



## O império da escolha e o “outro” da literatura

André Cechinel

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6620-3447>

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

### RESUMO

O presente ensaio propõe-se a comentar a centralidade da categoria da escolha nas discussões sobre a relação entre literatura e ensino hoje. A fim de defender o argumento de que os principais debates travados, a respeito da transmissão institucionalizada do literário, costumam girar em falso em torno da ideia de escolha, de quais textos e autores devem ou não ser contemplados no contexto educacional em seus diferentes níveis, o ensaio aborda, entre outros, três episódios recentes que evidenciam justamente o recém-fundado império do termo: a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, a publicação da carta da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), que aborda a necessidade de ampliação dos estudos sobre literatura e ensino e, por fim, a recente polêmica acerca das obras literárias selecionadas para o vestibular da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular). O que se espera demonstrar, em poucas palavras, é que a categoria de escolha, apesar de movimentar os afetos da área dos estudos literários, está em contradição com o verdadeiro “outro” da literatura, a alteridade da obra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Ensino; Escolha; Alteridade.

### The empire of choice and the “other” of literature

#### ABSTRACT

This essay comments on the centrality of the category of choice in discussions concerning the teaching of literature today. In order to defend the argument that the main debates regarding the institutionalized transmission of literature tend to revolve around the idea of choice, of which texts and authors should or should not be included in the educational context at its different levels, the essay addresses, among others, three recent episodes that highlight precisely the newly founded empire of the term: the implementation of the Brazilian National Common Core (BNCC), the publication of the letter from the Brazilian Association of Comparative Literature (ABRALIC) that approaches the need to expand studies on the teaching of literature, and, finally, the recent controversy regarding the literary works selected for the Fuvest (University Foundation for the Entrance Exam) entrance exam. What we hope to demonstrate, in a few words, is that the category of choice, despite stirring the emotions of the field of literary studies, is in contradiction with the true “other” of literature, the otherness of the work.

**KEYWORDS:** Literature; Teaching; Choice; Otherness.



## 1. Introdução

Dispensam maiores detalhamentos os motivos responsáveis por fazer com que a literatura ocupe um espaço exíguo nas instituições de ensino brasileiras, sejam estas escolas, ou universidades, entes públicos ou privados. Uma breve lista basta aqui para recuperar e contextualizar minimamente a dimensão dos impasses em torno do ensino de literatura e de sua transmissão institucionalizada sob a forma de uma disciplina particular.<sup>1</sup> A rigor, o item mais importante dessa lista talvez seja também aquele mais facilmente explicável: são frágeis e, de modo geral, pouco promissores os laços entre a disciplina de literatura e as solicitações do mercado ou do mundo do trabalho que pressionam cada vez mais os lugares de formação, especialmente em países economicamente periféricos. Se, por um lado, é possível reconciliar “língua portuguesa” e “matemática”, por exemplo, com promessas empregatícias ou mercadológicas posteriores, a transmissão institucionalizada da literatura parece, por outro lado, condenada a uma utilidade, por assim dizer, anedótica ou mesmo autofágica: para o estudante interessado em literatura, resta a insinuante sugestão de acumular determinado capital cultural ou o eventual destino de também ele se tornar professor de literatura.<sup>2</sup> Seja como for, há que se acrescentar os seguintes elementos à lista:

1. O ensino da literatura, com o propósito de veicular o processo de formação do espírito nacional, ou melhor, de revelar as várias etapas transcorridas até o “amadurecimento final” da língua e cultura de determinado Estado-nação, tornou-se problemático em vários sentidos, principalmente por costurar e incentivar uma ideia unitária e, portanto, fabricada ou mesmo autoritária de uma realidade social que revela ser muito mais complexa, difusa, estratificada;
2. A organização curricular das disciplinas de literatura, seja nas escolas ou mesmo nas universidades brasileiras, permanece, ainda hoje, em grande medida tributária justamente desse mesmo princípio teleológico de constituição da “literatura nacional”, muito embora a discussão teórica não deixe de condená-lo como ilegítimo, excludente, territorializante e, dessa forma, eventualmente fascista. Resta a sensação aqui de que a área dos estudos literários desmontou o seu principal princípio organizador, sem conseguir colocar nada de convincente no lugar, pelo menos do ponto de vista da distribuição dos saberes segundo um esquema de transmissão curricular relativamente estável e reproduzível em diferentes contextos;
3. A própria noção de “obra literária”, ou a ideia de que à literatura correspondem determinados artefatos construídos sob a regra de uma intencionalidade artístico-composicional

