

Literatura e Educação: uma proposta de inclusão social a partir de Antonio Candido

Prof. Dr. Marcelo Chiaretto (UFMG)¹

Resumo

Tendo por base o estudo de ensaios e estudos críticos de Antonio Candido, esta comunicação pretende expor e analisar uma possível prática de ensino de literatura apta a fortalecer os laços democráticos, no momento em que convoca professores e alunos à exposição de leituras em uma situação de debate comparável aos embates que caracterizam a esfera pública. Antonio Candido, em seus estudos, soube perceber o percurso efetivo e integrado ao estudar a formação da literatura brasileira. Da mesma forma, permitiu a percepção de que a experiência nacional com o texto literário no final do séc. XIX poderia servir-se de exemplo para sociedades contemporâneas carentes de representação política e cultural. Assim, imagina-se que uma sala de aula de literatura no tempo presente poderá cooperar com a sociedade civil ao exaltar as expressões próprias das comunidades que conformam a nação e seus direitos ao reconhecimento público.

Palavras-chave: literatura; educação; políticas; Antonio Candido; sociedade

Antonio Candido soube, em estudos fundamentais, estudar e esclarecer ao leitor interessado a urgência de socializar no Brasil a experiência literária, tendo em vista a intenção de renovar o espírito civil de uma população sob problemáticas condições culturais. Da mesma forma, Candido soube perceber o percurso efetivo e integrado ao analisar a formação da literatura brasileira, uma formação que teve por base um esforço artístico (poder-se-ia pensar em um longo e contínuo ato de se exercitar esteticamente) e um compromisso por forjar o espírito nacional. Com esses intentos, o crítico permitiu a percepção de que a experiência nacional com o texto literário no séc. XIX, melhor dizendo, a busca histórica dos brasileiros na ânsia de ter uma expressão particular que fosse de fato literária, poderia servir-se de exemplo para sociedades contemporâneas carentes de representação política e cultural. Assim, imagina-se que uma sala de aula de literatura no tempo presente poderá cooperar com a sociedade civil ao exaltar as expressões próprias das comunidades que conformam a nação e seus direitos ao reconhecimento público.

Liberdades e responsabilidades

Em “Literatura e subdesenvolvimento” (CANDIDO, 1987), Antonio Candido já havia alertado para as ilusões fugazes do sonho nacionalista, das esperanças exaltadas por elites concentradas em seus interesses, apesar da realidade marcada por características históricas limitadoras e tristemente inescapáveis. Em “De cortiço a cortiço” (CANDIDO, 1993), o crítico levanta uma questão que torna a leitura literária quase um ato político: os estímulos diretos da sociedade modificam a constituição de um trabalho ficcional? Ou ainda, tais estímulos modificam o olhar do leitor retomando uma perspectiva ética, histórica e política antes alienada e amaciada por preconceitos de classe para então se perceber responsável e intrometida nas relações sociais específicas do país?

Na obra *Formação da literatura brasileira* (1975), a dimensão civilizatória e inclusiva de Candido faz-se mais notória e determinante, sobretudo quando se vê o longo estudo, a incansável

¹ **Marcelo, CHIARETTO, Prof. Dr. com Pós-Doutorado em Literatura e Educação pela PUC-Rio**
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
mchiaretto@uol.com.br

análise de um descompasso: a população (representada por uma pequena elite letrada) soube encontrar e saber ser nacional um sistema integrado de obras literárias que representavam, favoravelmente ou não, as tradições e as culturas do país. Entretanto, no plano político e econômico, o tecido continuou cada vez mais esgarçado, as heranças coloniais prevaleceram, os direitos e as responsabilidades intencionalmente confusos, revertidos como se fossem deformidades aptas apenas para a leitura e compreensão dos intelectuais ou dos mais habilidosos e competentes.

Em “Direito à Literatura” (2004), Candido aponta as qualidades humanas essenciais confirmadas pela literatura: entre outras, são relacionadas o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. Sendo ficção, poesia ou ação dramática, a literatura corresponderia à necessidade de absorver, transformar e modificar a realidade, transmitindo idéias e emoções. A partir das palavras de Candido, é bom ressaltar que na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, artigo 27, parágrafos 1 e 2, o acesso à literatura é protegido no âmbito dos “direitos culturais”, pois possibilita “reflexão, diálogo e a percepção de outros espaços e saberes”. Como direito humano, o acesso à literatura é direito fundamental, pois firma uma garantia de conhecimento e de saber ao ser humano contra o arbítrio do poder estatal ou de qualquer sujeito que se impõe como mestre ou senhor.

