

O ensino de literatura na encruzilhada da democracia

Antônio Joaquim Pereira Neto¹

Resumo: Este artigo reflete sobre o problema da legitimidade social e simbólica da literatura no século XXI, evidenciando concepções conservadoras e democráticas de críticos literários novecentistas e contemporâneos. Para tanto, ao evidenciar que a democracia não garante o acesso universal à cultura literária, este trabalho reconhece que o projeto vigente de neoliberalização das instituições educacionais se consolida em luta contra uma tradição humanista defensora de um ensino de literatura voltado para a formação plena do cidadão crítico e democrático. Com efeito, uma leitura das encruzilhadas ideológicas pressupostas pela noção de democracia é realizada. Ao analisar a democracia enquanto conceito político que possibilita pensar a literatura como fonte de conhecimento para a sociedade, e ao colocar sob debate as redes discursivas que ela viabiliza, como as do humanismo, do neoliberalismo e da episteme pós-colonial, este texto expõe as disputas ideológicas travadas pela definição do seu sentido, cuja indeterminação é aqui objeto de reflexão e combustível para uma tomada de posição em favor de um ensino de literatura no Brasil que inclua narrativas que descrevem a realidade dos problemas sociais dissimulada pela elite brasileira, como as narrativas de Carolina Maria de Jesus.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Democracia. Humanismo. Neoliberalismo. Pós-colonialismo.

Literature teaching in the democracy intersection

Abstract: This article examines the issue of social and symbolic legitimacy in 21st-century literature, focusing on conservative and democratic conceptions as viewed through the lens of nineteenth-century and contemporary literary critics. To that end, by making it evident that democracy does not ensure universal access to literary culture, this paper acknowledges that the current neoliberalization project of educational institutions consolidates itself in a battle against a humanistic tradition that advocates for a literary education aimed at the full development of the critical and democratic citizen. In fact, a reading of the ideological crossroads presupposed by the notion of democracy is undertaken. When analyzing democracy as a political concept that makes it possible to think of literature as a source of knowledge for society, and by bringing into debate the discursive network that it enables, like the one of humanism, neoliberalism, and the postcolonial episteme, this text exposes the ideological disputes fought by the definition of its meaning, whose indeterminacy it is reflection and fuel object for taking a stand in favor of the teaching of literature in Brazil that includes narratives which depict the reality of social problems concealed by the Brazilian elite, such as the narratives of Carolina Maria de Jesus.

Keywords: Literature teaching. Democracy. Humanism. Neoliberalism. Postcolonialism.

¹ Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB. Professor Colaborador da UNEB no Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA). Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-4792-0686>. E-mail: antoniojoaquimpereiraneito@gmail.com

Introdução

O entendimento do espaço social ocupado pelo ensino de literatura nas primeiras décadas do século XXI, lido a partir da perspectiva dos críticos literários brasileiros Rildo Cosson e Fábio Akceltud Durão, torna possível uma análise dos limites educativos e das possibilidades democráticas da literatura no seio das instituições de ensino e da sociedade contemporânea. Para realizar esse procedimento, este texto parte da ideia de que é fundamental considerar as relações entre o ensino de literatura e a democracia, considerando, sobretudo, a democracia enquanto um regime representativo cuja legitimidade pressupõe “o cumprimento cada vez mais pleno do princípio-limite da soberania popular” (BOBBIO, 2010, p. 324), conquanto o fato de que as disputas em torno da consolidação do seu sentido apresentem posicionamentos ideológicos ambíguos e, por vezes, contrastantes, que colocam em xeque regimes discursivos pedagógicos e a unidade ideológica de asserções que a determinam como fundamento da liberdade, da justiça e da igualdade. Por esse caminho, este texto reflete sobre as possibilidades de o ensino de literatura fomentar e criar, para os cidadãos leitores, as condições do exercício de princípios básicos de liberdade, justiça e igualdade nas sociedades democráticas, uma vez que

“nestes últimos dois séculos, aproximadamente, o desenvolvimento do pensamento democrático mostrou que, na verdade, não existe concordância sobre o modo de organizar as instituições sociais básicas de maneira que elas respeitem a liberdade e a igualdade dos cidadãos, considerados como pessoas morais. Não existe, expresso de maneira que reúna a aprovação geral, um acordo satisfatório a respeito das ideias de liberdade e de igualdade implícitas na cultura pública das democracias” (RAWLS, 2000, p. 49).

Ademais, o consenso sobre o sentido da democracia não é, neste trabalho, buscado como questão fundamental, pois estamos cientes de que “o problema do político transformou-se nas democracias liberais e se tornou o da unificação pela persuasão de uma sociedade pluralista, do consenso entre crenças individuais divergentes e princípios políticos” (AUDARD, 2000, p. XXV). Com efeito, desprovida de uma causa final, a democracia requer o reconhecimento de que “o pensamento democrático pressupõe que todos fazem parte de um espaço de diálogo e de ideias” (BLANCO, 2020, p. 83), o que tem, como consequência, a possibilidade de se construir, neste mesmo espaço, cosmovisões de mundo ilimitadas, coerentes e paradoxais relativas aos fundamentos axiológicos que estão em circulação na vida social, aos seus respectivos fins e aos meios para objetivá-los. Desse modo, sendo a literatura o lócus de discussão dos valores que

regem a vida em sociedade, ela pode se configurar como ferramenta indispensável para uma vida social e política democrática, ou, como efeito deste regime, ser condenada ao ostracismo provocado por formas de vida e pensamento que rejeitam o gesto pedagógico tradicional e subvertem, portanto, sua legitimidade social e simbólica no contexto do mundo contemporâneo.

No caso do ensino de literatura no Brasil, a ausência deste espaço de diálogo e de ideias o torna distante de uma política pública sistemática por intermédio da qual ele seria tratado como um meio de acesso ao capital cultural indispensável numa sociedade que pretende desenvolver o pensamento democrático. Nesse sentido, o país estaria na contramão dos princípios constitutivos das democracias ocidentais, considerando que “ao longo de toda a história do pensamento democrático, a ênfase foi posta na efetivação de certas liberdades específicas e na obtenção de garantias constitucionais” (RAWLS, 2000, p. 146), tais como a liberdade de pensamento, a liberdade política, a liberdade de consciência, a liberdade de associação e etc. A ineficiência na aplicação destes direitos fundamentais pode ser lida como uma das causas da perda da legitimidade social e simbólica da literatura no contexto contemporâneo. Assim, considerando que o letramento literário é a finalidade do ensino de literatura, que pressupõe não somente o conhecimento dos meios digitais nos quais hoje a literatura se materializa, mas também o entendimento destas tecnologias como determinantes das causas do seu declínio, do seu enfraquecimento simbólico, a consolidação deste objetivo demanda cada vez mais a busca de saídas pedagógicas programáticas, escolhas ideológicas desprovidas de encruzilhadas semânticas ou indeterminações políticas, uma vez que “o problema é que um dos traços determinantes da situação da literatura no presente relaciona-se justamente à sua falta de função” (DURÃO, 2020, p. 16) em nossa sociedade.