<sup>1</sup> Refiro-me, aqui, ao declínio da presença curricularizada ou disciplinar da literatura como um campo de saber específico em escolas e universidades, um fenômeno que contrasta vivamente, entre outros, com a profusão de veículos para a socialização do literário, especialmente em espaços virtuais como Youtube, Twitter (ou X) e Instagram, por exemplo. A distância irreconciliável entre uma coisa e outra solicitaria um debate particularizado que não constitui o objeto deste texto.

<sup>2</sup> Se disciplinas, como “física”, “química”, “biologia”, “história” etc., ainda mantêm um vínculo estreito com os vestibulares, nem mesmo isso se pode dizer da literatura, que, além de ocupar um espaço já exíguo nas principais provas de seleção do país, acaba sendo frequentemente situada num campo de escolhas mais palatáveis, quando não simplesmente substituída por paratextos resumidos ou explicativos.

formal e autônoma, converteu-se em sinônimo de uma visão autonomista, elitista ou eurocêntrica de literatura. São vários os desdobramentos do declínio da ideia de “obra” nos estudos literários (cf. Durão, 2019), desde o surgimento das chamadas “literaturas pós-autônomas” (cf. Ludmer, 2010), que insistem no intercâmbio de formas e gêneros textuais e artísticos como traço distintivo da produção contemporânea, até a efetiva ampliação das materialidades que passam a ser lidas sob o mesmo signo do literário: canções, filmes, quadrinhos, videogames etc, são, não raras, presenças mais constantes nas aulas e exames de literatura do que os textos mais imediatamente associados ao conceito de literário.

4. Um último item para esta lista provisória que, a bem da verdade, poderia prolongar-se muito mais: lê-se pouco ou quase nada no Brasil. Os dados da última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2020) revelam que quase metade da população brasileira não lê livros e que os brasileiros, de modo geral, dedicam o seu tempo livre a assistir televisão e utilizar a internet. Um fato curioso: para além da Bíblia, os livros mais lembrados pelos entrevistados oscilam entre os *best sellers* do momento e obras complexas, como, por exemplo, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, o que evidencia a influência do percurso escolar nos depoimentos. De todo modo, como a leitura não tem sedimentação social mais forte, a escola se vê sob a pressão de oferecer rudimentos básicos para o letramento durante a formação inicial, o que não torna muito auspiciosa a possibilidade de inclusão de obras mais complexas nessa fase.

Todo esse cenário de extrema instabilidade certamente não contribui para fortalecer a presença da literatura nas instituições de ensino. Os documentos oficiais que dispõem sobre os pressupostos curriculares para os conhecimentos de literatura há muito já abriram mão de qualquer discussão consequente sobre o lugar dos estudos literários na educação básica. O caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira constitui tão somente o exemplo mais recente de um abandono progressivo que data de pelo menos o final dos anos 1990. A implementação da Base Nacional em 2018 – um esforço brasileiro, vale lembrar, no sentido de adequar-se às políticas educacionais que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem impondo a diversos países, com a promessa de posterior melhoramento de seus índices econômicos e sociais – significou a eliminação de qualquer dimensão teórica ou não utilitária do currículo da educação básica. A centralidade colocada nos aspectos mais pragmáticos do ensino de matemática e língua portuguesa, sob o pressuposto de aproximar a realidade dos alunos das demandas efetivas da sociedade e do mundo exterior às quatro paredes da escola, representa a retomada de um tecnicismo completamente fora do lugar num mundo em que cada vez mais há menos empregos para as novas gerações. Não por acaso, esse mesmo neotecnicismo vem acompanhado agora de toda uma terapêutica socioemocional – as célebres *soft skills* propagadas por uma psicologia positiva estadunidense pra lá de suspeita –, a fim de ensinar os alunos a lidar não só com o trabalho em equipe e o cumprimento de prazos, mas, especialmente, com suas frustrações e as constantes trocas de vínculo empregatício.

