

DA IDEIA DE *DOXA* AO ENSINO DE LITERATURA NO CURRÍCULO DE LETRAS

Augusto Moretti de BARROS¹

Sérgio Fabiano ANNIBAL²

Carla CAVALCANTI E SILVA³

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3535>

Resumo: Partimos do princípio de que o currículo de Letras, com destaque ao ensino de literatura, necessita de espaço de reflexão e debate nos âmbitos acadêmico e das políticas de formação de professores, a fim de que se problematize sua estruturação e sua relevância para a excelência de profissionais do magistério na área de Letras e Educação. Ao conceber documentos curriculares como produtos da linguagem, buscamos discutir alguns pontos importantes: discursos acrático, encrático, *doxa* e poder, por exemplo, para que os conceitos de formação e de excelência não se restrinjam a características simplesmente instrumentais. O *corpus* ao qual este artigo se refere é composto pelos programas de ensino das disciplinas de literaturas de língua espanhola, na licenciatura em Letras da Unesp de Assis, no período de 1970 a 2000. Trata-se, portanto, de análise documental. A abordagem teórica e metodológica se deu a partir das contribuições da crítica de Roland Barthes (2007, 2012, 2015) sobre a linguagem literária e acadêmica; do conceito de representação social, de Roger Chartier (1991, 2001) e de uma ideia de metodologia de Ricardo Navas Ruiz (1961). Como resultados, trouxemos as possibilidades de discussão sobre a importância da formação de professores de literatura e seu espaço curricular.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino de literatura. Roland Barthes. Formação de professores.

1 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; augusto.moretti@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-7201-3009>

2 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; sergio.annibal@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5935-7854>

3 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; carla.cavalcanti@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-9605-4588>

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

FROM THE IDEA OF DOXA TO THE TEACHING OF LITERATURE IN THE CURRICULUM OF LETRAS

Abstract: We began from the principle that the Letras curriculum, with emphasis on the teaching of literature, needs a space for reflection and debate in the academic spheres and in teacher education policies, in order to question its structuring and its relevance to the excellence of teaching professionals in the area of Letras and Education. When conceiving curricular documents as products of language, we seek to discuss some important points: acritic, encratic, *doxa* and power discourses, for example, so that the concepts of formation and excellence are not restricted to simply instrumental characteristics. The corpus to which this article refers is composed by the teaching programs of the Spanish language literature subjects at Unesp-Assis, in the period from 1970 to 2000. It is, therefore, a documentary analysis. The theoretical and methodological approach was based on the contributions of Roland Barthes (2007, 2012, 2015) on literary and academic language; the concept of social representation, by Roger Chartier (1991, 2001) and an idea of methodology by Ricardo Navas Ruiz (1961). As a result, we brought the possibilities of discussion about the importance of literature teachers' education and their curricular space.

Keywords: Language. Teaching of literature. Roland Barthes. Teacher education.

Introdução

Este texto trata de resultados de pesquisa sobre o currículo do curso de Letras de Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Assis. Esse currículo contempla diretrizes nacionais e estaduais para o curso de Letras, especificamente para a licenciatura⁴. Além disso, assinalamos que pensar as formas discursivas que envolvem o gênero curricular, espaço de poder e de disputa, acolhe, também, demandas específicas das discussões de língua e literatura, ocorridas na academia. Vemos, dessa forma, um diálogo entre o campo das Letras e o campo da Educação.

Esta reflexão se deterá, exclusivamente, na dinâmica curricular das literaturas, mais especificamente, das literaturas em língua espanhola e na forma como esse arranjo social, cultural e pedagógico que o currículo encampa encontra-se ambientado em uma licenciatura, cujo objetivo é a formação de professores, mesmo que os discursos perpassem um ideário ora mais próximo ora mais distante dessa instância de profissionalização para o magistério, em especial, neste caso, para o professor de literatura.

4 As alterações curriculares aqui discutidas seguem as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão que regula a esfera educacional no Estado.

Buscamos compreender como os documentos curriculares foram redigidos e, com isso, qual é a história que eles nos contam, no sentido de suscitar, ao mesmo tempo, uma anuência com o que é colocado pelas políticas públicas e pelo contraponto feito pelo discurso acadêmico. Nesse aspecto, o que nos interessa nesta discussão é entender um pouco como a linguagem organizada nos currículos nos informa o que é literatura e o que é importante destacar para ser lido.

Nesse íterim, temos um conjunto de representações sobre esse tema e também acerca de como o professor está sendo formado, uma vez que, reiteramos, trata-se de um curso de formação docente.

Sem correr o risco de sermos excludentes ou antagônicos, o mapeamento das representações conta com as contribuições teóricas e metodológicas de Roland Barthes, à medida que, por meio dos usos da linguagem, buscamos identificar e entender as formas didáticas que poderiam levar os alunos-leitores a se apropriarem e perceberem o lugar do discurso literário como possibilidade única de “trapacear” as lógicas da doxa: espaço de poder.

Dessa forma, o planejamento curricular analisado pôde funcionar como um panorama do ensino das literaturas em língua espanhola durante o período de 1970 a 2000, partindo sempre da análise que nos for possível ter dos programas⁵ de ensino. Ressaltamos, ainda, que o período escolhido apresenta uma linearidade das propostas pedagógicas, que se romperá a partir dos anos 2000.

Nos documentos curriculares dessas décadas, são empregadas as palavras “programa” e “plano”. Notamos que o primeiro substantivo aparece nas informações básicas do documento, como o seu cabeçalho, enquanto o segundo é usado, sobretudo, quando o arquivo é finalizado e homologado pelos órgãos colegiados da Universidade.

Após apresentação de nosso *corpus* e do período em que ele se encontra situado, passamos aos aspectos teóricos e metodológicos que sustentarão a análise dos programas curriculares de literaturas de língua espanhola em um contexto de língua portuguesa.

Aspectos teóricos e metodológicos

Como aspectos teóricos e metodológicos, utilizamos de forma estruturante para este texto as contribuições de Roland Barthes (2007, 2012, 2015) e Roger Chartier (1991,

5 Programa: lista total das disciplinas que compõem um curso ou que serão cobradas num concurso; discriminação dos tópicos sobre os quais versam essas disciplinas. Plano: projeto elaborado que comporta uma série de operações ou meios e que se destina a uma determinada finalidade; programa.

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

2001) para nos auxiliar na compreensão de aspectos materializados pela língua e pela linguagem em um modelo discursivo voltado ao ensino, que é o caso do currículo. Tais contribuições se referem aos conceitos de linguagem, discursos enclítico e acrático do crítico francês; e o conceito de representação social do historiador também francês. Resgatamos a importância de situar um tipo de metodologia para o ensino de literatura, do professor espanhol Ricardo Navas Ruiz, à medida que reconhecemos e contrastamos o engendramento da didática, veiculada pelo currículo, por meio da operação de sistemas de sentidos, propiciados pelos usos dos discursos acrático e enclítico, presentes nas chamadas representações sociais dos professores. Além deles, lançamos mão de outros autores para contribuir para nossa organização argumentativa, como é o caso de Chervel (1990) e Todorov (2009), por exemplo.