A literatura no contexto contemporâneo segundo a crítica brasileira

Quando Fabio Akceltud Durão (2020, p. 16) se refere à falta de função da literatura no contexto contemporâneo, ele nos lembra os traços determinantes da literatura nos séculos XIX e XX, os quais consistiam na incumbência de “explicar a estruturação do universo, como nas cosmogonias míticas; sustentar a religião, como nos sermões; promover o aprimoramento moral; contribuir para o ensino; simplesmente mostrar o belo em si”. Com efeito, a perda de seu poder simbólico e de sua função integradora, ou seja, das bases ideológicas sustentadoras do projeto de educação que esteve voltado para a colonização cultural e para a formação da identidade nacional, mitigaram a sua relevância no âmbito escolar, tornando ainda mais

problemática e indeterminada a sua função em um contexto dominado pela tecnologia e pelas injunções econômicas de um Estado político neoliberal.

Nesse sentido, este texto analisa a encruzilhada democrática na qual se encontra o ensino de literatura no Brasil neste século. Por encruzilhada democrática entendemos a conjuntura pedagógica e social que tanto permite o reconhecimento de sua relevância no processo educativo, na consolidação dos diferentes brasis e identidades culturais, quanto o reconhecimento de “que a literatura não desempenha mais o papel de mediar a socialização: ela vem desaparecendo dos jornais” (DURÃO, 2020, p. 16), da esfera pública e da esfera amorosa. Aliás, neste texto a encruzilhada não “significa uma espécie de beco sem saída” (RUFINO, 2021, p. 46), mas demanda “a vocação do ‘ser mais’ como um curso a ser perseguido”, visto que “a encruza, por sua vez, é entendida não como uma zona limite, mas como caminho, campo de possibilidade, travessia no tempo/espço que nos refaz e nos coloca a fazer da vida um inacabado diálogo com o outro” (RUFINO, 2021, p. 40).

Partindo dessas considerações, este texto descreve de que modo os impasses inerentes ao conceito de democracia abrem alternativas para uma prática pedagógica que tome o ensino da literatura como fonte humanística para o desenvolvimento de uma cidadania plena e como fonte para “uma educação como ato de descolonização” (RUFINO, 2021, p. 31). Por esta via, a democracia aqui é percebida tanto como uma ideologia política que reconhece o lugar da literatura como fonte de conhecimento para a sociedade, quanto um objeto discutido e problematizado pelo próprio texto literário. Todavia, o reconhecimento do lugar da literatura como fonte de conhecimento não negligencia o estado atual da questão, que é marcado pelo “estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e jovens” (COSSON, 2023, p. 15). Nesse sentido, “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento” (COSSON, 2023, p. 15).

Ademais, a compreensão dos poderes democráticos da literatura demanda a construção de uma imagem dos condicionamentos estruturais aos quais ela está sujeita, uma vez que, numa sociedade cuja dimensão democrática se apresenta, paradoxalmente, dominada por interditos políticos, sociais, econômicos e morais, a literatura não goza de espaços sociais de grande reconhecimento para ser usufruída como um direito inalienável. “*Hoje* a literatura foi substituída na circulação de ideias e na formação de símbolos pelo universo audiovisual e digital” (CASTRO ROCHA, 2014, p. 20). Na hipótese deste trabalho, as reflexões sobre as

relações entre a literatura e a democracia perpassam o reconhecimento objetivo do projeto de educação vigente que regula o campo que determina as formas de sua apropriação.

Portanto, este texto apresenta o estado desta questão, problematizando a literatura como um direito, como uma ferramenta da democracia, como objeto de luta por espaços institucionais e como lugar de fala das vozes à margem. Nesse sentido, esta exposição demanda uma reflexão sobre a conjuntura política e a conjuntura social que condicionam as determinações estruturais limitadoras do poder da literatura na democracia brasileira contemporânea. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que o âmbito dessa discussão é o contexto brasileiro contemporâneo na sua relação com a modernidade ocidental, tendo em vista que em sociedades onde a modernidade econômica não foi alcançada com êxito, visto que a globalização capitalista ocorreu de forma desigual, a exclusão do povo comum do jogo político e econômico tornou o acesso universal aos benefícios jurídicos e sociais da sociedade uma ilusão. E o que

“chamamos democracias hoje em dia são na verdade governos que guardam do nome *democracia* apenas uma memória etimológica: trata-se de governos literalmente “sem povo”, em que um pequeno número de dirigentes, integrantes de uma oligarquia de fato, representa os interesses do capital financeiro internacionalizado, gerindo os negócios do mundo e suas grandes fortunas, e em que a patética classe política desempenha um papel de no máximo coadjuvante” (PENNA, 2015, p. 14).

No caso em questão, “a modernidade deve ser entendida como sempre governada e definida pela desigualdade, pela coexistência historicamente de realidades provenientes de momentos radicalmente diferentes da história” (WREC, 2020 p. 35), o que coloca o caso brasileiro como radicalmente oposto aos dos países ocidentais que dominam o jogo econômico do sistema capitalista. Aliás, a adoção de um ponto de vista histórico que segue a trilha das palavras de Eduardo Galeano (2019, p. 18), segundo as quais o Brasil pertence “à região das veias abertas”, posto que ele entrou na modernidade como fornecedor do capital necessário à modernização europeia, presume a articulação de nossa cultura política autoritária com os efeitos de um processo social e econômico no qual “tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos” (GALEANO, 2019, p. 18), serviram para garantir o sucesso da empresa capitalista, o que torna possível evidenciar que a longa duração da modernização conservadora brasileira aprisionou o país em um cenário de permanente desigualdade econômica e social.

Aliás, o que chamamos aqui de modernização conservadora sugere dois processos distintos na urdidura da vida política e social brasileira, mas que são interdependentes, pois de um lado ela consiste numa “revolução burguesa”, na ação do “grande ou pequeno comerciante que se orgulha de sua contribuição para o progresso econômico, do trabalhador assalariado ou semiassalariado que pratica a poupança tendo em vista o enriquecimento e a passagem para o mundo dos negócios” (FERNANDES, 2009, p. 58); de outro, ela torna evidente as contradições das burguesias latino-americanas, que “instigam a proletarização sem querer aceitar a democratização correspondente da ordem social competitiva, proscrevendo o destituído da ordem civil e limitando (ou anulando) a participação econômica, cultural e política das classes trabalhadoras” (FERNANDES, 2009, p. 63).