Sobre a relação entre a BNCC e a literatura em particular, vale a pena destacar alguns aspectos no mínimo curiosos: 1) o documento para o ensino médio, que conta com 150 páginas, não cita

o nome de autores ou obras de literatura em momento algum, mas enfatiza reiteradamente a necessidade do trabalho com “[...] processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.” (Brasil, 2018, p. 500); 2) conceitos historicamente associados à teoria ou crítica literária são raramente mencionados no corpo do texto, embora a BNCC insista com frequência na importância da apreciação crítica dirigida a objetos, como “[...] livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc.” (Brasil, 2018, p. 526)<sup>3</sup>; 3) o encontro com as obras de outros autores, contemporâneos ou não, parece menos importante do que a socialização de produções literárias dos próprios alunos, que são repetidamente instados a “[...] exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 490) – “protagonismo”, aliás, é palavra de ordem no documento, e ocupa um espaço significativo mesmo em campos de atuação social tradicionalmente vinculados à ideia de alteridade, como no caso do chamado “campo artístico-literário”; 4) se, por um lado, a palavra *vlog* aparece quinze vezes ao longo do texto do ensino médio, não há nenhuma menção à biblioteca, um espaço decisivo para a formação literária dos alunos. Talvez todos esses elementos sejam simplesmente resultado do fato de que os estudos literários não são concebidos como um campo específico do saber, mas sim como parte de algo mais amplo que se convencionou chamar de “área das linguagens e suas tecnologias”, marcada por uma perspectiva desierarquizante dos “gêneros textuais”, que é completamente incapaz de atribuir qualquer caráter diferencial às obras de literatura e ao modo de articulação dos saberes que podem ser delas desdobrados. Em suma, os textos literários seriam, quando muito, um tipo textual particular em meio a um mar de tantos outros gêneros do discurso que devem ser igualmente contemplados em sala de aula. Nas palavras de Leyla Perrone-Moisés (2006, p. 20),

Estamos em tempos de “linguagens” no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais importante. Múltiplas linguagens supõem múltiplos códigos. E o domínio desses códigos não é considerado como sendo da ordem do conhecimento, mas da tecnologia.

Historicamente, no Brasil, não são os departamentos de literatura que têm se ocupado das discussões acerca de todos esses problemas que tocam a dimensão institucional dos estudos literários; essas questões têm, via de regra, ficado a cargo da linguística aplicada e do campo da educação, o que explica, entre outros, a heteronomia conceitual antes aludida, com o predomínio de expressões, como “letramento literário” e seus congêneres, pouco aderentes às formulações da crítica e teoria literária e aos debates particulares por elas travados. Mesmo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, documento de 2006 que conduz as reflexões sobre o ensino de literatura de fato com mais fôlego e a partir de uma nomenclatura minimamente vinculada à área dos estudos literários, acabam por reincidir na questão do “letramento literário” e nos critérios de escolha das obras, sem abordar o que realmente importa, i. e., a construção de uma postura interpretativa – sempre imprevisível e, portanto, em certa medida, “antipedagógica” e

<sup>3</sup> O *etc.* presente em ambas as citações anteriores não é acréscimo meu, mas sim traço dessa celebração antecipada de uma pluralidade tomada como boa em si mesma, responsável por fazer naufragar qualquer tentativa de particularizar um espaço específico para o trabalho com a literatura.

“antimetodológica” – no contexto de elaboração e interpretação específico da sala de aula (cf. Durão; Cechinel, 2022). As contribuições oriundas do campo da educação, por sua vez, costumam projetar uma imagem sacrossanta do literário que, por vezes, assume contornos estritamente moralistas ou redentores, o que não ajuda em nada. As referências ao ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido, por exemplo, são recorrentes, embora pouco inclinadas a lidar, por razões óbvias de interesse de área, com um de seus pontos centrais, a ideia de obra literária como objeto construído, como construção (Candido, 2011, p. 179).