Distante de qualquer preciosismo e coerente com um olhar barthesiano, a atenção ao uso da linguagem nos documentos curriculares possibilita identificarmos propensões “fascistas” e “autoritárias” ou mais libertárias e progressistas da língua, o que é fundamental para determinar a apropriação sobre o literário e sobre seu ensino.

Durante esse percurso temporal, alguns itens dos programas sofreram alterações, como os objetivos, o conteúdo programático e as referências bibliográficas. Nossas análises recaem sobre esses itens, discutindo a manutenção ou a atualização da noção de literatura e das metodologias de ensino que os programas possibilitam observar.

A contribuição de Barthes para analisar essas peças curriculares é fundamental, à medida que permitirá visualizar pela linguagem e na linguagem uma disposição didática do ensino da literatura. Ao falarmos de disposição, não queremos reduzir este termo a uma simples organização ou alocação na sequência ideal do curso, mas a um desdobramento ou decorrência das representações que os agentes do campo têm sobre a literatura e sobre como ensiná-la aos alunos da licenciatura. Trata-se de perseguir uma narrativa impulsionada pela linguagem dos currículos, o que, por sua vez, deixará transparecer de forma mais clara ou discreta os enfrentamentos com o conceito de literatura.

Amparados pelo crítico literário francês, que defende a concepção de literatura por meio do uso da linguagem como fabricação, como causadora de impacto, entendemos que a literatura é um produto da linguagem, construído pelo escritor, o que a difere da função social que a língua tem no cotidiano, que possui fins de expressão e comunicação.

Reconhecer esta fabricação a partir da crítica literária ou do contato com a obra literária constitui um modo de encarar a linguagem, contudo nossa preocupação nesta discussão é ver como a programação do ensino é realizada e entender se tal encadeamento didático contribui para manter e aperfeiçoar as especificidades do objeto literário e dos

usos das linguagens, decorrentes desse objeto, ou irá didatizá-lo de tal forma que pouco se perceberá os efeitos dessa fabricação, que são, por fim, a transformação da língua em arte ou, para retomar uma noção barthesiana, uma trapaça em relação à língua cotidiana.

Ao situar Barthes, adentramos por um tipo de crítica literária, materializada na língua e pela linguagem, que, concomitantemente, nos prende ao texto e nos faz vislumbrar as possibilidades de apreensão do real pela obra de arte. Esse olhar de uma linguagem vetorial nos permite, por sua vez, ir além dos limites linguísticos, oferecendo-nos oportunidades de significar uma realidade codificada. É como se a literatura captasse a realidade e a realidade se fizesse mais complexa e evidente por meio de seu reflexo no objeto literário.

Nesse sentido, a contribuição da teoria barthesiana pode aplicar-se às escolhas linguísticas feitas para a composição de textos não literários, que possuem sentidos muito mais profundos do que o efeito único de comunicar. Ao assumir as contribuições de algumas noções de Barthes como uma metodologia de análise, acessaremos de forma mais complexa o nosso objeto de discussão neste artigo, que são os documentos curriculares. Assim, não nos ocuparemos do texto literário, mas de uma organização textual que aborda a literatura, selecionando obras e autores, e posicionando-os em uma sequência temporal. O importante é dizer que não falamos da obra, mas falamos da literatura e, para tanto, a *expertise* de Barthes é providencial na elaboração de uma crítica sobre o assunto.

Embora a crítica barthesiana nos ofereça um amplo cabedal teórico para pensarmos a linguagem literária e o discurso crítico que dela se faz, entendemos que essa perspectiva abre um caminho metodológico interessante para abordarmos a linguagem contida nos documentos aqui analisados.

Uma reflexão feita pelo crítico que nos auxilia, sobremaneira, no processo de análise dos programas de ensino é a de que toda linguagem “[...] ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.” (Barthes, 2015, p. 12-13) é o objeto no qual se inscreve o poder, pois uma vez que a linguagem é a legislação, a língua é seu código, e como tal, obriga os homens a dizerem de um jeito. Para o estudioso, “Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva” (Barthes, 2015, p. 13). Notamos que, longe de ser um simples instrumento do qual o homem se serve para comunicar, a língua é sujeição e, por isso mesmo, não podemos encará-la como algo neutro ou inocente.

Barthes (2015, p. 32) opera ainda um deslizamento da língua para o discurso e vice-versa, já que para ele ambos são indivisíveis e participam do “mesmo eixo de poder”:

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Não são somente os fonemas, as palavras e as articulações sintáticas que estão submetidos a um regime de liberdade condicional, já que não podemos combiná-los de qualquer jeito; é todo o lençol do discurso que é fixado por uma rede de regras, de constrangimentos, de opressões, de repressões [...] a língua afluí no discurso, o discurso reflui na língua, eles persistem um sob o outro, como na brincadeira de mão (Barthes, 2015, p. 32-33).

Em suma, partindo da reflexão barthesiana, na qual o poder “[...] está emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder” (Barthes, 2015, p. 10), buscamos ler e analisar os programas de ensino sob esse prisma, tomando-os não como meros documentos burocráticos, mas como manifestações de certas concepções e ideologias sobre o ensino e, conseqüentemente, a viabilização das representações acerca da literatura, direcionando-a para um viés ora mais próximo da linguagem, ora mais historicizado, podendo distanciá-la da materialidade da língua. No caso desta nossa reflexão, vemos quase uma hegemonia desse segundo caso, o que discutiremos mais à frente.

Os programas de ensino, enquanto trabalho com a linguagem e com a finalidade de representar o ensino das literaturas, apresenta marcas sociais dos sujeitos, a saber: professores de literatura, agentes sociais/agentes da linguagem, que os compuseram e que para além de uma linguagem individual, participam de um mesmo campo socioletal. A importância de trazer Barthes para essa discussão é de pensar sobre o discurso que se faz da literatura nos programas de ensino, com vistas a compreender quais as concepções de texto literário e quais as formas de ensiná-lo.

Como visto, o poder está inserido no discurso, ainda que este intente um lugar fora do poder ou, como afirma Barthes (2015, p. 10), “[...] despojar-se de todo desejo de agarrar”. É importante destacar que Barthes entende as linguagens dentro de um campo socioletal, o qual nomeia de socioleto e do qual nenhuma linguagem pode ser excluída, pois que “toda palavra é fatalmente incluída em determinado socioleto” (Barthes, 2012, p. 125). Sob essa ótica, ele identifica, desde a origem, dois grupos de socioletos, os “discursos *no poder* (à sombra do poder) e os discursos *fora do poder* (ou sem poder, ou ainda sob a luz do não poder)” (Barthes, 2012, p. 127).