Nesta realidade desigual e autoritária, a literatura não corresponde aos interesses do centro, do utilitarismo econômico e das ilusões democráticas vendidas pelos donos do poder, pois sua resistência simbólica, crítica do status quo e dos valores que o sustentam, tende a subverter a racionalidade burocrática e os interesses econômicos vigentes demandadas pelas ações predatórias do sistema capitalista. Nesse sentido, a referência ao processo de formação do capitalismo brasileiro é indicativa das desigualdades sociais que afetaram o acesso da classe trabalhadora ao letramento literário. Nessa lógica, o estudo da literatura como uma instituição social à margem do regime social e do regime político que constituem o lastro histórico das matérias de sua enunciação requer uma leitura consciente do que aqui se compreende como o grande impasse da democracia, ou seja, a de que “a coletividade governada pela democracia não formula ou reformula a própria estrutura social, isto é, não governa”, como evidencia João Camillo Penna (2015, p. 16) em seu ensaio “Democracia da vida comum”, no livro “Margens da democracia”: a literatura e a questão da diferença”. Nesse sentido, ele ainda salienta, “os poderes (do sistema representativo) se autorrepresentam e não representam a coletividade da qual supostamente seriam representantes”, confirmando o impasse no qual “os representantes desses poderes se interessam pelo destino de seus representados unicamente à medida que legitimem o exercício de seu poder representativo” (PENNA, 2015, p. 17).

A percepção de que a sociedade brasileira contemporânea está enredada num impasse democrático maximizado pela exclusão do homem comum dos espaços públicos de deliberação política também coloca essa abordagem diante das novas condições históricas que justificam os limites impostos à literatura pelas instituições sociais. À margem na sociedade e também à margem no projeto educacional que obriga aos professores “a escolher entre um modelo de

educação que promova o lucro e outro que promova a cidadania plena” (NUSSBAUM, 2015, p. 11), a literatura resiste aos interditos sociais nas instituições de consagração do cânone, nas universidades, nas editoras, em congressos e em periódicos, posto que, com a “consequente diminuição da relevância social da literatura, a universidade surgiu como a principal esfera de sustentação da vida literária” (DURÃO, 2020, p. 17).

Essa forma de resistência não elimina o impasse passível de ser identificado na relação contraditória da literatura com as aspirações de uma sociedade que necessita edificar uma cultura democrática. Se de um lado a literatura é defendida por humanistas que a enxergam como um direito que deve ser expandido para todos os grupos e comunidades, visto que “o acesso a um ensino de qualidade é uma questão premente em todas as democracias modernas” (NUSSBAUM, 2015, p. 12), de outro ela experiencia o ostracismo, como em nosso país, cujas altas taxas de analfabetismo não são confrontadas com propostas pedagógicas que priorizem “uma política de leitura para o povo brasileiro e para a escola” (SILVA, 1998, p. 21), que é marcada por práticas que “desprezam as condições de produção da leitura por parte dos alunos (SILVA, 1998, p. 6).

Aliás, considerando que as condições de produção da leitura são comprometidas, dentre muitos fatores, pela perda de prestígio da expressão literária, evidencia-se que a sua desvalorização se efetiva pela “compreensão de que o ensino da literatura ocupa um lugar indevido na escola porque se trata tão somente de uma manifestação cultural entre outras” (COSSON, 2023, p. 14). Em muitos casos, a leitura dos textos literários é substituída pela exposição das convenções estilísticas e estéticas de uma determinada escola literária, quando categorias dedutivas como Barroco, Arcadismo e Romantismo são utilizadas, por exemplo, para a descrição e conversão das múltiplas idiossincrasias retóricas e ficcionais, dispostas em textos e imaginadas por autores de nacionalidades distintas, em unidades simbólicas ou estilos de época.

Neste processo de simplificação do texto literário e “sob o argumento da democratização da cultura ou da valorização da diversidade cultural contemporânea, defende-se que as obras literárias representadas pelos livros cedam lugar aos filmes, shows, vídeos, programas televisivos” (COSSON, 2023, p. 14). Eis a trilha por onde é possível reconhecer o fato de que “a literatura não é capaz de competir de igual para igual, no mundo do entretenimento, com a televisão, o cinema ou o universo dos games” (DURÃO, 2020, p. 16). Em um artigo que trata dessa matéria, Rafael Guimarães Tavares (2017, p. 68) menciona os

discursos que fazem remissão ao “advento de um tempo capaz de dar lugar para que tudo seja dito, todas as ideias defendidas, mesmo aquelas que se oponham à própria literatura e à própria democracia”. Mas mesmos que estas ideias sejam aqui difundidas e em outros veículos de informação, caberia o questionamento: “que democracia é essa em que nem todos têm acesso à literatura, ao debate acadêmico, aos veículos de comunicação” (GUIMARÃES, 1017, p. 78)?

Tais indagações amplificam o estado de aporia que aqui se evidencia como efeito do impasse enunciado, possibilitando outras: Como trabalhar efetivamente com a literatura ou por uma literatura democrática em instituições escolares regidas por um modelo de ensino médio que privilegia uma educação para o lucro? Como discutir textos literários em um espaço onde o ensino de língua portuguesa precisa lidar com reformas educacionais que ratificam um currículo excessivamente fragmentado por injunções econômicas e políticas, com uma carga horária reduzida que impossibilita o profissional contemplar tanto o estudo das competências linguísticas necessárias para a reflexão sobre a língua, suas variações, sua gramática e sua constituição, quanto o aprendizado da produção textual? Como, “num país em que as taxas de analfabetismo são altas como no Brasil, haveria algum sentido em relacionar democracia e literatura” (GUIMARÃES, 2016, p. 68)? Ou, então, de que forma pensar a literatura como instrumento de formação cultural de uma sociedade democrática quando o próprio conceito de democracia pressupõe a sua não aceitação enquanto ferramenta humanística indispensável para a promoção do bem-estar do homem comum?

O ensino de literatura e os impasses da perspectiva humanista

O objetivo neste texto não é responder a tantas perguntas, pelas quais se replica o estado de aporia, mas apontar para dois projetos de sociedade que estão aqui em jogo: o de uma educação voltada para o crescimento do PIB, preocupada com a formação “de uma elite técnica que torne o estado atraente para os investidores externos” (NUSSBAUM, 2015, p. 20), ou o de uma educação voltada para a cidadania, pela qual tanto a literatura como o teatro possibilitam, através da imaginação, alcançar a compreensão plena de que o cidadão democrático precisa, ou seja, “passar pela experiência de participar da posição estigmatizada”, a fim de “explorar a vida interior do outro e compreender as conquistas e os sofrimentos de uma cultura diferente da nossa” (NUSSBAUM, 2015, p. 108).

