidas sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais. (Proust, 2003, p. 9-10).

Conforme explica mais adiante, “o que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos (Proust, 2003, p. 24). Levanta-se aqui a hipótese de que as aulas marcantes de nossa experiência escolar teriam alguma semelhança com essa visão da leitura. Como experiência que tem desdobramentos por meio de outras leituras e reflexões, as aulas perderiam na memória a configuração original e passariam a englobar outros aspectos do que se pode chamar genericamente de formação. Assim, é possível que, ao evocarmos essas aulas, nos lembremos muito mais do efeito que determinadas obras literárias nos causaram, da atitude do professor que dividiu conosco sua leitura, das relações que estabelecemos depois com outras obras, do que propriamente das reflexões e análises nela propostas.

Trata-se, evidentemente, de uma imagem proustiana, evocada aqui para sugerir implicações talvez impalpáveis da leitura literária. Ela se relaciona com a ideia de que aquilo que para o autor são “Conclusões”, para o leitor são “Incitações” (Proust, 2003, p. 30). Ou seja, a leitura, em vez de conclusiva, é “iniciadora” (2003, p. 35). Desse ponto de vista, desempenha, segundo Proust, um papel “salutar” em nossa vida e só se torna perigosa “quando, em lugar de nos despertar para a vida pessoal do espírito, [...] tende a substituir-se a ela”. Neste caso, “a verdade não aparece mais como um ideal que não podemos realizar senão pelo progresso íntimo de nosso pensamento e pelo esforço de nosso coração, mas como uma coisa material, depositada entre as folhas dos livros como um mel preparado pelos outros” (Proust, 2003, p. 35). Acolhendo a sugestão da imagem para caracterizar uma aula de literatura, é lícito imaginar, em vez de conteúdos depositados em fichas e relatórios, inquietações que estimulem o pensamento a buscar novas descobertas como resultados da interação entre docentes e alunos na sala de aula. Assim, o caráter aberto da leitura e da aula de literatura, dadas suas relações objetivas e subjetivas com o mundo social, tende a abolir as condições de isolamento intelectual, permitindo que a formação supere sua conotação de moldagem e conformação, para

favorecer, como propõe Edgar Morin (2008, p. 11), uma didática que estimule o autodidatismo e a autonomia do espírito.

3. MODELO DE COERÊNCIA

Aula aberta não significa, porém, produto incompleto. A aula, nos termos aqui lembrados, apresenta-se como um “modelo de coerência”, para emprestar o conceito de Antonio Candido para caracterizar uma obra literária: “[...] quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada” (Candido, 1995, p. 245). Embora possa parecer contraditório associar uma concepção de aula inspirada em Proust ao rigor metodológico com que Antonio Candido preparava e ministrava uma aula, tal associação, na verdade, reúne concepções que dialogam entre si em nível profundo. Não é por acaso que o professor brasileiro, que sempre estudou a literatura à luz de sua relação com a vida social, tinha em Proust um de seus escritores preferidos e foi, como afirma Walnice Nogueira Galvão, “um proustiano de vida inteira” (Galvão, 2002). Recorde-se, a esse propósito, a atenção ao escritor francês para considerações justamente sobre o realismo em literatura. No breve ensaio “Realidade e realismo (via Marcel Proust)”, escrito em 1983, ele diz que o autor de *Em busca do tempo perdido* “tinha uma teoria não realista da realidade” (Candido, 1993, p. 125), mas admite que essa teoria “acabava numa espécie de transrealismo, literariamente mais convincente do que o realismo referencial, por permitir o curso livre da fantasia e, sobretudo, o uso transfigurador do pormenor, como se ele *criasse* uma realidade além da que experimentamos” (Candido, 1993, p. 125). Dessa forma, a menção de um evoca o outro, não tanto pela visão de mundo, mas pela amplitude no tratamento da literatura.