Referimo-nos, mais especificamente, aos discursos encrático e acrático. O discurso encrático ocorre de acordo com a *doxa*, submetendo-se aos seus códigos. Segundo Barthes (2012, p. 128), ele “[...] é um discurso difuso, disseminado e, por assim dizer osmótico, que *impregna* as trocas, os ritos sociais, os lazeres, o campo sócio-simbólico”. Percebemos que, por ser mediada pela *doxa*, a linguagem encrática só pode intimidar de

forma suave, não marcada, difundindo-se sem provocar ruídos, já que, segundo o crítico, “É a própria natureza da *doxa* (difusa, plena, ‘natural’) que torna difícil uma tipologia interna dos socioletos encráticos; há uma atipia dos discursos do poder: esse gênero desconhece espécies” (2012, p. 129). Em suma, o discurso encrático porta em si toda uma ideologia velada, que se perpetua de maneira naturalizada, como se fosse possível um discurso universal.

Barthes apresenta o discurso acrático como possibilidade de contraponto a essa noção. Como o prefixo “a” indica, o socioleto acrático é elaborado fora da *doxa*, constituindo a ideia do paradoxal e, portanto, fora do poder, embora nem sempre se estabeleça contra ele. Diferentemente do caráter “natural” da linguagem encrática, o discurso acrático é marcado e, por esse motivo, é recusado pela *doxa*, “[...] ordinariamente sob o nome de jargões” (Barthes, 2012, p. 129). Trata-se do discurso do pesquisador, do intelectual, do escritor, da psicanálise, que tem como parâmetro principal refletir e interrogar-se sobre seu próprio discurso “como ato fundador de toda análise que pretende não se exteriorizar ao seu objeto” (Barthes, 2012, p. 129), questionamento jamais admitido pelo socioleto encrático. Outro fator de diferenciação entre os socioletos é que ambos possuem uma relação invertida em seus sistemas de discursividade. Enquanto o encrático é um discurso oculto, o acrático é patente.

Sob o prisma barthesiano, podemos constatar que os programas de ensino de literatura, por se encontrarem no âmbito acadêmico, cujo discurso reivindica seu lugar fora da *doxa* e da linguagem massificada, do senso comum, buscam refletir, por meio do ensino, o fenômeno literário, seja em sua dimensão histórica, seja em sua dimensão de linguagem. Contudo, é necessário sublinhar que embora o discurso acrático se constitua fora do poder, ele não é um discurso sem poder ou que não possa exercê-lo, pois como assevera Barthes (2015, p. 16), “[...] não pode haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado”.

Como tratamos do ensino da literatura e, no final das contas, nossos empenhos didáticos e pedagógicos são para a discussão do objeto literário, reportamo-nos a Barthes nos momentos em que ele deixa claro em sua obra que apenas a literatura é capaz de não sucumbir aos embates entre o acrático e o encrático, pois é a única forma de discurso fora do poder, uma vez que se dá “no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (2015, p. 17).

Dessa forma, os programas de ensino ou qualquer outra ordem de sistematização em objetivos, metodologias, avaliações e referências bibliográficas podem trazer as representações de um discurso encrático em uma lógica de poder que permite a

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

naturalização das escolhas autorais, teóricas e metodológicas, segundo os preceitos considerados adequados pela *doxa*, organizando essa dinâmica de ensino e aprendizagem.

No ensino de literatura, isso se nota pela apresentação e problematização do objeto literário, empregando escolhas paradigmáticas e sintagmáticas da língua, cuja finalidade é mediar essa lógica de poder e perpetuar o legado da *doxa*.

Ao falarmos, por outro lado, de uma possibilidade de discurso acrático para o ensino, podemos dizer que seria necessária não apenas a inclusão do que clama esse discurso, mas de toda uma revitalização lexical, contrariando ou quebrando o já estabelecido, a exemplo do que nos apontou Barthes (2012), do que ocorre no discurso revolucionário. No entanto, cabe dizer que a partir da estabilização dessa ordem acrática, ela descaracteriza-se e assume a ordem encrática, mesmo travestida de objetos considerados paradoxais ao que estava vigente, tornando-se a *doxa*.

Sendo assim, em relação aos programas, vemos uma implementação ou visualização crua da *doxa* ou, em outras palavras, do discurso encrático e ideológico sendo veiculado e organizado pedagogicamente.

Nossa perspectiva calca-se também no que formula Roger Chartier (2001, p. 11), quando indica que “A materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem”, ou seja, para que busquemos a história das práticas de ensino de literaturas em língua espanhola no referido curso de Letras, é preciso a análise cautelosa dos documentos que mapearam e que deram forma material a esse processo.

Desde os primeiros anos do curso de Letras na Unesp de Assis, já existia a discussão e a preocupação acerca da relevância de se considerar um ensino de literatura de excelência. Essa excelência pode ser vista por meio de importantes marcos para o campo das Letras e, em especial, o da Literatura, tais como: a criação da *Revista de Letras*, em que grandes nomes do campo deixaram suas contribuições como Antonio Candido, Jorge de Sena, Ricardo Navas Ruiz, dentre outros.

Além disso, nota-se uma efervescência no referido campo, em que a crítica e a história literária são fortemente debatidas, como vemos pelo II Congresso de Crítica e História Literária, em 1961, ocorrido no *campus* de Assis. Tal evento, além de contar com grandes nomes da crítica, a saber: Antonio Candido, Jorge de Sena, Antônio Soares Amora e à época o jovem João Alexandre Barbosa, tinha como horizonte a discussão do ensino de literatura, tanto que contou com uma mesa cujo tema abordou essa questão.

Optamos pelo que concerne às literaturas de língua espanhola. Sendo assim, cabe-nos o merecido destaque ao professor Ricardo Navas Ruiz, referência para se pensar literaturas hispânicas e também um método de ensiná-las. Navas Ruiz atuou como docente na Unesp de Assis, universidade sobre a qual discutimos o currículo, e contribuiu para os debates do campo, como vemos em seu texto de 1961, na *Revista de Letras*. Segundo o autor:

Um método de ensino não é um caminho rígido por onde flui o saber até o aluno; é alma viva, espírito flexível que deve mudar e se adaptar às diversas circunstâncias se se quer obter bons resultados. Todas as observações referentes a este método serão entendidas, como consequência, não como fórmula definitiva, mas como experiência e busca do melhor. Todo método de ensino é fruto de uma longa tradição pedagógica e de uma prática constante (Navas Ruiz, 1961, p. 158, tradução nossa).⁶

Vemos um aceno para o que podemos chamar de uma metodologia de ensino de literatura, parte de uma didática que privilegia, no início dos anos de 1960, uma forma de se dirigir e abordar o texto literário, de forma simultânea com a produção de uma crítica sobre ele. Notamos que a obra literária é central neste método e a importância dessa centralidade encontra-se disposta em um longo período de tempo na história do ensino de literatura, como vemos desde Navas Ruiz, nos anos de 1960, até Todorov, em 2009, e Durão e Cechinel, em 2022, dentre muitos outros pesquisadores/agentes do campo que endossam esse posicionamento do texto literário.