Outrossim, estes dois projetos de educação, somados ao debate ético que coloca em xeque o humanismo, projeto filosófico que circunda os regimes “democráticos”, maximizam

os efeitos do impasse, cuja síntese não pressupõe a superação das contradições sociais e econômicas por meio de uma dialética, mas o reconhecimento da existência de uma encruzilhada política e ideológica, pois se não há espaço para a literatura numa educação para fins lucrativos, da mesma forma que este não é garantido no projeto humanístico, o manifesto de que sem ela não é possível pensar o mundo moderno, de que sem a literatura “o amor e o prazer estariam mais pobres, privados de delicadeza e de distinção, da intensidade a que chegam todos aqueles que se educaram e estimularam com a sensibilidade e as fantasias literárias”, como defende Mário Vargas Llosa (2009, p. 24) em um de seus ensaios, não resolve o impasse, na medida em que essas asserções peremptórias não se coadunam com a liberdade de pensamento demandada pela democracia.

Aliás, ao ser incisivo na afirmação dos privilégios da literatura na observação do mundo moderno, da sua distinção, este ensaísta estaria pressupondo uma premissa indubitável que é limitadora de um espaço comum de diálogo e de ideias, dividindo o mundo em dois, entre aqueles que acessam a literatura e compreendem a realidade de forma consciente e aqueles que vivem na ignorância: “incivilizado, bárbaro, órfão de sensibilidade e pobre de palavra, ignorante e grave, alheio à paixão e ao erotismo, o mundo sem romance, esse pesadelo que procuro delinear, teria como traço principal o conformismo, a submissão generalizada dos seres humanos ao estabelecido” (LLOSA, 2009, p. 31). Neste caso, “pressupor que existe uma classe de pessoas incapaz de compreender os mecanismos da dominação é afirmar que uma classe de pessoas deve dirigir a outra, incapaz de ver e entender o mundo por si só” (BLANCO, 2020, p. 83) sem o auxílio da literatura. Nesse sentido, é preciso colocar em discussão os limites e as possibilidades do projeto humanístico.

Em um texto publicado no diário de notícias do Rio de Janeiro de 1949, intitulado “A democracia e a tradição humanista”, o historiador Sérgio Buarque de Holanda cogitava, em um contexto de pós-guerra, a possibilidade de um acordo geral em torno das formas de democracia que participavam de uma forma comum de humanismo. Para o autor de raízes do Brasil (HOLANDA, 2004, p. 35), “tanto as formas coletivistas como as instituições liberal-democráticas buscam igualmente a justiça, a igualdade, a liberdade, a liberação do homem para o amplo desenvolvimento de suas faculdades, o igual acesso aos benefícios da civilização e a livre participação nas funções públicas”. É neste caminho que se situa o ensaio de Antonio Cândido (2023) “O direito à literatura”, no qual a literatura deve ser tomada como um bem cujo

inestimável valor é universal, ao mesmo tempo transcendente com relação aos interesses do mercado.

Para Cândido (2023, p. 202), “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade”, uma vez que, ao “dar forma aos sentimentos e à nossa visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Ao representar os valores que “a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais”, a literatura nos forneceria “a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas sociais” (CANDIDO, 2023, p. 190). A perspectiva de Cândido se coaduna com a de Sérgio Buarque no que tange ao modelo humanista. Por esta via, o caminho do humanismo seria também o caminho da democracia, na medida em que por humanização Candido entende o processo que confirma no homem “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, a percepção da complexidade do mundo dos seres”, valores que a literatura desenvolveria em nós, tornando-nos “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2023, p. 195). Finalmente, numa de suas manifestações, a literatura empenhada poderia assumir uma posição verdadeiramente democrática, partindo “de reflexões éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas” (CANDIDO, 2023, p. 196).

No entanto, o debate em torno desta questão foi fortalecido por novas direções ensaísticas. No ensaio “Além da literatura”, publicado no livro “A literatura em questão”, Marcos Natali (2020, p. 23) coloca em xeque o universalismo humanístico presente no ensaio “O direito à literatura”, cuja historicidade e cujas condições de produção da sua enunciação estão mascaradas pelos pontos cegos deixados pela imprecisão dos seus conceitos, como o que vai permitir que “a defesa da escrita seja apresentada como se fosse também a defesa da oralidade, diluindo toda a tensão envolvida na expansão da tecnologia do livro e do letramento”. Nesse sentido, o ensaio deste autor segue algumas das convenções do gênero, apresentadas pelo filósofo Theodor Adorno, ao promover a crítica aos fundamentos ideológicos da escrita de Candido, pois o ensaio procura desencavar “os pontos cegos dos seus objetos”, visto que “apenas a infração à ortodoxia do pensamento torna visível, na coisa (no objeto), aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procura, secretamente, manter invisível” (ADORNO, 2003, p. 45),

Partindo dessas considerações de Marcos Natali, a discussão está integrada a uma encruzilhada democrática cuja ambivalência se revela mediante a percepção de um projeto

pedagógico pautado em um modelo de modernidade como decorrente de um processo econômico cujo desenvolvimento combinado e desigual não contempla o pluralismo cultural. Com efeito, ao considerarmos o pluralismo cultural da sociedade brasileira contemporânea, não presumimos que “as democracias precisam de um “nós” nacional” que se constitui como “o subproduto da sociabilidade moldada pela mão invisível dos incontáveis acordos firmados entre as pessoas que falam a mesma língua e vivem próximas” (SCRUTON, 2015, p. 55), pois o entendimento de que o “Estado-nação é o resultado das soluções conciliatórias obtidas após muitos conflitos e expressa a concordância construída vagarosamente entre vizinhos, tanto para garantir o espaço do outro quanto para proteger essa área como um território comum” (SCRUTON, 2015, p. 55), apaga as especificidades históricas constitutivas dos processos de formação e legitimação dos diferentes estados nacionais.

Esta ideia de nação é “uma ideia poderosa cujos impactos e pressupostos precisam ser investigados com muita atenção em cada país, longe das fanfarras de um nacionalismo torto ou falso, pois está na raiz de uma identidade que une e singulariza, mas também está na origem das desigualdades e estigmas que causam indignação” (OLIVEIRA, 2022, p. 13). No caso brasileiro, as soluções conciliatórias nunca foram o resultado de discussões e ideias compartilhadas com a grande massa da população, visto que a história brasileira nos ensina que o povo brasileiro sempre permaneceu às margens do Grito de Ipiranga, da Monarquia Constitucional, da República Velha, do Estado Novo, da Ditadura Militar e do processo de redemocratização política iniciado a partir da década de 80 do século passado.