Percebendo tanto essa lacuna como as graves consequências que dela hoje resultam, a Abralic (Associação Brasileira de Literatura Comparada) – principal associação da área de literatura no Brasil – divulgou uma carta, em agosto de 2023, com o propósito de enfim “[...] discutir a atual situação do ensino de literatura no Brasil e elaborar propostas que visem ampliar a sua presença na educação básica e superior”. Em outras palavras, conforme lemos na carta, a Abralic está preocupada não “[...] apenas com uma acelerada rarefação da *leitura de literatura* na sala de aula, mas especificamente com o *ensino de literatura*”, um problema que “[...] já não se restringe ‘ao âmbito escolar’ em sentido estrito, mas que de fato atinge e implica um universo bem mais amplo, que engloba desde os primeiros anos da educação básica, passa pelas licenciaturas e chega inclusive à pós-graduação” (Abralic, 2023, p. 1-2). Entre as principais dificuldades evidenciadas pela carta, algumas das quais aqui já devidamente citadas, destacam-se as seguintes:

#### Na educação básica:

1. As propostas curriculares presentes nos documentos oficiais aderem em grande medida a proposições oriundas de áreas como a linguística, a linguística aplicada e a educação de modo geral;
2. A literatura, tal como historicamente concebida, vem perdendo espaço para outros gêneros e campos discursivos; quadrinhos e tirinhas, por exemplo, parecem ser “intrinsecamente superiores a poemas, contos, crônicas, romances, dramaturgias” (Abralic, 2023, p. 8);
3. Os livros didáticos fragmentam as obras literárias e acabam excluindo a presença dos livros de literatura na sala de aula; da mesma forma, os livros didáticos revelam graves problemas de curadoria, concentrando-se numa perspectiva cronológica e com frequência ignorando as “[...] literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras ou negro-brasileiras e da própria literatura latino-americana” (Abralic, 2023, p. 17).

#### No ensino superior:

1. As pesquisas acerca do ensino de literatura costumam girar em torno de debates sobre os “gêneros do discurso” e as “estratégias de leitura”; em muitos casos, essas pesquisas caracterizam-se por um ecletismo teórico pouco produtivo para os estudos literários;
2. Os Programas de Pós-Graduação em Literatura não se ocupam das discussões sobre literatura e ensino, e costumam tratar como “menores” as pesquisas sobre literatura para crianças e jovens;



3. Não há um grande engajamento histórico dos professores da área de literatura no sentido de ocupar os fóruns de discussão sobre as políticas públicas para a educação, o que logicamente acarreta a perda de espaço do literário no currículo.

A carta da Abralic realiza um diagnóstico importante e, a princípio, bastante certo tanto dos motivos que fazem com que a literatura tenda a evaporar dos currículos escolares, dos exames nacionais ou mesmo do exercício da docência, quanto da postura que tem historicamente prevalecido nos departamentos de literatura a respeito desse fato relativamente claro e conhecido. Segundo os autores da carta, “embora seja muito difícil construir consensos [teórico-metodológicos sobre a literatura], entende-se que é fundamental encontrar alguma unidade de pauta [...]” (Abralic, 2023, p. 13) diante desse quadro. Chegamos, aqui, ao problema que mais interessa ao presente ensaio: qual seria, então, esse consenso mínimo, esse ponto de partida elementar e comum, uma tal proposição fundamental e incontornável que poderia fazer frente a um contexto de dissolução institucional do literário? Ora, no lugar de uma política de “recuperação” dos objetos e de elaboração de certa postura analítico-interpretativa capaz de lidar com os artefatos literários e com suas operações que não se deixam apreender por uma metodologia geral *prêt-à-porter*,<sup>4</sup> a categoria central para os estudos literários hoje, aquela que tende a realizar justamente os encaminhamentos desse debate, é a categoria de **escolha**. Em outras palavras, embora em seus encaminhamentos finais a carta da Abralic fale da “indissociabilidade entre teoria e prática”, de saberes e conteúdos “específicos da área de literatura”, do “restabelecimento de um programa básico de formação”, da necessidade de a área ser proporcionalmente representada por especialistas etc., resta a sensação de que o horizonte da escolha – ou seja, dos recortes temático-biográficos que devem ser valorizados no campo do ensino da literatura – acaba sendo muito mais central do que os mesmos debates e orientações que o documento assinala como imprescindíveis para enfrentar os desafios ali identificados.