Desse modo, temos, pelas palavras de Navas Ruiz, um pouco mais a respeito desse ensino da literatura e seus reflexos, por exemplo, no que chamamos de Ensino Médio:

O ensino da História da Literatura como é feito no Ensino Médio é necessário e conveniente. Sua utilidade é múltipla: fomenta o exercício da memória, que hoje está injustamente distanciada do contexto pedagógico, porque afinal de contas ela é uma faculdade e nada desprezível [...] (Navas Ruiz, 1961, p. 182-183, tradução nossa).⁷

6 No original: "Un método de enseñanza no es un cauce rígido por donde fluye el saber hacia el alumno; es alma viva, espíritu flexible que debe cambiar y adaptarse a las diversas circunstancias si se quiere obtener rendimiento fecundo. Todas las observaciones referentes al mismo han de entenderse, en consecuencia, no como fórmula definitiva, sino como experiencia y búsqueda de lo mejor. Todo método de enseñanza es fruto de una larga tradición pedagógica y de una práctica asidua".

7 No original: "La enseñanza de la Historia de la Literatura como tal en el Bachillerato es necesaria y conveniente. Su utilidad es múltiple: fomenta el ejercicio de la memoria, facultad hoy injustamente arrinconada en la pedagogía, porque al fin y al cabo es facultad y nada despreciable [...]".

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Cabe-nos apontar que o autor espanhol enxergava, de forma coerente e co-responsabilizada, as formas de ensinar e manter a importância da presença literária nos diferentes níveis de ensino, sendo a universidade uma importante instância nesse processo.

Esse método de ensino especifica as formas de abordagem e aproveitamento do que há de essencial no objeto literário, fugindo, de forma inovadora, do que gravita em torno do texto e não pertence, necessariamente, a ele:

[...] fornecer dados e conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do texto literário, sem os quais todo comentário ficaria falho e disperso; orienta sobre os movimentos literários e sobre o nascimento das obras que se vai estudar. O método ideal no ensino da História da Literatura é trabalhar de maneira simultânea com esta História e o comentário dos textos. Desta forma, para o aluno, os dados vão se fixando e se associando à medida que os textos são analisados (Navas Ruiz, 1961, p. 182-183, tradução nossa).⁸

Outro ponto fundamental ao qual o docente e crítico literário se refere é um dado curricular relevante, que diz respeito à seriação, que implica o momento em que se começa a abordar a literatura no curso: “[...] Portanto, esse estudo deve começar desde os primeiros anos escolares” (Navas Ruiz, 1961, p. 182-183, tradução nossa)⁹.

Dessa forma, retornamos ao nosso ponto de análise, a saber: o currículo das literaturas de língua espanhola nesse curso de formação docente. Todavia, temos possibilidade de comparação, isto é, nos primórdios do curso havia um plano de formação em literatura arrojado e auspicioso e a indagação que fica é se isso refletiu no currículo nos anos vindouros. Tudo isso sem perder de vista uma dinâmica cultural de permanência e de acesso aos conteúdos pela ação didático-pedagógica.

Além de Navas Ruiz, que alertava, há sessenta anos, que até os próprios conteúdos se repetem na elaboração das disciplinas ao longo do tempo, sem muita abertura para novas perspectivas e novos saberes, podemos relacionar a Chervel (1990), que busca traçar a história das disciplinas escolares, refletindo sobre traços que elas possam apresentar

8 No original: “[...] suministra datos y conocimientos imprescindibles para la comprensión del texto literario, sin los cuales todo comentario quedaría manco y en el aire; orienta sobre los movimientos literarios y sobre el nacimiento de las obras que se van a estudiar. El método ideal en la enseñanza de la Historia de la Literatura es simultanear ésta con el comentario de textos. De esta forma, los datos se van fijando y asociando en la mente del alumno junto a los textos que se analizan”.

9 No original: “[...] Por lo tanto, ha de comenzar ese estudio desde los primeros cursos”.

em comum, o que permite observar possíveis modelos disciplinares e gerar debates no âmbito pedagógico sobre a relação entre os diversos níveis hierárquicos que determinam a formação de uma disciplina.

No que tange à manutenção dos conteúdos de ensino em nível superior, Chervel (1990, p. 185) destaca que:

O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante.

Assim, a discussão levantada pelo autor é importante para que possamos remontar a esse período do ensino de literaturas de língua espanhola nesse curso de graduação em Letras, contribuindo para os debates sugeridos tanto por Chervel quanto por Navas Ruiz, mesmo um sendo do campo da Educação e o outro do campo da Literatura.

A falta de variação e atualização nos conteúdos das disciplinas destacada por Chervel é encontrada nos programas de ensino de literaturas hispânicas, documentos que demonstram pouca diversidade de outros itens, como a bibliografia; porém não pode ser afirmado, neste artigo, que o mesmo ocorre na sala de aula.

Ressaltamos que nossas análises partem, exclusivamente, dos documentos oficiais que norteiam o ensino de literaturas em língua espanhola e em nada medem a qualidade das aulas dos professores responsáveis nem a flexibilidade dada por eles à realização dessas disciplinas.

Percebemos, portanto, que a preocupação sobre a permanência de tradições de ensino que perpassam gerações de professores é antiga, o que corrobora nosso objetivo de observar e mapear essa trajetória, a fim de problematizar e compreender a contento esse cenário.

Os documentos que formam as disciplinas, dentre os quais estão os programas de ensino, são elaborados pelos docentes da área sob diretrizes legais, já explanadas neste texto, o que demonstra a representação que esses profissionais têm sobre o que é literatura de língua espanhola e o que é o ensino dessas literaturas. Essa visão é refletida pelo discurso utilizado na composição dos programas bem como pela seleção de textos da bibliografia.

Antes de adentrarmos na segunda parte deste artigo, se faz necessário retomar a importância e a coerência das contribuições de Roland Barthes para nossa reflexão. O autor permite-nos identificar e reconhecer fortemente o mecanismo da linguagem entranhado às lógicas de poder, por exemplo, e traz clareza da linguagem literária, que dribla os discursos enclítico e acrático.

Dentre as discussões realizadas pelo crítico francês, fizemos a opção por algumas, a saber: lógicas de poder, linguagem literária e, sobretudo, a abertura que essa linguagem oferece para que experimentamos uma liberdade improvável ou impossível nos socioletos que estruturam nossa comunicação; permite-nos ver o enraizamento das palavras e não apenas sua superfície. É possível ainda vislumbrar o contato e a mistura dessas raízes, formando, assim, uma rede de sentidos quase imperceptíveis sob um olhar desatento.

É possível refletir sobre o ensino da literatura, ou seja, de que forma a sistematização discursiva por meio de objetivos, metodologias, conteúdos programáticos, avaliações e referências bibliográficas buscam, no caso literário, organizar e impor uma lógica descritiva e informacional de algo que, segundo Barthes, não se enquadra ou se enforma, que é a literatura. Em uma perspectiva similar, Durão e Cechinel (2022, p. 8) afirmam que o ensino de literatura ocorre a partir de uma imediatez, que nada mais é do que o contato com o texto literário e a crítica que busca dar conta desse texto, “[...] pensa[ndo] em formas de abordagem e estratégias de leitura que desentrem a relação triangular entre professor, texto e aluno”.