Práticas pedagógicas pautadas numa democracia radical em uma sociedade dominada por uma elite política conservadora estiveram sempre atrasadas pelo relógio da classe dominante brasileira, que foi sempre pontual na defesa de políticas de alfabetização e letramento não integradoras das diferenças culturais. Nesse sentido, o projeto “humanista” candidiano, de natureza universalista, replica uma episteme reprodutora da colonialidade do poder², não obstante seus esforços para evidenciar o processo de humanização engendrado pelo texto literário. Como o crítico Natali salienta (2020, p. 25): “se o projeto progressista tem sido, historicamente, um projeto pedagógico, como conciliar essa missão educacional, que seria irresponsável abandonar por completo, com o reconhecimento da persistência da diferença

² “A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica” (RUFINO, 2021, p. 10).

cultural?” Nesse sentido, se “o ensaio é crítica da ideologia” (ADORNO, 2003, p. 38), e não pressupõe um direcionamento pedagógico pautado numa forma de doutrinação simbólica ou moral, a defesa da literatura escrita enquanto um direito, um bem incompressível, jogaria mais combustível no tanque da ideologia humanística do que numa proposta para a reflexão sobre a cultura no plural.

As encruzilhadas ideológicas da democracia

Portanto, a defesa de um ensino de literatura para o desenvolvimento da democracia no âmbito de um sistema político cuja democracia está enraizada nesses impasses pressupõe uma tomada de posição favorável ao reconhecimento do “frágil equilíbrio entre a necessidade da oferta e a obrigação de reconhecer a legitimidade da recusa de propostas pedagógicas” (NATALI, 2020, p. 51) que tomam a literatura como um bem cultural indispensável. Por assim dizer, posto que a literatura pode não coincidir com a justiça, tais “discursos reivindicatórios precisam administrar a tensão entre o universalismo de suas propostas, baseadas muitas vezes em um humanismo liberal, e a tenacidade da diferença cultural no mundo, que por vezes se insurge contra o gesto pedagógico” (NATALI, 2020, p. 26), uma vez que a cultura letrada fornecida pela literatura não convém, considerando uma pedagogia voltada para a valorização da diferença, ser tomada como verdade ideológica e causa final do mundo. Por seu turno, nos lembra os fundamentos educacionais de Paulo Freire (2023, p. 53):

“a recusa a ser alfabetizado pode constituir menos um ato de ignorância por parte dos grupos subalternos do que um ato de resistência. Isso é, os membros da classe trabalhadora e de outros grupos oprimidos podem, consciente ou inconscientemente, recusar-se a aprender os códigos e competências culturais específicas sancionados pela visão da alfabetização da classe dominante”.

Portanto, o ensino da literatura, no âmbito desta encruzilhada ideológica, ou seja, preso nos impasses gestados pelas políticas pedagógicas, demanda uma tomada de posição mais consciente da complexidade da proposição que visa pensar a literatura como ferramenta para a luta pelos direitos humanos, uma vez que é indispensável recordar: existe uma diferença sistemática entre literatura e direito. Por assim dizer, “enquanto a literatura libera os possíveis, o direito codifica a realidade, a institui por uma rede de qualificações convencionadas, a encerra num sistema de obrigações e interdições” (OST, 2007, p. 13). Se o reconhecimento dos poderes da literatura nos condiciona à busca pela sua instituição nas vidas dos indivíduos como uma

“norma” pedagógica, liberando o acesso aos mundos possíveis para todos, o reconhecimento das funções instituintes do direito fariam da literatura um projeto educacional demarcado por papéis convencionados cristalizados em imperativos categóricos e sanções, podendo converter o seu ensino em instrumento dirigido para a formação de uma utópica moral social. Tal pressuposto nos conduziria ao esquecimento de que, enquanto um “laboratório do julgamento ético em situação, a literatura submete nossas convicções a diversas experiências de pensamento e de variações imaginativas” (OST, 2007, p. 39), subvertendo a “moral” enquanto endoxa (boa opinião) dominante no seu contexto de representação.

Nesse sentido, sustentar a literatura como um direito, um valor imperativo, seria perder de vista que “pôr em desordem as convenções, suspender nossas certezas, liberar possíveis, desobstruir o espaço ou liberar o tempo das utopias criadoras” (OST, 2007, p. 13), significa também a suspensão de teleologias pressupostas pela defesa de valores universais, aqueles que são advogados por Antonio Candido e por Martha Nussbaum em seus escritos. Com efeito, o consenso sobre os caminhos possíveis estaria longe de encerrar as encruzilhadas fornecidas pelo debate. Ademais, antes do anúncio do nosso caminho, também possível e plausível, é relevante repensar o jogo de linguagem que constitui a democracia como um lugar comum, uma espécie de sistema que resulta do progresso da razão na história, uma noção positiva e absoluta que funciona como argumento legitimador da modernidade política do ocidente, pois, “forçada a representar o todo da política virtuosa e a única maneira de garantir o bem comum, a palavra acabou por absorver e por dissolver todo caráter problemático, toda possibilidade de interrogação ou de, tão somente, pôr-se em questão” (ANTELO apud NANCY, 2015, p. 254). Por assim dizer, no texto “A desconstrução é a justiça”, “democracia não é um nome de uma autogestão da humanidade racional, nem o nome de uma verdade definitiva inscrita no céu das ideias”, mas “o nome de uma mutação da humanidade na sua relação com os seus fins, ou seja, de uma humanidade que se encontra exposta à ausência de todo fim dado” (ANTELO apud NANCY, 2015, p. 256).

Logo, se a democracia é o objetivo do ensino de literatura e precisa ser tomada como a referência pela qual se deve valorar o discurso literário, considerando que por valor se designa a relação que tem um objeto com o fim e por valor positivo possuiria a literatura que estivesse adequada à finalidade democrática, como é possível definir uma literatura sustentadora dos valores democráticos se o próprio conceito de democracia se encontra exposto à ausência de todo fim dado e não corresponde a uma verdade definitiva inscrita no céu das ideias? Portanto,

de que modo sair em defesa do ensino de uma literatura que possa mitigar o impasse democrático no qual se encontra o ensino de literatura no país, se no jogo de linguagem se adota a perspectiva aberta e indeterminada pressupostas pelo conceito de democracia? Nesse polissêmico espaço aberto pela democracia, no qual alguns autores parecem impossibilitados de transcenderem o princípio clássico da não-contradição, João Cézar de Castro Rocha (2014, p. 20) aponta para a estrada que precisa ser atravessada: “o primeiro passo demanda a reavaliação do sentido da inegável perda de centralidade da literatura e da crítica literária na transmissão de valores num universo dominado por meios audiovisuais e digitais. O fato é incontestável, mas sua interpretação melancólica deve ser questionada”. Nesse sentido, tanto este crítico quanto Fábio Akceltud Durão não se arriscam com pressuposições teleológicas, ao passo que, na descrição do lugar social ocupado pela literatura no contexto contemporâneo, ratificam o estado da questão: o da perda do prestígio da literatura.