Antonio Candido foi um professor entusiasta da profissão e ministrava aulas memoráveis. Como se sabe, ele preferia ser considerado, antes de tudo, um professor e era referência e inspiração para alguns dos professores mencionados em subitem anterior. E como eram suas aulas? Expositivas, como era usual, mas que iam além da simples explanação sobre um tema. Eram, como disse Ligia Chiappini de Moraes Leite por ocasião da comemoração dos 80 anos do professor, uma espécie de ensaio. Assim como fazia nos seus textos escritos, Antonio Candido assumia nas aulas a posição de

um autor que expunha, sempre de forma brilhante, um texto. Mas, como se viu anteriormente, valia-se de exposição e não de leitura. Mesmo assim, esse método levou Lígia Chiappini, como militante de 68, que defendia a implantação da aula-seminário, a cobrar dele maior participação dos alunos nas aulas. Expressava, assim, “o desejo de participação” que a acompanhou durante sua vida acadêmica. “Mas – pergunta-se ela – como conciliar aí essas ideias de democratização e cogestão do ensino-aprendizagem [...] com a aula sempre magna de Antonio Candido?” (Leite, 1999, p. 54).

Lígia Chiappini vê-se, então, dividida entre as aulas de Antonio Candido e a possível participação dos alunos na análise e interpretação dos textos na sala de aula. Ela resolve a contradição ao admitir, inspirada em Georges Snyders, Georges Gusdorf e Antonio Candido, respectivamente, que “a independência se constrói a partir da imitação de modelos”, “que um verdadeiro mestre trabalha para a emancipação dos discípulos do seu âmbito de influência” e “que um mestre que se preze sabe sair de cena quando percebe que discípulos maduros podem levar adiante suas ideias e projetos mesmo se, ou talvez até porque, deles discordem no todo ou em parte” (Leite, 1999, p. 54-55). Observa-se, portanto, que ao professor cabe bem mais que transmitir um mero saber, cumpre-lhe criar condições que favoreçam, na sala de aula, o pensamento aberto, caracterizado pela consciência de que o conhecimento deve ser permanentemente revisado.

Pode-se alegar que o método funcionava bem e era cativante com Antonio Candido, mas não com os professores em geral, até porque os tempos são outros e os professores já não recebem formação adequada para isso, entre outros motivos. Não é o que pensa, porém, Paulo Franchetti. Em seu livro *Sobre o ensino de literatura*, retoma, de certa forma, os princípios de Antonio Candido ao entender a aula como um ensaio ou monografia. Depois de caracterizar o que ele considera a “singularidade da literatura” (Franchetti, 2021, p. 28), aponta um possível conflito entre a natureza da literatura e a sua condição disciplinar, pois numa aula de literatura “não há conteúdo objetivo a ser transmitido” (Franchetti, 2021, p. 45), diferentemente do que ocorre em aulas de uma disciplina como Cálculo I, por exemplo. Mas esse paradoxo, no entanto, é visto por ele como uma vantagem, justamente por lhe permitir caracterizar a aula como ensaio ou monografia.

Curiosamente, o autor serve-se do mesmo exemplo usado por Franklin Leopoldo e Silva para apontar a falta de um conhecimento consolidado na disciplina de filosofia, o que revela certo consenso a respeito da especificidade da área de Humanidades. É esse também o entendimento de Fábio Akcelrud Durão e André Cechinel quando defendem que o “ensino de literatura não se baseia na transmissão de um conteúdo específico, mas no desenvolvimento de uma *postura interpretativa*, um modo específico de se relacionar com os textos que favorece a interpretação, uma espécie de sensibilidade ou sintonia em relação à língua e à forma da obra” (Durão; Cechinel, 2022, p. 22). Está implicada nesse entendimento a própria concepção de literatura, que pressupõe um tratamento específico na situação de ensino, condizente com sua natureza dinâmica, sujeita a múltiplas interpretações.