Os autores postulam, com isso, que “[...] a sala de aula é um dos locais mais propícios para o exercício da literatura” (p. 8) e que um dos maiores embates vividos pelos professores que ensinam literatura é adotar uma “postura interpretativa” (p. 58) para “[...] lidar com o caráter antipedagógico que a obra literária arrasta consigo para o ambiente explicativo da sala de aula” (p. 58). Deste modo, segundo os autores, não caberia à crítica dar respostas ou ensinar uma explicação da obra literária, mas aceitar seu caráter “antipedagógico”, adotando uma postura crítica mais interpretativa sobre a materialidade da obra e o que sua linguagem propõe.

Nessa perspectiva, na qual a crítica sobre o literário é o centro da ação pedagógica, é importante ponderar que a ambiência didática pode produzir um momento privilegiado para a literatura, à medida que a crítica realiza um metadiscorso reiterado sobre ela. Tem-se etapas de manejo do texto literário que se inicia com a preparação da aula, um preparo crítico, inicial, portanto; na sequência, a apresentação dessa pré-crítica à audiência (alunos), é um momento em que as trocas, por meio do diálogo, típico e familiar ao ato pedagógico, podem atribuir novo sentido à tal crítica inicial.

Com isso, o que, *a priori*, é considerado como “antipedagógico” (a literatura) pode suscitar, na aula, um encadeamento de atualizações críticas do literário em um movimento em que a literatura só tem a ganhar, uma vez que passa por vários processos de leitura, apresentações e questionamentos dialogados e confrontados por um grupo de leitores que se ocupam de sua materialidade. Todo esse processo é demandado pelo tempo pedagógico, que, por sua vez, traz à baila a literatura pela sua linguagem, ao lê-la, apresentá-la e colocá-la na função da crítica. Portanto, talvez, não se trate de um caráter “antipedagógico”, inerente ao texto, mas de uma dinâmica de ensino de literatura que respeite a lógica da linguagem literária, que “trapaceia” as normas intrínsecas à *doxa*.

Retomando as palavras de Barthes sobre a função da crítica para completar a ideia que temos das possibilidades do trabalho com o texto literário no espaço da aula de literatura:

Será pois preciso dizer adeus à idéia de que a ciência da literatura possa ensinar-nos o sentido que se deve com certeza atribuir a uma obra: ela não dará, nem mesmo reencontrará nenhum sentido, mas descreverá somente segundo que lógica os sentidos são engendrados de uma maneira que possa ser aceita pela lógica simbólica dos homens, assim como as frases da língua francesa são aceitas pelo “sentimento lingüístico” dos franceses (Barthes, 2007, p. 222).

A crítica ou a “ciência da literatura” edita e apresenta, parcialmente ou convencionalmente, o objeto literário. Trata-se, portanto, de um exercício descritivo e, muitas vezes, favorável às lógicas da *doxa*.

Neste artigo, discutimos o ensino de literatura em um curso de graduação em Letras, trazendo como exemplos os programas de ensino das literaturas em língua espanhola, entre os anos de 1970 e 2000, pois configuram um panorama desse ensino, uma vez que contemplam três décadas de discussões no campo.

Como apresentado por Barthes (2015), o fascismo da língua obriga o falante a utilizar os recursos lingüísticos que lhe são disponíveis pelo sistema do idioma em que está inserido. Assim, todo texto, literário ou não literário, representa as escolhas feitas pelo autor ou a elaboração a partir das opções que lhe são dadas. Isso é demonstrado também nos programas, visto que são textos com espaço delimitado, com a característica de ser objetivo e enxuto, o que demanda um trabalho pontual com a linguagem. No momento em que faz essas escolhas, o docente se engaja, no sentido que a filosofia sartriana dá a esse termo, ou seja, afirma o valor moral de suas escolhas.

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Realizada uma reflexão teórica e metodológica a partir das possibilidades oferecidas pela linguagem em uma perspectiva histórica de aspectos da educação superior brasileira, partiremos para análises e discussões sobre o ensino de literatura nos documentos curriculares.

A literatura nos programas de ensino: usos e apropriações da linguagem

Os programas de ensino contemplados neste artigo foram selecionados, organizados e analisados por Barros (2023a) em sua tese de Doutorado, que buscou reconhecer uma didática das literaturas em língua espanhola a partir dessas peças curriculares do curso de Letras da Unesp-Assis. Tais documentos possuem estruturas que se mantêm, parcial ou integralmente, ao longo dos anos, compostas por um cabeçalho com as informações gerais da disciplina: nome da Universidade a que pertence, nome da Faculdade em que está localizada, Departamento pelo qual é oferecida, nome da disciplina, carga horária total e semanal, número de créditos a serem cumpridos e os professores responsáveis por ela (que, inclusive, assinam esses programas). Essas informações variam de posição dentro dos planos, a depender da estrutura utilizada.

Após o cabeçalho, são elencados os tópicos que mais especificamente caracterizam e organizam a disciplina: objetivos; conteúdo programático (com os temas a serem abordados); metodologia de ensino; atividades que serão desenvolvidas pelos discentes; distribuição da carga horária do curso; número máximo de alunos por turma; critérios de avaliação da aprendizagem; bibliografia básica; ementa e assinatura dos professores responsáveis. Essa organização indica as representações que se tinha, nesse momento histórico, sobre literatura, cultura e ensino, o que converge na discussão sobre o ensino de literatura em um curso de formação de professores.

Uma vez que o currículo do curso é estabelecido sob as diretrizes dos órgãos responsáveis a nível nacional e estadual, os responsáveis por esse curso passam a dialogar com outras universidades em busca de uma grade que contemple todas as áreas. Essas, por sua vez, disputam o espaço dentro da carga horária disponível – no caso desse curso de Letras, as áreas são: Educação, Linguística, Literatura e Línguas e Literaturas Estrangeiras. O resultado desses embates também representa o que a área de espanhol entende por literaturas hispânicas, já que entra para o programa de ensino das disciplinas somente o que é considerado como representativo para o ensino desses saberes.

Dessa maneira, resgatamos os dados que revelam a identidade dos programas das disciplinas selecionadas, ao entendê-las como materializações de um currículo.

É importante destacar, então, que as disciplinas selecionadas para análise neste artigo pertencem a um contexto mais amplo, que é a formação de professores, assim, há uma concepção de currículo que define as diretrizes para suas estruturações. Quando o professor faz escolhas teóricas e metodológicas para fundamentar os programas de ensino, opera-se uma relação de poder, selecionando o que é essencial mediante suas representações sociais.

Conforme assinalado por Silva (2010, p. 16), a definição de currículo reflete a relação de poder e acrescenta que “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. Assim, o currículo é dotado de escolhas que são, invariavelmente, subjetivas, logo essas representações de quem está acima nas relações de poder se sobressaem. Notamos que muitas informações contidas nos programas reiteram-se de um ano para o outro.