A rigor, talvez a distância entre a BNCC e a carta da Abralic não revele ser tão imensa quanto os autores desta podem a princípio julgar. Se na BNCC a centralidade da escolha situa-se na questão dos gêneros textuais e do discurso, com ênfase não menor nas diferentes tradições literárias que devem se fazer presentes no contexto do ensino médio,<sup>5</sup> a carta da Abralic parece

<sup>4</sup> No livro *Ensinando literatura*, Fabio A. Durão (Unicamp) e eu procuramos discutir justamente “[...] uma visão da literatura calcada em uma objetividade enfática” (Durão; Cechinel, 2022, p. 9). Trata-se, em poucas palavras, de uma perspectiva que, embora não descarte a questão da escolha, busca demonstrar que os problemas fundamentais da relação entre literatura e ensino tem pouquíssimo a ver com ela. Em outras palavras, se o interesse fundamental durante a educação básica é realmente o de fazer com que os alunos desenvolvam uma postura analítico-interpretativa produtiva em relação às obras literárias, as discussões sobre cânone e anticânone, por exemplo, passam a ter uma relevância apenas secundária. Como uma “estranha instituição”, a literatura pode examinar qualquer tema ou problema que seja, desafiando a lei (cf. Derrida, 2014); quando esses temas ou problemas se antecipam às obras, determinando o seu modo de ser e os efeitos dele resultantes, não há que se falar em “estranha instituição”, mas sim, quando muito, em obediência institucional. Em outra chave de leitura, vale a pena destacar também o trabalho que Nabil Araújo vem realizando no campo do ensino da literatura, vinculado ao desenvolvimento da competência crítica, valendo-se, por exemplo, das contribuições do campo da imagologia (cf., entre outros, as reflexões expostas em Araújo, 2017; 2020).

<sup>5</sup> Assim lemos em uma das habilidades da BNCC (Brasil, 2018, p. 526): “Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes

menos interessada em recuperar ou sugerir uma postura de relação com os artefatos literários do que em indicar os temas que devem ser contemplados no momento de escolha das obras que serão lidas nas aulas de literatura. Em outras palavras, tal como nas extensas listas de conteúdos da BNCC, a carta se ocupa fundamentalmente de catalogar posições que, a rigor, não são particulares dos estudos literários, mas sim transversais a todo e qualquer componente formativo. O caso das leis 10.639/03 e 11.645/08,<sup>6</sup> citadas no documento, constitui um claro exemplo disso: é evidente que a disciplina de literatura deve contemplar a história e a cultura afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros, incluindo suas respectivas literaturas, mas essa determinação – que, vale ressaltar, constitui uma lei, e, portanto, um dispositivo incontornável – está longe de representar qualquer particularidade de área ou um traço distintivo da crítica ou teoria literária.<sup>7</sup> Estamos habitando tão somente o conhecido campo da escolha, no qual os principais debates sobre a literatura têm frequentemente repousado. Eis a contradição mais relevante do documento: embora reconheça que “[...] as contribuições teóricas que nascem nas cercanias dos estudos literários não chegam a confrontar mais diretamente o objeto do conhecimento ao qual o ensino de literatura deveria poder se dedicar: a saber, esse objeto fugidio e de sempre provisória conceptualização ao qual damos o nome de ‘literatura’” (Abralic, 2023, p. 12), a carta da Abralic, mesmo convocando a presença de um “próprio” dos estudos literários, da literatura, é incapaz de referir-se a ele a partir de uma posição consensual mínima, de um ponto de partida basilar, de uma caracterização preliminar da mesma área que vem perdendo espaço e que precisa ser restituída ao lugar que lhe cabe nos processos formativos.