Por isso, nas Ciências Humanas (em que se inclui a literatura), “o que importa é a leitura, a construção do repertório e a reflexão, que, no melhor dos casos, pode levar à descoberta de um caminho próprio de pensamento a partir das indicações do docente” (Franchetti, 2021, p. 46), o que condiz com a aula entendida como ensaio ou monografia, ou seja, “uma exposição do pensamento em progresso, dos caminhos percorridos até uma determinada produção ou conclusão” (Franchetti, 2021, p. 46-47). Assim, importa menos o conteúdo das aulas: “o que importa para a formação dos estudantes de literatura não é o conteúdo ensinado, o conteúdo mínimo, comum, mas a exposição de formas de pensamento e a maneira de concatenar conceitos, argumentar, construir narrativas, agenciar provas etc.” (Franchetti, 2021, p. 49). Os alunos, ao serem expostos a aulas (monografias, ensaios críticos), obtêm uma formação “não com base em conteúdos e informações, mas em formas de reflexão e de construção do conhecimento” (Franchetti, 2021, p. 49). A rigor, a forma não conclusiva de uma aula aponta sobretudo para o ensaio, tal como o entende Alcir Pecora: “um ensaio bem-sucedido é menos uma explicação de um problema anterior do que a constituição dramática da autoria de um problema” (Pecora, 2020, p. 195). A aula de literatura, sendo assim, assume a mesma atitude desassombrada do ensaio ao valer-se da prática reflexiva, em diálogo real ou imaginário entre professor e aluno, para a apresentação de textos, exemplos, casos singulares, divagações em voz alta e, sobretudo, questões sem resposta fechada.

Uma consequência importante dessa concepção de aula é que ela pressupõe um professor formado não para transmitir conhecimentos previamente elaborados, mas sim para produzir conhecimentos com seus alunos, pois a aula configura-se como o espaço da “aprendizagem por absorção de uma forma de pensar e construir argumentos” (Franchetti, 2021, p. 50). Dessa perspectiva, não é despropositado que as aulas no Ensino Superior sejam pensadas como modelo de formação, em que se pode aprender “por imitação” (Franchetti, 2021, p. 51). A esse propósito, Franchetti aponta a “excessiva departamentalização” na Universidade como causa da má formação dos docentes que, em vez de receberem uma “formação intelectual no campo de atuação profissional”, sofrem as consequências da “infrutífera pedagogização crescente das licenciaturas, que caminha na direção rigorosamente contrária ao que [ele] propõe” (Franchetti, 2021, p. 90). De fato, como valorizar a aprendizagem “por imitação” se o professor de literatura, responsável pelo modelo a ser imitado, tem parte de suas funções atribuída a outro docente, que tratará forçosamente de outros temas?

Essa divisão de responsabilidades pela formação docente entre as áreas de Letras e de Educação, que em princípio parece uma vantagem, por ampliar os horizontes da atuação profissional, no tocante ao ensino de literatura acaba se revelando inadequada. É o que considera também Nabil Araújo. Ao relatar um projeto pedagógico, na sua essência muito afinado com a concepção de aula aqui exposta, ele aponta a mesma limitação. O projeto foi desenvolvido na graduação em Letras para resolver um problema da crítica literária, procurando atender a demandas das orientações do MEC para o ensino de literatura. Observa, porém, que a preocupação com a formação do docente relacionada ao seu projeto tende a ser negligenciada nas disciplinas específicas por se entender que a “dimensão prático-pedagógica será contemplada pelas disciplinas que o graduando deve cursar na Faculdade de Educação (‘Didática’, ‘Estágio supervisionado’, ‘Práticas pedagógicas em avaliação da aprendizagem’, etc.)” (Araújo, 2014, p. 13). Essa delegação será, portanto, “infrutífera”. Diz ele:

Sem negar a importância dessas disciplinas, o fato é que quase nunca o conteúdo teórico específico abordado em Teoria da Literatura se verá devidamente relacionado com a prática pedagógica exercitada por elas, gerando-se, com isso, certa “esquizofrenia” acadêmica do graduando em Letras quanto à literatura: dominará um conteúdo teórico desprovido de uma prática pedagógica que lhe seja inerente e exercitará uma prática

pedagógica desvinculada do conteúdo teórico específico assimilado nas disciplinas de Teoria da Literatura. (Araújo, 2014, p. 13).