Vimos que um programa de ensino é composto por seções responsáveis por organizar diversas informações e características das disciplinas. Para que o recorte desta análise se mantenha coeso, vamos nos fixar em apenas algumas dessas seções: objetivos, atividades discentes, conteúdos selecionados e bibliografia. A partir das leituras de Barthes, que revelam a desconfiança do estruturalismo em relação à linguagem, e pela análise desses dados, podemos inferir a noção que se tinha, na época, em âmbito acadêmico, de ensino de literatura.

A lógica de poder apontada por Barthes, que o discurso encrático possui, pode ser reconhecida no discurso acadêmico, espaço dedicado também ao ensino. Nesse contexto, tem-se, além do discurso do professor, os documentos oficiais que têm por finalidade sistematizar e organizar os processos de ensino e aprendizagem, a exemplo dos programas de ensino, nosso objeto neste artigo, que, a partir das escolhas lexicais empregadas, nos possibilita notar o fluxo muitas vezes ideológico das relações didáticas.

O que pretendemos é compreender de que forma esse fluxo de poder e que tipo de aceno para uma crítica literária se desenvolvem nos programas de ensino; sendo assim, assinalamos esses desdobramentos nas propostas curriculares para o ensino de literatura.

Os programas dos anos de 1970, 1971 e 1972 não possuem o tópico “objetivos”, item selecionado por nós para análise dos modelos curriculares. Dessa forma, dispomos a apresentação do programa de 1970 a título de exemplo de como ele era apresentado pela área de espanhol: “*La Literatura Española a través de la crítica de textos*”. Embora essa introdução indique informações importantes acerca da configuração da disciplina, não iremos considerá-la por não configurar o item em análise.

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Para manter o critério de comparação por meio da identificação ou similaridade da estrutura visual e discursiva dos documentos selecionados, optamos por indicar como representante da década de 1970 o programa do ano de 1973, que contém como os dos anos subsequentes a seção “objetivos”.

Objetivos da disciplina na *organização da licença*: o ensino da Língua e Literatura Espanhola tem por objetivo *fornecer* ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio dos seus *instrumentos de trabalho*: a língua, a literatura e a cultura espanholas (Accorsi, 1973, grifo próprio).

Notamos, por um lado, que os objetivos localizam a disciplina no âmbito da licenciatura em Letras, uma vez que apresentam as contribuições para a “organização da licença”, o que assinala acuidade com a formação de professores de língua e literatura. Por outro lado, ressaltamos a menção feita à formação como pesquisador ou tradutor, ênfases profissionais possíveis para um profissional da área de Letras, mesmo que o curso de licenciatura lhe dê subsídios, em maior escala, para exercer o ofício docente, sobre o qual recai nossas discussões.

O verbo escolhido como núcleo dos objetivos é “fornecer”, o que denota uma perspectiva de que o docente é responsável por proporcionar ao aluno o conteúdo necessário para que ele se desenvolva como professor de literatura, assim como os dispositivos pedagógicos para trabalhar esse conteúdo. Dessa maneira, o discurso enclítico presente na forma de se enunciar o ensino de literatura e de língua nos programas, perpassando pelos documentos oficiais, permite uma manutenção desse domínio de poder, reforçando que o professor dessa licenciatura em questão é enunciário nos programas é aquele que possui o estofamento necessário para alcançar o objeto literário por meio de uma indicação de operação didática que considera a história da literatura, ou o que está a sua volta, e a crítica.

Destacamos, ainda, a presença de palavras/ideias como “instrumentos de trabalho”, o que parece remeter a um ideário que se tinha, na década de 1970, sobre a formação de professores, alicerçada, inclusive, por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71, e que Libâneo (2014) classifica como tendência pedagógica tecnicista. Essa tendência visava formar mão de obra, ou seja, pessoas aptas a ocupar cargos da camada proletária da sociedade, em detrimento de formar intelectuais: “[...] o ensino é um processo de condicionamento através do uso do reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual diante de objetivos preestabelecidos” (p. 32). Ressaltamos que não afirmamos

que esses docentes da área de espanhol pensavam em consonância com esses princípios tecnicistas, no entanto, não podemos desconsiderar o momento político em que a produção pedagógica estava imersa, isto é, ditadura militar brasileira, LDB condizente com esse período histórico e acordos internacionais como MEC/USAID¹⁰. Além disso, essa perspectiva educacional de formação nunca deixou, por completo, de permeiar a formação docente de uma forma ou de outra, permeabilidade notada no próprio uso da linguagem.

No início da década de 1980, os objetivos das disciplinas de Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana traziam as seguintes noções:

[...] *obter* uma visão geral da Literatura Espanhola e seus autores mais representativos, bem como um relativo conhecimento da cultura espanhola e hispano-americana (Accorsi; Hoyos; Lopes, 1980a, grifo próprio).

1. *fornecer* ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio de seus instrumentos de trabalho: a língua, a literatura, a cultura espanhola e hispano-americana;

2. *aprimorar* os conhecimentos dos alunos no campo da língua, literatura e cultura hispânica, consolidando a sua capacidade de expressão oral e escrita (Accorsi; Hoyos; Lopes, 1980b, grifo próprio).

Destacamos os verbos empregados em cada etapa de aprendizagem para ressaltar como eles demarcam o poder atribuído ao docente que, dentro de uma ortodoxia, detém o conhecimento necessário para fornecer ao aluno uma visão geral da literatura, assim como o domínio dos seus instrumentos de trabalho. O aluno, por sua vez, parece ocupar um espaço de receptor desse conhecimento e é guiado pelo discurso do docente, que lhe fornece o conhecimento.

Vemos que no terceiro ponto do item “Objetivos”, após os verbos “obter” e “fornecer”, usa-se o verbo “aprimorar” para referir-se a todo o conhecimento que o aluno adquiriu. Esse último verbo é o único dentre os empregados que possui uma acepção voltada mais para o trabalho do aluno do que para o domínio do professor.

¹⁰ Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Este último é um “órgão do governo estadunidense encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. Ou seja, a USAID patrocinava o ensino básico brasileiro a troco de interferir no currículo. O objetivo era buscar um ensino mecanicista e que não fizesse os alunos desenvolverem o senso crítico” (Barros, 2023a, p. 38).

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

No entanto, de acordo com as ações demandadas pelos programas e expressas pelos verbos destacados nos objetivos, a distância entre o aluno e a literatura se mantém, o que ocorre é o seu contato tangencial com o texto literário, por meio do domínio da história e da crítica.

Retomando o documento, neste mesmo objetivo, o uso do conectivo “bem como” e do adjetivo “relativo” para incluir a noção dos estudos sobre cultura nos dá a impressão de que esse conhecimento funciona de maneira complementar em relação à visão geral da literatura que é apresentada ao aluno.

Essa lógica de poder, atestada pelo socioleto, que pode afastar o aluno do texto literário, sugere que o ensino de literatura está cravado em metodologias tradicionais, que visam enquadrar a literatura para fins pretensiosamente didáticos, porém podem levá-la a um nível de naturalização ou alinhamento com um discurso vigente no nosso cotidiano, contrariando o que Barthes nos chama a atenção de que a literatura subverte qualquer sistema e tem sua expressão própria. Dessa forma, corre-se o risco também de tangenciá-la, já que a literatura é um objeto móvel.