A expansão do horizonte da escolha rivaliza diretamente não apenas com a possibilidade da descoberta, da novidade que só se apresenta como resultado do contato com o imprevisto, mas também com a noção de artefactualidade ou construção dos objetos literários, condenada a ser vista como um resquício formalista, esteticista, ou, mais recentemente, como resíduo de um campo conceitual eurocêntrico. No lugar desses dois elementos – a descoberta e a artefactualidade –, a escolha costuma atender a demandas teóricas ou a posições políticas previamente estabelecidas que, muitas vezes, para justificar a relevância da disciplina, vinculam-se ao literário de modo a pressionar o seu funcionamento. Nesse sentido, a carta da Abralic pode ser lida também como um sintoma local para um fato muito mais amplo, que parece contaminar e impor-se à área dos estudos literários como um todo. Refiro-me aqui àquilo que poderíamos classificar, arriscando uma nomenclatura geral para um fenômeno extremamente ramificado e capaz de configurar inúmeras subáreas de estudos, como uma virada ético-reparadora dos estudos literários (cf. Cechinel, 2021). Em poucas palavras, a centralidade da categoria de escolha está em fina sintonia com a proposta de posicionar a importância dos estudos literários numa espécie

---

culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente”.

<sup>6</sup> O artigo 26-A da lei 10.639/03 define que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Já a lei 11.645/08, que complementa a lei anterior, dispõe que “[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

<sup>7</sup> Refiro-me aqui à seção da carta da Abralic intitulada “Um exemplo de desdobramento: perspectivas étnico-raciais e inclusivas”.

de neo-humanismo – que frequentemente se apresenta também como pós-humano –, em que a literatura passa a revelar-se capaz de realizar diversas coisas, como remediar dores individuais, colaborar para a reconstrução do “eu”, narrar ou testemunhar o trauma, religar o “sobrevivente” ao mundo, contar a história dos oprimidos, dar visibilidade ao esquecido, emancipar os sujeitos, contribuir com a vida em comunidade, trazer consciência ambiental – enfim, fazer o bem. Quanto mais o campo conceitual ético-reparador regula o encontro com as obras literárias, tanto mais a descoberta e a artefactualidade saem de cena.

A exigência política dirigida à literatura por meio dos pressupostos ético-reparadores – as obras devem agir diretamente sobre o real a partir de preocupações sociais, políticas e culturais concretas, testemunhando, intervindo ou curando por meio de suas propriedades terapêuticas – tanto traduz-se em leituras fundamentalmente temáticas dos artefatos literários, apagando, como dito, a dimensão da sua artefactualidade, quanto introduz a nova transitividade recém fundada e sua lógica de meios e fins como um modo de antagonizar com o espantinho autonomista anterior, ou melhor, com a ideia da intransitividade literária (cf. Gefen, 2017). A intransitividade é aqui retratada não como uma concepção também política da literatura, capaz de incorporar uma crítica social negativa por meio do trabalho composicional, mas como um formalismo indiferente aos debates mais importantes do nosso tempo, como a crise ambiental, por exemplo. Não por acaso, a disseminação do aparato ético-reparador nas universidades vale-se do dispositivo dos chamados *studies*, que vai se atualizando em conformidade com o aparecimento de novas possibilidades de reparação (cf. Durão, 2011). “Cuidado” é aqui palavra-chave: cuidar do outro, cuidar de si, cuidar da natureza, cuidar da comunidade – eis o programa básico das solicitações ético-reparadoras. A terapêutica da literatura só pode funcionar aprioristicamente, ou seja, é preciso selecionar de antemão as obras que são capazes de fazer justamente isso tudo, reparando erros, omissões e dívidas transmitidas pelas ruínas do passado.

Não há como desvincular a centralidade da categoria de escolha e sua relação íntima com essas tendências ético-reparadoras dos rumos tomados pelos principais debates públicos hoje travados no campo dos estudos literários. A escolha equivale à categoria central por trás das recorrentes polêmicas em torno das obras que devem aparecer, por exemplo, nas listas dos vestibulares brasileiros. Discutir uma postura analítico-interpretativa em relação a essas obras é menos importante do que por meio delas “dar visibilidade”, “fazer justiça”, “narrar o trauma”, “remediar o sofrimento” etc. Na mais recente dessas polêmicas, a Fuvest, Fundação Universitária para o Vestibular responsável por conduzir o maior processo seletivo da Educação Superior no Brasil, apostou em uma lista de obras composta apenas por autoras mulheres para os anos 2026-2028. O intuito da lista, logicamente, como prova o depoimento da presidente do Conselho Curador da Fuvest e vice-reitora da USP, Maria Arminda do Nascimento Arruda, é “conferir visibilidade” à presença das mulheres na literatura: “Muitas delas foram alvo de décadas de invisibilidade pelo fato de serem mulheres” (Carta Capital, 2023). A lista é absolutamente legítima e nem precisaria suscitar muito debate – mas é evidente que seu propósito se centra no campo da escolha ético-reparadora. A categoria da escolha é tão decisiva, e parece conferir à área uma dignidade tal, que a lista da Fuvest provocou uma grande mobilização pública por parte de diversos professores de literatura e críticos literários brasileiros contrários ao critério de seleção