Por assim dizer, é preciso destacar que, somados ao cenário acima exposto, “a transmissão da cultura e a reprodução dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade”, bem como as noções de “emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional” (LAVAL, 2019, p. 23). Todavia, este texto entende, sem desconsiderar as armadilhas semânticas das pressuposições humanistas em questão, que o ensino de literatura é capaz de promover uma contribuição efetiva para uma educação completa do homem, caso sejam incluídas, nas práticas de ensino, literaturas cujas vozes são as dos excluídos do sistema, que ficcionalizam criticamente as conjunturas sociopolíticas de regimes autoritários e aquelas cujas ambivalências semânticas, que são suscitadas pelos efeitos meta-ficcionais de uma linguagem autoirônica, colocam em questão todos os regimes de verdade constituídos no processo de invenção das matérias de sua enunciação, apontando para os discursos enquanto resultantes de convenções linguísticas, sociais e políticas. Com efeito, este entendimento pressupõe que estas múltiplas formas narrativas, incluindo as que são pautadas na oralidade, sejam socializadas com a grande massa da população.

Vale, portanto, evidenciar em que medida a literatura dramatiza as fantasias democráticas das classes sociais marginalizadas, uma vez que, “enquanto produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades, a literatura é um instrumento de resistência cultural e de luta em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (COSSON, 2021, p. 101). Como discurso cultural, as obras literárias tanto podem ser veículos de

representação dos valores que participam da dominação do ocidente sobre o resto do mundo (DURÃO, 2016, p. 104), quanto podem representar valores de resistência, identificando e desnudando as matrizes da dominação. Aqui adotamos um caminho no seio desta encruzilhada radicada pela democracia: o de que “a literatura pressupõe um engajamento político que se efetiva pela valorização de autores e obras, que representam e dão voz e protagonismo àqueles que foram e ainda são socialmente excluídos e discriminados por suas diferenças em relação à sociedade patriarcal e desigual” (COSSON, 2021, p. 101). Por assim dizer, na leitura de obras escritas por autores que pertencem à base da pirâmide social é possível vislumbrar um mundo imaginado e colocado em xeque pelos excluídos do sistema “democrático”.

A literatura de Carolina Maria de Jesus

A leitura de textos literários escritos por escritores à margem pode representar a descoberta de uma modernidade econômica e política do país interpretada a contrapelo. Se a nossa modernidade deve ser entendida como sempre governada e definida pela desigualdade, que implica nos efeitos de uma evidente contradição, ou seja, de uma democracia seletiva e “autoritária”, uma literatura narrada por aquele ou por aquela que não governa e não possui o poder de deliberar sobre os seus próprios problemas e reformular as estruturas sociais que estão programadas para a sua dominação, ressignifica e promove uma inflexão sobre os conteúdos de verdade dos dados políticos, econômicos e morais que asseguram a ordem iníqua da sociedade. Eis o que pode ser vislumbrado na “narrativa”³ de Carolina Maria de Jesus. Com Carolina Maria de Jesus, no livro “Quarto de despejo”, é uma voz situada à margem que duvida da política como solucionadora dos problemas que assolam a vida dos homens, das mulheres e das crianças que vivem nas favelas, lugares sociais situados à margem de todos os centros:

Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo (...). De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz

³ É preciso destacar que reconhecemos o impasse gerado na pressuposição do gênero no qual Carolina de Jesus escreve. Numa remissão ao trabalho da autora, Fábio Durão (2020, p. 97) nos lembra: “Estudos sobre testemunho (de Primo Levi a, forçando um pouco a barra, Carolina de Jesus), trauma (da Shoah ou não), limites da representação da memória – entre os quais o gênero memorialista se faz curiosamente ausente, de Pedro Nava a Vladimir Nabokov, o que merece explicação –, sobreviventes de guerras, vítimas das ditaduras, exploração colonial, violência em geral: a popularidade de objetos como esses entre os pesquisadores atuais pode ser assombrosa, a despeito da relação mais do que problemática entre ficção e memória.

nas favelas (...) Mas o povo não está interessado nas eleições, que é o cavalo de Troia que aparece de quatro em quatro anos (JESUS, 2014, p. 43).

Consciente de que era escrava do custo de vida, a escritora entendia que não tinha o privilégio de “gosar descanço”, que a favela era o chiqueiro de São Paulo, e, por morar em um barraco imundo, envelhecido, com tábuas negras e podres, sua vida estava imunda como seu barraco. Carolina Maria de Jesus (2014, p. 146) escrutina a principal problemática política e econômica do país: o problema da fome, denunciando a inconsciência dos comerciantes que jogam o bacalhau apodrecido no lixo com creolina para o pobre não catar e comer: “Não sei porque é que estes comerciantes inconscientes vem jogar seus produtos deteriorados aqui perto da favela, para as crianças ver e comer”.

Escrava do custo de vida, a autora estava habituada com as latas de lixo e não sabia passar por elas sem ver o que há dentro, pois no Brasil desigual de Carolina até o feijão e o arroz a abandonaram: “até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só, até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo” (JESUS, 2014, p. 43). Com efeito, a literatura verdade desta mulher preta e favelada nos chama a atenção para o horror de sua condição reificada: “quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo” (JESUS, 2014, p. 37).