Perceber-se o direito à literatura como algo fundamental possibilita uma série de reflexões. A leitura literária pode ser encarada assim como instrumento para o exercício da liberdade de expressão e exercício da liberdade de compreensão do outro, ou seja, pode-se ultrapassar o discurso da tolerância pelo discurso da socialização em que há aproximações e distanciamentos. Enquanto leitor de um texto literário, o sujeito pode se encontrar como membro de uma sociedade civil, com deveres e direitos civis, políticos e sociais. É leitor assim aquele que sabe se equilibrar entre ser, em uma ponta, social e político, atento ao bem comum, exercendo o civismo (que seria ativo) e, na outra extremidade, ser produtivo, contribuinte e consumidor, atento ao bem pessoal ou corporativo, exercendo o patriotismo (que seria mais eventual, vago, oportunista). Entre o Brasil real e o Brasil legal, faz-se indispensável uma educação para a democracia, uma educação que fosse “amor às leis” como pensou Aristóteles, para informar e introduzir os seres no conhecimento, uma vez que quanto mais há diferença na concepção de educação democrática, mais desigualdade é gerada. Como seria então o acesso à literatura concebido como direito fundamental do aluno, diante de um professor com a liberdade garantida de expressar seu direito de ensinar literatura ao aluno com o direito de aprender?

Despolitização

Para Antonio Candido, “é certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um” (CANDIDO, 2004. p.203). No processo de se pensar as razões da falta de leitura, convém perceber que, no caso específico do texto literário, há uma despolitização acentuada dos estudiosos em vista da urgente necessidade de mais e mais ponderações. As palavras empenhadas de Antonio Candido são como um sol nas névoas do horizonte atual. Hoje, se se pensar no terreno político, vê-se que o ensino de literatura já assumiu um fim prático e é provável, portanto, que se trata hoje muito mais do controle da “funcionalidade” da literatura que de acabar com seu ensino, como defendem abertamente as propostas educacionais inscritas nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Trata-se — e isto é fundamental — de não esquecer que o objetivo possível na contemporaneidade é aprimorar os controles, buscando não paralisar o que Umberto Eco chamou de uma vez de “ampliação dos conhecimentos”. O professor de literatura por seu lado não pode prescindir do debate público, dos benefícios de uma democracia de opinião pública instalada em sala de aula, na qual os alunos não teriam alternativa senão prestar atenção nas opiniões, nos elementos participativos. Nessa perspectiva, o “controle da funcionalidade” ficaria nas mãos dos

interessados de fato. Vistos como direitos públicos, a leitura de um texto literário e o conseqüente debate de idéias encontrariam mais e, talvez, melhores defensores que o professor mergulhado em sua solidão, a se expressar sem ânimo para as paredes.

O problema para o professor de leitura de textos literários que faria de sua classe uma ágora no formato grego, isto é, uma arena política, são os interesses gerais — aqueles que correspondem ou contemplam a todos — chocando-se com os interesses particulares. A solução seria uma ação incessantemente comunicativa, fundada numa ânsia contumaz pelo convencimento todo o tempo. Quando o “mestre” evita as decisões, quando é negociador e aparador de todo e qualquer conflito ou embate para defender sua imagem de “mestre”, o que permanece é apenas o lado calamitoso da democracia. O importante é que os conflitos entre os alunos sejam firmados apenas no plano das aparências, não havendo assim fatos, porém interpretações e especulações abertas a todas as racionalidades. A política democrática que esse professor poderia professar em sala de aula estaria então acompanhada de uma cultura cívica democrática. É o momento de atuação do professor enquanto agente cultural.

Em sala de aula, o professor de leitura de textos literários (conforme uma prática que legitima o lugar do soberano, do líder, do governante), pode exercer um poder normatizador sobre o campo da política e da ação social, quando, por exemplo, estabelece a “segurança da leitura do professor” como técnica normal de “leitor soberano”. Desse modo, firma-se a possibilidade de uma leitura literária livre de risco e previsível do aluno, instaurando assim uma gestão calculista do “literário” com uma finalidade administrativa e governamental.