A propalada discrepância entre o que os discentes aprendem e o que deverão ensinar, como observa Regina Zilberman (1991, p. 141), é uma das evidências do risco de se confundir o curso de Letras com o antigo curso de formação de professores, em que a visão de literatura era prioritariamente pragmática, limitada à aplicação imediata do que se aprendia. Observações como essas confirmam a natureza específica de uma aula de literatura. Vista como obra aberta, ela não se limita a transmitir informações consolidadas, como ocorre em outras disciplinas, mas deve atingir o nível de uma obra em progresso, em que o conhecimento é elaborado na sala de aula. Além disso, essa elaboração não é conclusiva, pois sua finalidade, considerando-se seu aspecto formativo, é expor um procedimento, de modo a estimular futuros desenvolvimentos pelos alunos. Não se afirma, porém, que a aula assim concebida não seja também fonte de informações, mas sim que esse aspecto está associado a objetivos mais amplos, que extrapolam a situação vivida em sala de aula.

4. DO CONFORMISMO À FORMA LITERÁRIA

Ensinar literatura de acordo com essa concepção de aula tem alguns pressupostos. Os principais talvez estejam relacionados à formação adequada do professor para cumprir semelhante papel e ao próprio interesse dos alunos pela literatura. No tocante ao primeiro pressuposto, espera-se que um professor de literatura, independentemente do nível de ensino em que atua e de sua formação, tenha pelo menos interesse em ler obras literárias e elaborar análises com seus alunos. Note-se, a esse propósito, que as disciplinas consolidadas, nos moldes vistos anteriormente, exigem mais do docente. Nos estudos de filosofia, por exemplo, é preciso conhecer pelo menos alguns comentadores dos filósofos para preparar uma aula, enquanto que no âmbito da literatura é possível ir diretamente às obras, sem mesmo a mediação da história, da teoria ou da crítica literária, que podem ser evocadas num momento posterior. Já o segundo pressuposto é mais difuso, pois as razões para se ler ou não literatura são muito variadas. Admite-se aqui, para fins de argumentação, a hipótese de que, assim como as manifestações

artísticas em geral criam seu público, também a literatura, ao ser ensinada, deve seduzir leitores de obras literárias, desfazendo, assim, o equívoco muito comum no meio escolar de que as obras literárias devem atender às expectativas dos alunos. Isso seria a negação da própria noção de arte, que abre horizontes e rompe com o universo estabelecido. Se é para se conformar com o que existe, para que arte? Para que literatura, se é para reforçar o gosto já existente do público?

Como afirma Gabriel García Márquez, em debate com Vargas Llosa nos anos de 1960 recentemente reeditado, a literatura tem uma “função subversiva”. E explica:

[...] não conheço nenhuma boa literatura que sirva para exaltar valores estabelecidos. Sempre, na boa literatura, encontro a tendência de destruir o estabelecido, o já imposto, e de contribuir para a criação de novas formas de vida, de novas sociedades. Enfim, de melhorar a vida dos homens. (García Márquez; Llosa, 2022, p. 38).