A situação da narradora não se compara com as dos oprimidos pelo trabalho assalariado, efeito da monocultura escravocrata que destruiu a fonte de subsistência do trabalhador, tornando-o dependente dos proprietários dos meios de produção da indústria capitalista. O custo de vida na favela a “obriga a não ter nojo de nada” (JESUS, 2014, p. 112), tendo que imitar os animais que procuram comida no lixo. Aliás, a perspectiva interseccional de raça, gênero e classe é eficaz para a dissecação das contradições do sistema social injusto, posto que Carolina Maria de Jesus ocupa o lugar mais vulnerável na escala da pirâmide social. E ela tem consciência do lugar que ocupa, narra o risco de continuar escrevendo o seu diário: “não estou tranquila com a ideia de que dêvo escrever o meu Diário da vida atual. Escrever contra a burguesia, eles são poderosos, pode destruir-me” (JESUS, 2021, p. 10)

Em seu livro “Teoria feminista: da margem ao centro”, Bell Hooks (2019, p. 45) assevera que as mulheres negras estão “na base da pirâmide ocupacional”, carregando “um status social que é inferior ao de qualquer outro grupo” e carregando “o fardo da opressão

sexista, racista e de classe”. À mulher preta não foi destinado o lugar de exploradora ou opressora de algum grupo social, ao contrário de homens negros e mulheres brancas, os quais, apesar de poderem ser oprimidos, também podem agir como opressores. Conforme Bell Hooks (2019, p. 45), “homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo os autoriza a agir como exploradores e opressores de mulheres. Mulheres brancas podem ser vitimadas pelo sexismo, mas o racismo lhes faculta agir como exploradoras e opressoras de pessoas negras”.

Finalmente, conclui Bell Hooks (2019, p. 46), “a mulher negra, para a qual não existe qualquer outro institucionalizado como objeto da exploração, discriminação e opressão, constrói uma experiência vivida que desafia diretamente a estrutura social vigente e sua ideologia sexista, racista e classista”. Partindo dessas considerações, a voz resistente de Carolina Maria de Jesus traça um painel realista da vida na favela, cujas contradições podem ser abordadas numa perspectiva interseccional. Assim, considerando o racismo estrutural da sociedade brasileira, seu regime patriarcal e sua mentalidade racista, essa biografia está contemplada com o ponto de vista crítico radical da mulher negra, evidenciando conteúdos sociais marginais que rompem com as expectativas do leitor habituado com cenários que não fazem remissão a valores que sugestionam a descolonização das estruturas sociais e morais vigentes. Portanto, se os heróis oficiais são produto da lógica da dominação e não têm nada a ver com a alma das mulheres negras, essa narrativa fornece um invulgar exemplo do heroísmo que surge nas literaturas de mulheres negras forçadas a uma vida assolada pela dominação patriarcal, machista, logocêntrica, econômica e social de outros grupos da pirâmide social.

Portanto, tendo em vista essa narrativa literária protagonizada pela mulher preta, uma voz marginal no âmbito de uma sociedade burguesa, capitalista, racista, misógina e patriarcal, este texto pressupõe que escrutinar a democracia como um regime social e político fundamentado na justiça e na igualdade significa explorar suas possibilidades libertadoras, a fim de acionarmos nossa capacidade de intervir nessa realidade, no sentido de nos apropriarmos do seu poder de fornecer espaços de discussão e ideias favoráveis ao aprendizado das múltiplas experiências de vozes cristalizadas em literaturas que foram historicamente excluídas do cânone, mas que hoje já são reconhecidas como indispensáveis ao conhecimento da sociedade brasileira. No caso da literatura em destaque, “Carolina Maria de Jesus, produzindo a partir de uma capacidade adquirida por um processo autodidático, cria uma tradição literária em que sujeitos da escrita, tendo ou não certificados escolares, mas sempre letrados, fazem da leitura e

da escrita práticas sociais que lhes possibilitam se colocar na sociedade em que vivem e inclusive criticá-las” (EVARISTO apud JESUS, 2021, p. 13).

Com o sancionamento da lei que garante o ensino obrigatório da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, aos nossos docentes e discentes restaram a urgente incumbência de se apropriar da experiência do outro enquanto prática indispensável em um projeto de educação que objetive propor a superação dos interditos estruturais que limitam a liberdade desses povos e a força simbólica da literatura que os representa. Nesse sentido, pesquisas empíricas sobre o currículo que está sendo executado nas escolas poderiam ocupar parte da reflexão sobre o ensino de literatura feita pelos docentes da área, posto que ele presume a escolha dos assuntos que devem ser abordados nas salas de aula do ensino médio, pautado no modelo de educação neoliberal consagrado contemporaneamente, o que pressupõe uma luta pelo direito ao reconhecimento das narrativas situadas à margem ou produzidas nesta, direito perseguido por Carolina de Jesus, a qual “sabia que a literatura, para além da arte, é um campo de exclusão para determinados grupos sociais e étnicos. Respondendo a uma crítica de jornal em que foi acusada de “pernóstica”, Carolina pergunta em *Casa de alvenaria*: sera que o preconceito existe até na literatura? O negro não tem o direito de pronunciar o clássico?” (EVARISTO apud JESUS, 2021, p. 17).

Portanto, a análise do currículo poderia partir da reflexão epistêmica de que a história, cujo sentido é objeto de disputa nas diversas literaturas canônicas e decoloniais, é a guardiã da memória coletiva, do que geralmente é ensinado nas instituições escolares para as gerações que decidem o destino de suas comunidades, apropriando-se dos símbolos, valores e normas culturais que regulamentam a vida social. Todavia, nos lembra Jacques Le Goff (2012, p. 509), “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”, os professores, os críticos literários, os responsáveis pelo campo das humanidades.

Desse modo, a investigação das condições em que são aplicadas a lei que visa garantir o ensino da literatura, da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas do país é tarefa indispensável para o esmiuçamento das relações de força que entram em disputa pela fabricação do passado, para o desvelamento dos interesses que concorrem para o apagamento da memória literária e histórica dos povos que contribuíram na formação dos vários brasis consolidados desde a colônia, passando pelo império até a instituição da república. Com efeito, construir um

saber sobre si a partir do ensino de literatura significa também se aproximar, verossimilmente, do entendimento do que fomos enquanto colônia e império, o que estamos sendo como república, para projetarmos o que pretendemos ser enquanto nação, evitando labirintos ideológicos e encruzilhadas democráticas que só nos distanciam de uma decisão transparente e consciente na escolha dos objetivos políticos que tem como horizonte uma sociedade regida por uma justiça social radical e por uma democracia crítica. Eis um caminho para uma tomada de posição que objetiva a saída da encruzilhada ideológica impulsionada a partir das questões colocadas em discussão pelos especialistas dos direitos humanos e da democracia apresentadas neste trabalho.

Considerações finais

O reconhecimento da frágil posição que ocupa a literatura em nosso contexto, que também coloca em xeque o papel social da literatura no mundo contemporâneo, como o que evidencia que “a literatura, hoje, não tem função, uso, ou relevância alguma, e como tal não pode ser instrumento de resistência, nem político, nem social, nem educacional, nem o que quer que seja” (DURÃO, 2022, p. 131), nos colocou no lado oposto do espectro que ronda atualmente a educação no ocidente: o da educação neoliberal, cuja ideologia reflete “a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17).