Vale destacar que tal gestão calculista é agradável a um grupo hegemônico de alunos, ou seja, àqueles que consideram a leitura administrada pelo professor como a mais autorizada, a menos discutível e mais cômoda. Nega-se a política enquanto “livre uso do mundo pelo homem” (AGAMBEN, 2004) (a política é vista como direito parcial, e não neutro) e se acredita na noção de “suspensão legal da lei” — atentando-se, no caso, às conquistas advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional — no ensino de literatura. Assim, os alunos-sujeitos podem ser dispostos em zonas de anomia, com seus direitos (do homem e do cidadão) dissociados, de acordo com a necessidade de um consenso intersubjetivo orquestrado para contemplar a todas as expectativas. Desse modo, o professor, sem o saber, passa a trabalhar com uma máquina político-jurídica de produção da exclusão social de uma comunidade de leitores em potencial.

Considerando-se a capacidade de fortalecer ou ofuscar sujeitos políticos — ou representações políticas — em uma situação de legalidade discutível, o ensino de literatura em uma instituição escolar logra colocar em sentido precário conceitos que devem estar claros para os alunos de uma sociedade da ampla e irrestrita informação: o que é ou não é legal? O que é ou não é justo? Como se realiza a suspensão legal da lei? Como é possível desativar essa suspensão, combatendo a violência do professor incomunicável e despolitizado, da escola como um monumento ao atraso e do aluno sem livre-arbítrio, sem interesse pela ação social, sem educação para uma vida em comunidade? Como estabelecer este combate no campo jurídico, conforme uma noção de democracia, de liberdades individuais, de direitos adquiridos e responsabilidades? Como trabalhar sabendo da atuação daquilo que Deleuze chamou de “agentes de fabricação de consensos” (DELEUZE & PARNET, 2004), como a mídia e a publicidade, que comandam eficazmente a sociedade da informação, segundo o filósofo, uma “sociedade de controle”, que dominaria uma contemporaneidade pós-disciplinar?

Maquiavel dá alguns subsídios interessantes para se entender a sala de aula de leitura de textos literários como uma espécie de comunidade. Na visão do florentino, há o “príncipe”, os “grandes” e o “povo” (MAQUIAVEL, 1996). Para que os dirigentes conquistem e mantenham o controle do poder, os fins do Estado — aqui se pode entender como a escola — devem ser a glória, a grandeza e o bem comum. A disposição do professor de buscar fazer o que for necessário para alcançar a grandeza ou a glória cívica, Maquiavel chamou *virtù*, termo que poderia ser

traduzido por “competência” (MAQUIAVEL, 2000). Misto de lucidez, determinação, conhecimento e habilidade, a *virtù* é a principal qualidade que um príncipe ou um Estado deve possuir para tornar-se grande e assim se manter.

Transpondo para a escola, ou melhor, para a aula de literatura, a melhor postura para o professor é evitar o triunfo de um ponto de vista com o reconhecimento da magnitude da diversidade. Com a habilidade política de um legítimo estadista, o educador agirá com base na idéia de coerência a fim de incentivar e intermediar leituras e projetos. Sua autoridade será então assegurada sem aviltamento, porém pela força do seu carisma, de sua determinação, de sua eficácia, evitando a arrogância suscitada pela erudição e pela figura do “leitor exemplar” a todo custo. Para o educador, seria fundamental diferenciar poder e potência no trabalho de conquista do corpo discente. Na confluência com Foucault, Deleuze informa que o poder sempre tem por objetivo separar as pessoas submetidas daquilo que elas podem realizar. A potência por sua vez é o prazer da conquista, não a conquista que leva à submissão das pessoas, mas aquela que tem “o mesmo sentido de quando se diz que um pintor conquistou uma cor” (DELEUZE & PARNET, 2004).

A esfera pública

Jürgen Habermas publicou um livro há aproximadamente 40 anos com informações bem oportunas. No livro, chamado *Mudança estrutural da esfera pública* (2003), o autor define a “esfera pública” como uma zona para “discurso” ou “debate” na qual idéias são exploradas, instituições e políticas, criticadas, e uma “visão pública” pode ser expressa. Seria uma espécie de primado da opinião pública, o que estaria bem de acordo com a proposta de uma metodologia alternativa de ensino de literatura ora preconizada.

A sala de aula funcionaria assim como um prolongamento da esfera pública tradicional, uma vez que os alunos, tendo como ponto disjuntor a leitura de um texto literário, teriam chance de explorar suas idéias em uma situação de prática social discursiva, como um debate público. Tal “esfera pública”, é bom explicar, não poderia assumir um mesmo ponto de vista, uma mesma fonte de idéias, mas enfatizar a noção de uma arena de debate e crítica, fomentada por uma sociedade civil, soberana, cidadã, consciente da dignidade da pessoa humana, da livre iniciativa, do pluralismo de idéias e principalmente consciente da premência do colaboracionismo.