O ensino de literatura, quando lança mão de métodos que podem levar a um enquadramento do texto (colocando-o nas caixinhas das escolas literárias e dos estilos de uma época), configura uma tentativa de cercear o que não é cerceável, isto é, o objeto literário, que, como já dissemos, subverte as ordens impostas pela *doxa*.

Embora o discurso presente nos programas de ensino seja teoricamente objetivo, pois apresenta uma estrutura determinada e um manejo linguístico que corresponde a essa estrutura, ele não nos parece positivista, mas sim, ideológico.

Para Barthes (2007, p. 150), a crítica universitária é essencialmente positivista, uma vez que recorre ao “estabelecimento rigoroso dos fatos biográficos ou literários”, contudo podemos observar uma ideologia fortemente expressa por uma naturalização de tendências pedagógicas, que se apresentam não de forma neutra, mas permeadas por ideologias no discurso acadêmico dos programas: o ensino tradicional.

Mencionamos o discurso ideológico dos programas de ensino, logo, faz-se necessário recorrer, mais uma vez, a Libâneo (2014), que esclarece a ideologia da tendência tradicional, que é fundamentalmente liberal e afastada da realidade social em que o aluno está inserido e em que os processos de aprendizagem se dão. Para o autor, a tendência tradicional de ensino é caracterizada pelo esforço do aluno na busca por alcançar o conhecimento e pela “predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (p. 22). Dessa maneira, podemos

identificar a ideologia do ensino tradicional no discurso acadêmico, que pode reforçar a manutenção do discurso de poder.

A partir de 1988, o ensino de língua se torna independente do ensino de literatura, e as literaturas espanhola e hispano-americana também passam a ser ministradas em disciplinas independentes. Dessa maneira, os anos 1990 se iniciam com essa estrutura curricular, que se mantém até 2005, quando há uma reestruturação do curso. Trazemos, então, os objetivos presentes nos programas de cada uma dessas disciplinas de literatura, em dois momentos: no início dos anos 1990 e no início da década seguinte, buscando revelar perspectivas sobre o objeto literário de maneira mais específica.

Em relação à literatura espanhola, os objetivos são, em 1990,

1. *fornecer* ao futuro profissional o conhecimento da *História da Literatura Espanhola* e de seus principais expoentes.
2. *fornecer* ao aluno o conhecimento da *História da Literatura Espanhola* das origens (século XII) ao século XVII e dos principais autores desse período (Programa de ensino de literatura espanhola I, não assinado, 1990, grifo próprio).

Encontramos discurso semelhante nos documentos que estruturam a disciplina em 2000:

[...] *proporcionar* ao aluno o contato com as principais obras da literatura espanhola dos séculos XIX e XX, buscando desenvolver sua capacidade de leitura, compreensão e fruição dos textos devidamente situados em seus contextos de origem (Goldoni, 2000, grifo próprio).

Observamos que a noção de que o professor é o detentor do conhecimento e o transmite ao aluno, receptor, segue em pauta no período analisado, mesmo que já exista uma distância de duas a três décadas em relação ao primeiro exemplo. Dessa forma, destacamos que o conceito de ensino de literatura que se tem parece perpassar uma lógica unidirecional, indo do docente para o aluno e centrando-se, majoritariamente, em uma História da Literatura.

No que se relaciona à literatura hispano-americana, os objetivos se apresentam nos programas de 1990:

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

1. *trazar* un cuadro general de la literatura hispanoamericana en su relación con las culturas hispanoamericanas y española;
2. *analizar* los principales procesos de producción de la literatura hispanoamericana, sus grandes momentos y algunos de sus autores más destacados;
3. *fomentar* la puesta en práctica de los conocimientos de Teoría Literaria y Lengua Española, en el análisis del texto literario. (Programa de ensino de literatura hispano-americana I, não assinado, 1990, grifo próprio).

Dez anos depois, as poucas mudanças discursivas não resultam em alterações muito significativas:

1. *formular* um quadro geral da literatura hispano-americana em sua relação com a cultura hispânica;
2. *analisar* os principais processos de produção da literatura hispano-americana, seus grandes momentos, autores e obras mais destacadas;
3. *aplicar* os conhecimentos de Teoria Literária e Língua Espanhola na análise do texto literário (Milton, 2000, grifo próprio).

O espaço conquistado pela literatura hispano-americana parece se dar por meio de um discurso acrático, pois busca romper com o discurso naturalizado de que o texto literário de origem hispano-americana é derivado ou subalterno à literatura espanhola, indo então contra o poder do discurso encrático. Essa lógica que observamos nos programas, sobretudo nos objetivos e nas referências bibliográficas, que foram atualizados, reflete as relações histórico-sociais entre Espanha e América Hispânica, demarcadas pelos processos de independência, inclusive cultural.

Entretanto, podemos notar, a partir das ações expressas pelos verbos destacados nos objetivos da disciplina responsável pelo ensino de literatura hispano-americana, que a ideologia baseada em aspectos ora do ensino tradicional, ora do ensino tecnicista, que permeia o discurso acadêmico, se mantém, sobretudo a partir da noção de “aplicar” os conhecimentos. Longe de propor um trabalho que mobilize esses conhecimentos, os objetivos visam uma perspectiva de aplicação, novamente em uma tentativa de cercar

o texto literário. Contudo, percebemos que os verbos “traçar”/“formular” e “analisar” apresentam uma relação com a literatura de mais maleabilidade e subjetividade, carregando uma noção de que os quadros e processos a respeito do fato literário podem ser perenemente recontados e revistos e não fornecidos como se fossem dados estanques, naturais e imutáveis.

Parece-nos, a partir dessas novas perspectivas apontadas linguisticamente nos documentos, que há uma tendência a introduzir conceitos próprios do que Libâneo (2014) chamaria de pedagogia crítico-social dos conteúdos, por “admitir um conhecimento relativamente autônomo – assume o saber como tendo um conteúdo objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica diante desse conteúdo” (p. 41). Assim, docentes e alunos assumem uma postura de criticidade diante do objeto, no caso, as literaturas em língua espanhola, e reconstroem esse conteúdo, bem como as estratégias para o seu ensino.

Notamos que, embora em nenhum dos programas de ensino de literatura espanhola haja uma centralidade da obra ou do texto, ou de uma abordagem propriamente investigativa e interpretativa dos textos literários, a introdução do verbo “analisar” demonstra que a literatura passa a ser pensada a partir da lida com os textos, com as obras e suas linguagens, o que para Durão e Cechinel (2022, p. 65) garantiria a não “dissolução curricular da literatura”.

Os títulos que integram as referências sobre literatura espanhola nos programas de ensino apresentam um olhar espanhol sobre o objeto, o que resulta em uma problemática: a falta de brasileiros discutindo o ensino de literatura espanhola no Brasil. Tal fato pode justificar-se por não haver, na época, muitos estudos brasileiros nessa área, restando aos docentes manter-se filiados às críticas e teorias feitas pelos espanhóis sobre eles mesmos.