adotado, dando origem, inclusive, a uma “Carta aberta de professores universitários e críticos literários” (cf. A Terra é redonda, 2023), com cerca de 120 assinaturas. Ora, se canalizássemos esse mesmo esforço no sentido de intervir sobre as políticas públicas e documentos oficiais que dispõem sobre o ensino de literatura, talvez a área pudesse articular uma resistência mais ativa contra o seu encolhimento institucional. Mas é a noção de escolha que parece mobilizar os afetos e a atenção pública.

Por trás do encontro entre a centralidade da escolha e a perspectiva ético-reparadora residem também, conforme indicado anteriormente, os frequentes exercícios de recomposição, socialização e aperfeiçoamento “de si” por meio da escrita literária. Para além do caso já aludido da BNCC, em que a leitura da obra de outros autores cede lugar à produção literária individual de adolescentes que pouco contato prévio tiveram com a ideia de literatura, vale indicar também a crescente presença da escrita criativa nas universidades brasileiras, principalmente nas instituições privadas e confessionais, como as PUCs. Em muitos casos, os cursos de escrita criativa funcionam como uma forma de responder à crescente perda de alunos nos cursos de Letras presenciais pagos para a Educação a Distância, que costuma prometer formação rápida e sem muito esforço. É certo que a própria EAD já identificou na escrita criativa um campo bastante lucrativo. No *site* do curso de tecnólogo em escrita criativa da Uniasselvi, por exemplo, lemos que a formação “[...] é direcionada para pessoas que gostam ou trabalham com a escrita e desejam [...] aprimorar seu talento. O objetivo é formar profissionais com amplo conhecimento para elaborar textos criativos, que abarcam uma variedade de gêneros literários e não literários, gerando conteúdo memorável para diferentes plataformas e canais” (Uniasselvi, 2024). “Aprimorar o talento” e gerar “conteúdos memoráveis para diferentes plataformas e canais” – o vínculo entre escrita criativa, discurso motivacional e redes sociais mereceria receber aqui uma atenção particularizada. Seja como for, se os estudos literários se associam cada vez mais a uma esfera biográfico-confessional marcada por conceitos, como memória, testemunho, oralidade, experiência, biografia, autobiografia, escrita de si etc., e suportes, como diários, agendas, *blogs* etc., não é de estranhar que a área se afaste de uma concepção de literatura como resistência e se reconcilie com a mesma noção de expressividade individual que parece perfurar todos os campos de atuação social hoje. Em suma, a transitividade literária é da ordem da reconciliação reparatória, não da negatividade que antagoniza com o real.

Cabe aqui lembrar, por fim, que o critério ético-reparador de escolha das obras é tão arbitrário e difícil de justificar quanto, digamos, uma seleção que se dê exclusivamente a partir do cânone literário ou da sucessão de movimentos estéticos lidos sob a regra da história da literatura ou do aprofundamento da ideia de nação. A rigor, tal como Fabio A. Durão assinala em diferentes momentos, a literatura não é um ente seccionável, e todo recorte ou escolha feita tem de atravessar o momento da sua arbitrariedade, da sua fabricação. Não há obras que se prestem mais ou menos ao ensino de literatura: é um equívoco crer que o trabalho em sala de aula será conduzido de maneira mais apropriada se o objeto em pauta for algum romance do Machado de Assis – por esse motivo cabe deixar as discussões dessa natureza realmente nas mãos das polêmicas fáceis do Twitter (X) e demais redes sociais –, assim como a inclusão de *Harry Potter* ou de outra obra ou autoria qualquer não deve ser encarada, em si mesma, como sintoma de

democratização do acesso desierarquizado ao literário ou de uma prática generosa para com os alunos. O que decide o sucesso da aula de literatura e justifica a presença da disciplina nos currículos escolares e nos cursos de Letras reside em outro lugar.