Estando tal “esfera pública” secundada pelo ambiente escolar, um problema apareceria para o professor: o trato com os centros de avaliação e decisão. Os centros de avaliação podem ser dispostos no modo de rede, com alunos organizados em vários “centros” aptos a avaliarem a si próprios e aos outros. Os centros de decisão estariam estabelecidos da mesma forma, em formato de delegações, com o professor assumindo o papel do coordenador institucional e executivo.

No tocante à concepção da escola enquanto instituição organizacional, vale remeter-se aqui à noção de Derrida da literatura enquanto instituição democrática pela possibilidade de abarcar inúmeros e diferenciados receptores, na defesa da liberdade e do direito. Não há como ignorar a idéia de que, nas palavras de Antonio Candido, “a literatura é a vida de um povo em cada época, de suas idéias e sentimentos, de seus hábitos e costumes, de seus preconceitos e aspirações” (CANDIDO, 1975. p.307). De fato, pode-se entender o ensino da literatura dessa forma ao se pensar que a expressão *instituição* estaria presente na sala de aula no momento em que os alunos compartilhassem, a partir da experiência da leitura, suas memórias sociais e o horizonte de suas ações futuras, como informa Merleau-Ponty².

No entanto, em contraste com a visão de Derrida, a noção de instituição ora em exposição seria limitadora, ou seja, o leitor atuaria em campos cerceadores da polissemia, o que equivale a dizer que os sentidos teriam suas respectivas dimensões, não havendo assim qualquer espaço para

² Há um livro de Maurice Merleau-Ponty, *L’Institution – La Passivité* (Ed. Belin, 2003), bem oportuno e interessante para se entender a expressão *Instituição*.

um “vale-tudo” na leitura. Imaginando-se a classe como um prolongamento da sociedade civil, seu aspecto institucional estaria nas leituras coligadas umas às outras, conforme associações internas, cooperativas, em uma lógica complexa e precária, com cada leitura mantendo a existente quando a ultrapassasse, em um contínuo “ir mais longe” a interpretar e deformar.

Seriam novos sentidos, porém já de certa forma antecipados. Tal situação teria, certamente, o professor como mediador, a estimular e expandir os sentidos já existentes. Os sentidos e, logicamente, os padrões, o que garantiria o tempo e o espaço em vista do bem comum, na linha de pensamento de Antonio Candido: “O Fausto, o Dom Quixote, Os lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular” (CANDIDO, 2004. p.157). Nota-se que são necessárias cada vez mais novas metodologias e novas abordagens da literatura na escola, na medida em que são reconhecidas a miséria de conhecimentos e a ignorância a impossibilitarem a dignidade humana e seu aperfeiçoamento.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *Homo Sacer*. O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Momentos decisivos. 5. ed., São Paulo, Edusp; Belo Horizonte, Itatiaia, 1975, 2 volumes.

_____. *Brigada ligeira e Outros escritos*. São Paulo, Ed. Da UNESP, 1992.

_____. *Tese e Antítese*. Ensaio. 3. ed., São Paulo, Companhia Editora nacional, 1978.

_____. *Literatura e Sociedade*. Estudos de teoria e história literária. 6. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1980.

_____. *Vários Escritos*. 3. ed. Revista e ampliada, São Paulo, Duas Cidades, 1995.

_____. *A Educação pela Noite & Outros ensaios*. São Paulo, Ática, 1987.

_____. *Recortes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

_____. *O discurso e a cidade*. São Paulo, Duas Cidades, 1993.

_____. Direito à Literatura. In: CARVALHO, J. S. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, Vozes, 2004.

ECO, Umberto. *A definição da arte*. 1ª.ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

DELEUZE, G & PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MAQUIAVEL, Nicolau. *Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio*. Brasília: UNB, 2000.

_____. *O príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. *L'Institution – La Passivité*. Paris: Belin, 2003.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

XI Congresso Internacional da ABRALIC
Tessituras, Interações, Convergências

13 a 17 de julho de 2008
USP – São Paulo, Brasil

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MEC, 2000.

Pedrosa, Célia. *Antonio Candido, a palavra empenhada*. São Paulo, Edusp, 1994.

Schwarz, Roberto. "Parte I" de *Seqüências Brasileiras*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.