Numa dimensão mais ampla, talvez metafísica, João Adolfo Hansen diz algo semelhante ao tratar de suas aulas de literatura: “Como professor, sempre ensinei que a literatura que presta nos diz que é urgente mudarmos de vida porque a nossa não presta, e vamos morrer” (Cordeiro; Furtado, 2019, p. 122). Ainda que pareça um tanto drástica, a afirmação aponta exatamente para isso: a boa literatura não é conformista, ela desperta para a mudança. E para formar leitores de literatura, como se espera da escola, é preciso considerar esse processo de abertura para novas perspectivas. Nesse sentido, entende-se que a aula de literatura, como atividade inconclusa e aberta, simula a própria literatura, pois pressupõe algo novo, ainda que no plano da imaginação e do desejo, quebrando, assim, o conformismo com a situação estabelecida. E a função subversiva da literatura, para recorrer mais uma vez a García Márquez, independe da intenção do autor. “Creio que, se isso é previsto, se é deliberada a força, a função subversiva do livro que está sendo escrito, a partir desse instante o livro já é ruim” (García Márquez; Llosa, 2022, p. 39). Da mesma maneira, se a aula se fechar em uma proposta conclusiva previamente estabelecida, ela estará provavelmente tolhendo a própria força da literatura, que como criação estética deve resultar em novas formas de percepção, sem limitar a liberdade do leitor e, no caso, do aluno.

Como qualquer outra arte, observa Terry Eagleton, a literatura é também um modelo da *práxis* aristotélica, que consiste em um tipo de atividade cujo benefício é

interno a ela: “É verdade que a arte pode ser instrumental no sentido de enriquecer nossa percepção da vida humana, mas ela só pode sê-lo de maneira eficaz se nossa atenção estiver firmemente concentrada na própria obra de arte” (Eagleton, 2023, p. 62). A percepção estética, por ser contemplativa, exige duração e, em razão disso, posiciona-se na contramão da cultura do consumo, alimentando a atuação conjunta do pensamento e da sensibilidade. Bertrand Russel já chamara a atenção para “a concepção estreitamente utilitária da educação” (Russel, 2002, p. 42), afirmando que a vantagem mais importante do conhecimento pretensamente inútil seria a de promover a atitude mental contemplativa. No que respeita à literatura, essa atitude mental é indispensável para que o leitor formule ativamente as hipóteses indiciadas pela obra literária. Ler poesia exige a concentração e mobilização do espírito para perceber a vivacidade alusiva com que ela capta aspectos do mundo sensível e ler romances exige a disposição para, como observa Tzvetan Todorov, o encontro com o outro: “conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas” (Todorov, 2012, p. 80). Conforme Todorov, quanto menos parecidas com o leitor são as personagens, mais ampliam seu horizonte, apresentando-lhe novas maneiras de ser, em um processo de aprendizagem que, mais que mudar o conteúdo percebido, altera o próprio sistema de percepção do leitor.

Para que a literatura funcione nesse sentido, pelo menos em termos educacionais, é preciso preparar os alunos para a sua fruição. A primeira providência talvez seja criar um ambiente alternativo às telas no mundo contemporâneo, estimulando a desconexão digital e a desaceleração cotidiana para que haja o recolhimento exigido pela leitura de uma obra literária, condição indispensável para se entrar no mundo da ficção. Por aí se observa um dos primeiros impactos dessa prática pedagógica: uma atitude de resistência, portanto política, contrária à perigosa redução da leitura a mera decodificação apressada e irrefletida, mais suscetível, por isso, aos dogmas do fanatismo e da intolerância, que ameaçam a liberdade de espírito. Essa atitude contrária, em essência, o que é hoje apregoadado por diversos setores da sociedade que combatem justamente aquilo que deveria constituir o cerne da educação: a consciência crítica. Na verdade, é um contrassenso defender a educação para o conformismo, taxando a prática oposta de partidarismo ou ação ideológica. Equivale a usar a educação em favor de uma forma de vida alienada, e não da independência física e espiritual do homem. Se uma

das tarefas fundamentais da cultura é promover a compreensão da experiência humana, não se pode prescindir da força de interrogação e reflexão da literatura para, nos termos do filósofo Francis Wolff, a defesa do humanismo, entendido como construção de uma comunidade humana universal e ética, em que se destacam “o caráter inviolável do corpo humano e da pessoa, bem como o respeito devido às obras humanas: a história, os saberes, as técnicas e as artes” (Wolff, 2021, p. 9)