Nota-se que foram privilegiados textos de autores espanhóis que apresentam a história da literatura espanhola, como os homônimos *Historia de la Literatura Española*, de Angel Valbuena Prat, de 1953, e de José García López, de 1966, e *Panorama de la Literatura Española*, de Miguel Durán e Agustí Bartra, o que contribui para a formação do aluno de Letras na medida em que se entende a produção literária enquanto pertencente a uma linearidade histórica.

Ao observarmos que a maioria dos títulos contidos na bibliografia dos programas possui em seu núcleo a história da literatura, podemos perceber que essa é uma maneira de enxergar a literatura como fenômeno predominantemente histórico, e não linguístico, como Barthes salienta.

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Quanto à bibliografia acerca da literatura hispano-americana, o cenário não é muito diferente. Os títulos exploram um conceito amplo, que é o de “literatura hispano-americana”, desconsiderando que são muitas as manifestações literárias resumidas neste termo e isso é feito, principalmente, a partir da historicidade do tema. Os títulos que revelam essa perspectiva são os manuais: *Historia de la Literatura Hispanoamericana*, de Enrique Anderson Imbert; *Nueva Historia de la Literatura Iberoamericana*, de Arturo Torres-Rioseco; e *Nueva Historia de la Literatura Americana*, de Luis Alberto Sánchez.

Esse fenômeno parece ilustrar aquilo que Barthes (2007) questiona sobre o ensino de literatura na universidade. Para ele, a crítica universitária muitas vezes evita adentrar puramente no interior da obra, lançando mão das mediações da história e da biografia do autor para poder explicá-la. Para Barthes (2015, p. 153), isto ocorre porque a universidade concede diploma e tem que fazer do caminho algo árduo e trabalhoso, enquanto a crítica ideológica ou interpretativa, da qual ele faz parte, pede de seu leitor apenas um poder de espanto diante da obra.

Sobre a mesma questão, Durão e Cechinel (2022, p. 95) pontuam que o uso de manuais didáticos, que buscam compilar a literatura, dando pouco espaço à postura interpretativa, acabam por “desconectar os significados ali acionados do próprio acesso de leitura e atribuição de sentidos, interditando a experiência criativa dos alunos e, com isso, a possibilidade de compreensão de como a literatura funciona”.

Mas como vimos nos programas analisados, encontramos uma concomitância entre uma proposta de ensino mais tradicional de literatura e uma outra que se preocupa com a abordagem do objeto literário, lidando mais de perto com análises do texto.

À guisa de conclusão

A partir das reflexões sobre os programas de ensino, neste caso, os escolhidos foram os de literaturas em língua espanhola, no curso de Letras da Unesp de Assis, discutimos algumas contribuições de Roland Barthes acerca da linguagem. Essa discussão se deu em torno da percepção de como engendram-se os socioletos encráticos e acráticos, por exemplo.

Tal percepção permitiu-nos observar atentamente de que forma a língua foi organizada nos programas de ensino, o que decorreu em um tipo de questionamento do discurso naturalizado pelas lógicas da *doxa*.

Na perspectiva do ensino da literatura na universidade, apresentada pelos programas de ensino, os conceitos de literatura e de práticas pedagógicas são dados

como naturais, porém buscamos aqui refletir sobre eles a partir dos elementos discursivos que encontramos nesses documentos, e pudemos observar, na esteira de Chartier (2001), que esses programas são dotados das representações de quem os elaborou.

Dessa maneira, tem-se uma ideia de como as relações de ensino e de aprendizagem da literatura são apresentadas, evidenciando como os autores (docentes) desses planos compreendiam a dinâmica do objeto literário, da crítica literária (apropriações) para, em seguida, modelar uma estrutura de ensino (objetivações).

Com estas discussões, ressaltamos que os programas de ensino das disciplinas são a materialização não apenas da memória sobre o ensino de literaturas no período selecionado, como também são a concretização das disputas de poder que formam o currículo. Compreendemos que a base pedagógica que se mantém de maneira mais presente ao longo desses trinta e cinco anos de ensino é a tendência tecnicista, porém reconhecemos que o ambiente universitário propõe um trabalho que visa incorporar tendências pedagógicas mais alinhadas com a sociedade atual, que desenvolve a criticidade dos professores em formação. Pode-se notar que esse trabalho ocorre, sobretudo, em disciplinas que, em sua essência, já rompem com a tradição, como são as literaturas hispano-americanas.

Por fim, refletir sobre o ensino de literatura, amparados pelas contribuições de Barthes, pode tornar possível um questionamento da língua e da linguagem, veiculadas pelos programas, podendo desnaturalizá-las e abrindo brechas para o objeto do ensino da literatura: a literatura; portadora, segundo o crítico francês, de uma linguagem que trapaceia as dinâmicas da língua e da *doxa*. Isso tudo pode contribuir para uma formação de professores de literatura menos automatizada e menos atrelada ao poder.

Referências

ACCORSI, E. **Língua e Literatura Espanhola**. Assis: FFCL, 1973. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis).

ACCORSI, E.; HOYOS, B.; LOPES, N. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-América III**. Assis: Unesp, 1980a. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ACCORSI, E.; HOYOS, B.; LOPES, N. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1980b. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

BARROS, A. M. **Didática das literaturas em língua espanhola**: um estudo a partir do contexto da Unesp Assis. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2023a.

BARROS, A. M. Trayectoria de la enseñanza de literaturas en lengua española en la carrera de Letras de UNESP-Assis/Brasil. *In*: PORTO CASTRO, A. M.; MUÑOZ CANTERO, J. M.; OCAMPO GÓMEZ, C. I. (org.). **Libro de actas del XX Congreso Internacional de Investigación Educativa; III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela – Publicacións, 2023b. p. 589-594.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2015.

BARTHES, R. A divisão das linguagens. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 116-159.

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CHARTIER, R. O campo das práticas de leitura, segundo Chartier. Introdução de Alcir Pécora à edição brasileira. *In*: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane do Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CRÍTICA E HISTÓRIA LITERÁRIA, 2., 1961, Assis. **Anais [...]**. Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1963.

DURÃO, F. A.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

GOLDONI, R. P. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2000. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 228. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

Literatura Espanhola I. Assis: Unesp, 1990. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Hispano-Americana I. Assis: Unesp, 1990. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, H. C. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 2000. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

NAVAS RUIZ, R. Sobre la enseñanza del español. **Revista de Letras**, v. 2, n. 1, p. 158-188, 1961.

PINO, C. C. A. **Apprendre et désapprendre**. Les séminaires de Roland Barthes (1962-1977). Louvain la Neuve: Éditions Academia, v. 1, 2022.

PINO, C. C. A. La didactique magique de Roland Barthes. **Les séminaires expérimentaux à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales**. French Forum (Print), v. 45, p. 239-254, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BARROS, Augusto Moretti de; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; CAVALCANTI E SILVA, Carla. Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 201-225, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 21/09/2023.