Ora, justamente por ser arbitrário, por ser inevitavelmente contingente ou circunstancial, o momento da escolha é um instante menor que se antecipa ao acontecimento do encontro efetivo com os objetos. É esse encontro que precisa ser vislumbrado e debatido pela área dos estudos literários em sua relação com a prática do ensino de literatura, para muito além tanto da processualidade metodológica habitualmente proposta pelos manuais de metodologia para o ensino de literatura – que, em seu passo a passo mecânico, costuma eliminar do horizonte da sala de aula o imprevisível que lhe confere sentido e razão de ser –, quanto para muito além das infundáveis discussões sobre escolha, como aquelas aqui devidamente expostas.

Os estudos literários gozam de um estatuto especial entre as ciências humanas: o encontro com as obras nos permite habitar lugares inesperados, imprevisíveis, deslocando-nos momentaneamente para diferentes áreas das humanidades, a partir de uma experiência que, vale lembrar, é uma experiência da linguagem. Eis um traço parasitário da literatura: ela finge ser outra coisa, mesmo sem efetivamente sê-lo. O “outro” da literatura reside exatamente nisso, num contato antipedagógico – ele não se deixa ser operacionalizado – e imprevisível com os objetos que pode eventualmente resultar em ganho de saber. No entanto, quando a exigência de que a literatura nos dê algo específico se cristaliza, seja sob a forma de microáreas do conhecimento, seja sob a solicitação de que ela produza determinado efeito em particular no mundo – que cicatrize feridas, repare danos ou narre traumas, por exemplo –, a alteridade da obra literária converte-se em um tipo de humanismo caricato semelhante àquilo que vemos fora da universidade, em outras instituições, aliás, muito menos interessantes.

## CONFLITO DE INTERESSES

O(A) autor(a) não tem conflito de interesses a declarar.

## REFERÊNCIAS

A TERRA É REDONDA. **Carta aberta de professores universitários e críticos literários**. 14/12/23. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/a-lista-da-fuvest/>>. Acesso em: 25/02/24.

ABRALIC. **Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada**. Disponível em: <<https://abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>>. Acesso em: 27/02/2024.

ARAÚJO, Nabil. (2020). Nação e narração: por uma imagologia dos “personagens históricos” no Brasil. **Miscelânea: Revista de literatura e vida social**, n. 27, p. 161-179.

ARAÚJO, Nabil. Por uma pedagogia literária do “como se”. In: CECHINEL, André. **O que significa “ensinar literatura”?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017, p. 31-57.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARTA CAPITAL. **Leituras obrigatórias da Fuvest terão só obras de mulheres**. São Paulo, 22/11/23. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/leituras-obrigatorias-da-fuvest-terao-so-obras-de-mulheres/>>. Acesso em: 25/02/2024.

CECHINEL, A. Reconfigurações ético-reparadoras do literário hoje. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 41, n. 1, p. 76–97, 2021. DOI: 10.20396/remate.v41i1.8658823. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8658823>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Tradução por Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Do texto à obra e outros ensaios**. Curitiba: Appris, 2019.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Teoria (literária) americana: uma introdução crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

GEFEN, Alexandre. **Réparer le monde**. La littérature française face au XXIe siècle. Paris: Éditions Corti, 2017.

LUDMER, Josefina. Literaturas Pós-Autônomas. Tradução por Flávia Cera. **Sopro**, n. 20, p. 1-4, jan. 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. In: **Literatura E Sociedade**, vol. 11, n. 9, 2006, p. 16-29.

UNIASSELVI. **Escrita criativa** – Tecnólogo EAD. Disponível em: <<https://portal.uniasselvi.com.br/graduacao/tecnologo/escrita-criativa/ead>>. Acesso em: 25/02/24.