Como se procurou demonstrar, essa formação mais ampla que pode ser proporcionada pela literatura passa, necessariamente, pela atuação do professor na sala de aula. Por isso, mais do que qualquer outro meio, é a aula de literatura que constitui o momento privilegiado para a leitura literária. É nela que o professor pode lançar mão de recursos que apresentem a riqueza da literatura, lendo, comentando, discutindo e analisando textos para que os alunos compreendam a sua especificidade estética, a sua organização de linguagem. É nesse processo que eles poderão experimentar, em última instância, a “função subversiva” da literatura, pois o que se entende por destruição do estabelecido e criação de “novas formas de vida” passa pela forma literária, ou seja, pela linguagem. A aula faz, portanto, uma defesa radical da literatura como forma de liberdade, como busca de algo fora do poder e da alienação social. E, no âmbito do ensino, só é possível atingir esse objetivo apresentando aos alunos o potencial da literatura, por meio do trabalho em sala de aula, quando o professor pode mostrar como funciona a linguagem literária e como ela internaliza as permanentes tensões da vida em sociedade, estabelecendo uma relação significativa com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização da aula buscada neste ensaio considerou, em primeiro lugar, a natureza da literatura, parcialmente irredutível ao ensino. Enquanto objeto estético, ela não pode simplesmente ser transformada em conteúdo programático, pois, diferentemente do que ocorre com outros objetos de ensino, a arte literária não chega a se objetivar em algo que possa ser transmitido. Foi o que se procurou apresentar ao tratar a aula de literatura como um acontecimento que não se conclui no espaço da sala de aula, mas se projeta para a recepção e pressupõe a complementação por parte do aluno, num autêntico processo de formação do leitor literário. Recorrendo a outra

imagem de Proust, pode-se mais uma vez relacionar o trabalho realizado em sala de aula com a própria natureza da literatura. Segundo o escritor francês, a leitura de uma obra literária desempenha um papel essencial, mas limitado, para satisfazer os desejos do leitor:

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. (Proust, 2003, p. 30).

Com base nas considerações aqui apresentadas, cabe perguntar se algo semelhante não ocorre com uma aula de literatura bem-sucedida. Se substituirmos a palavra “autor” por “professor”, poderemos pensar em efeitos semelhantes, em que o professor conseguirá com sua aula, no melhor dos casos, despertar desejos nos alunos, abrindo-lhes horizontes, com perspectivas de “novas formas de vida” (García Márquez; Llosa, 2022, p. 38). Curiosamente, assim como a “função subversiva da literatura” não deve ser algo buscado pelo escritor, conforme alerta García Márquez, também conta pouco ou é relativizada nesse processo a posição política ou ideológica do professor, desde que essencialmente humanista. Ao se concentrar no próprio potencial da linguagem literária, que, conforme vimos com García Márquez, é “progressista”, o professor atua na elaboração do conhecimento independentemente das suas convicções, assim como a literatura independe das “intenções do autor”. Aliás, o escritor colombiano oferece a esse propósito uma ilustração eloquente: “Um escritor com uma mentalidade como a de Borges, por exemplo, profundamente conservadora, profundamente reacionária, enquanto criador não é um reacionário, não é um conservador” (García Márquez; Llosa, 2022, p. 81).

Os esteios da aula de literatura são a abrangência de sua capacidade dialógica integradora e sua força de compreensão aberta do mundo, que a tornam um permanente desafio intelectual e emocional. Em diálogo com diversos depoimentos e reflexões, este ensaio esboçou um mapa intelectual sugestivo sobre o que seja uma aula bem-sucedida, gênero do qual professores e alunos não parecem dispostos a desistir, se conscientes de que só existem efetivamente em presença uns dos outros, beneficiando-se mutuamente de seu vínculo institucional e afetivo. Quando tantas alternativas se apresentam no

século XXI, convém lembrar que ser historicamente situada não torna a aula ultrapassada. Embora recursos como aplicativos de aprendizagem e instrumentos de pesquisa infinita sejam fascinantes, a aula de literatura como acontecimento exige, sobretudo, professores com algo significativo a dizer sobre a pluralidade de aspectos do texto, enquanto vivenciam com seus alunos os prazeres e as inquietações gerados pela leitura atenta de uma obra literária.

Recorrendo a autores de diferentes épocas e perspectivas teóricas ou ideológicas, procurou-se discutir a natureza da literatura e, com base nessa natureza, sugerir a maneira como ela pode ser levada à sala de aula em todo o seu potencial criativo e crítico. Dessa perspectiva, a aula não apresenta simplesmente uma obra para a leitura dos alunos, mas procura fazer a linguagem literária interagir com eles, numa espécie de *mise-en-scène* estética em que caberá aos próprios alunos perceber o seu movimento e os sentidos gerados, vivenciando o que ocorre diante deles e o que se desenrola secretamente dentro de cada um. Só assim a aula pode despertar nos alunos os “desejos” de que fala Proust, levando-os a contemplar a “beleza suprema” da literatura, num processo privilegiado de fruição, reflexão e crítica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nabil. Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma “terceira via” didático-pedagógico. *Textos FCC*, São Paulo, v. 42, 2014, p. 9-29. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/5538/3578>, Acesso em: 20.9.2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. Realidade realismo (via Marcel Proust). In: _____. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 123-129.

CANDIDO, Antonio. Professor, escola e associações docentes. *Almanaque*, São Paulo, v. 11, 1980. p. 83-87.

CORDEIRO, Denilson Soares; FURTADO, Joaci Pereira, orgs. *Arte da aula*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola, 2022.

EAGLETON, Terry. *Materialismo*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

FRANCHETTI, Paulo. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Os novos caminhos de Proust. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 7 jul. 2002. Biblioteca Folha. Disponível em: <https://biblioteca.folha.com.br/1/25/2002070701.html>. Acesso em: 19.9.2024.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel; LLOSA, Mario Vargas. *Duas solidões: um diálogo sobre o romance na América Latina*. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2022.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Um mestre no ensino e no ensaio. In: AGUIAR, Flávio, org. *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Humanitas; FFLCH/USP, 1999. p. 52-60.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina .14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NATALI, Marcos. Autobiografias do começo de uma aula, *Estudos Avançados*, n. 32, v. 93, 2018. p. 77-92.

PECORA, Alcir. O ensaio na época da morte do ensaio. *Miscelânea*, Assis, v. 27, p. 181-195, jan.-jun. 2020.

PONTES, Heloísa. Entrevista com Antonio Candido. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(47), 2001, p. 5-30 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000300001>. Acesso em: 12.9.24.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 4.ed. Tradução de Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 2003.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Dicionário amoroso da psicanálise*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

RUSSELL, Bertrand. *O elogio ao ócio*. Tradução de Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 4.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

WILSON, Edward O. *Cartas a um jovem cientista*. Tradução de Rogério Galindo. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

WOLFF, Francis. *Em defesa do universal: para fundar o humanismo*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Declaração de contribuição dos autores

Benedito Antunes e Sandra Ferreira declaram que atuaram na elaboração do artigo nos seguintes quesitos: conceitualização, análise e interpretação do material, metodologia, redação das versões preliminar e final, aprovação da versão a ser publicada e concordância quanto à responsabilidade por todos os aspectos do trabalho.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora-Chefe: Cássia Maria Bezerra do Nascimento

Editor Executivo: Gerson Roberto Neumann

Editores Associados:

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues

Anderson Bastos Martins

Germana Henriques Pereira

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.