Contra esse modelo neoliberal, é preciso fomentar uma educação que utilize a democracia como sistema a partir do qual todas as ideologias, descortinadas como retóricas que pressupõem práticas arvoradas por fundamentos teleológicos, sejam radicalmente colocadas em discussão, inclusive a que defendemos, o que poderia nos obrigar a manter uma relação de proximidade absoluta com as memórias sociais e individuais apreendidas dos textos literários, os quais, enquanto sínteses dialéticas de experiências históricas ficcionalizadas pela memória e pela imaginação, abrem fendas discursivas, iluminam os caminhos para uma democracia radical, desnudam as contradições de uma leitura do mundo dirigida pela via neoliberal. Por esse caminho, é relevante destacar: “a memória extirpa da história qualquer possibilidade de teleologia por meio de sua pulverização em um conjunto descontínuo de vivências individuais” (DURÃO, 2020, p. 98), todas elas passíveis de serem narradas em discursos ficcionais e socializadas pelo ensino de literatura.

Portanto, considerando que a literatura nos faz ver e compreender o outro na sua vivência, posto que ela organiza em forma de texto a experiência humana de modo coeso numa sintaxe que objetiva dar um sentido coerente para as vivências individuais, teríamos boas razões para defendê-la como instrumento de conhecimento cujo valor residiria na apresentação ficcional das condições políticas, econômicas e sociais “objetivas” a partir das quais nosso semelhante analisa, julga e decide a sua vida em sociedade. Desse modo, em seu percurso de leitura, o leitor vê o que ninguém na vida real é capaz de lhe contar: uma vida unificada pela verossimilhança narrativa, a partir de uma experiência de liberdade absoluta que poderia ser acessada por todos, se as condições objetivas da realidade pudessem lhe garantir esse acesso em nosso país colonizado e desigual, pois “liberdade não é apenas uma questão de ter direitos no papel, ela requer estar em uma posição para exercer esses direitos”⁴ (NUSSBAUM, 1998, p. 78).

Com efeito, se ao estado cabe o dever de conceder o direito à literatura a todos, à liberdade que ela fornece, valores que consistem na defesa do mínimo social básico como qualidade de vida, um bem incompressível, como nos lembra Candido, é preciso definir democraticamente o que representa esse mínimo, quais são seus limites e possibilidades. Assim, imaginar a literatura como horizonte de expectativa de uma sociedade democrática que anseia por liberdade é lembrar que “nós precisamos notar que as várias liberdades de escolhas têm pré-condições materiais, na ausência das quais o que existe é meramente um simulacro de escolha”⁵ (NUSSBAUM, 1998, p. 77). Para possibilitar a superação desses limites, o estado precisará “ter uma posição sobre a distribuição de saúde e renda, a distribuição do direito à propriedade, acesso ao sistema legal, em resumo, sobre o uso de recursos para garantir aos cidadãos o que John Rawls tem chamado de “valor justo” das várias liberdades”⁶ (NUSSBAUM, 1998, p. 79). Nas palavras do filósofo (RAWLS, 2000, p. 145) que desenvolve alguns dos conceitos-chaves de liberdade e de igualdade da democracia liberal, o que seria justo nas democracias seria “proporcionar o maior benefício aos membros mais desfavorecidos da sociedade”, a partir do qual “a posse de faculdades morais mínimas e apropriadas” (RAWLS,

⁴ “liberty is not just matter of having rights on paper, it requires being in a position to exercise those rights” (Tradução nossa)

⁵ “We should note that the various liberties of choice have material preconditions, in whose absence there is merely a simulacrum of choice” (Tradução nossa).

⁶ “Will have a stand on the distribution of wealth and income, the distribution of property rights, access to the legal system, in short, on the use, of resources to guarantee to citizens what John Rawls has called the “fair value” of the various liberties” (Tradução nossa).

2000, p. 68), bem como “os poderes e as prerrogativas das funções e dos postos de responsabilidade” (Rawls, 2000, p. 62) seriam destinados para os cidadãos socialmente marginalizados, que finalmente estariam, assim, “em condições de justa (fair) igualdade de oportunidades” (RAWLS, 2000, p. 144).

Desse modo, estaria o regime democrático concretizando seu objetivo de garantir a todos os cidadãos o exercício pleno da liberdade, a partir de uma política social voltada para a equidade? Seriam essas reivindicações de liberdade e de igualdade a causa final das reivindicações do humanismo clássico, do neoliberalismo e da matriz de pensamento pós-colonial? Dito de outro modo, “é possível que doutrinas profundamente opostas, cada uma delas querendo ser abrangente, coexistam e apoiem a concepção política representada pela democracia (RAWLS, 2000, p. X)? Conforme o filósofo Paul Ricoeur (2004, p. 160), “a ideia de direito a capacidades (várias liberdades) tem o valor de critério de justiça social na comparação entre regimes políticos concorrentes”, o que nos fornece um forte argumento para o reconhecimento de que seja na democracia que o ensino de literatura pode resgatar o seu prestígio e influência.

Evidenciamos, aqui, a base moral para a justificação do ensino da literatura em sociedades democráticas, visto ser a literatura um meio de acesso à discussão dos valores que os cidadãos preconizam para o bem estar social? Considerando que “a principal tarefa da educação em uma sociedade como a brasileira é inscrever a descolonização”, não seria este um caminho que “advoga por uma política do conhecimento que seja poética” (RUFINO, 2021, p. 67). Como vimos, a narrativa de Carolina Maria de Jesus nos fornece exemplos de como alguns grupos estão distantes da participação dos benefícios sociais que constituem o mínimo social básico para a sobrevivência em sociedades autoritárias, o que revela o poder dessas narrativas de nos evidenciar que olhar para as condições sociais objetivas do outro pode ser um caminho para reflexão sobre a necessidade de políticas pedagógicas voltadas para o resgate da leitura literária como um valor fundamental.

Tendo em vista a relevância das condições materiais para a consolidação desses direitos, uma pesquisa empírica sobre o modo como acontece o ensino de literatura nas salas de aula do país, bem como uma pesquisa sociológica sobre o lugar social ocupado pela literatura no mundo contemporâneo, cuja realidade insiste em nos apontar para a perda de prestígio deste instrumento pedagógico em nosso contexto, podem não somente nos apresentar um retrato mais objetivo da questão, fundando as condições de possibilidade para a sua valoração, como nos

permitiria refletir sobre o valor de um objeto que nos ensina a ver o mundo de forma inédita, “como se nunca o tivéssemos visto antes” (MOISÉS, 2019, p. 23), fazendo-nos implodir as bases ideológicas de espectros teleológicos radicados em fundamentos autoritários e irracionais.

Por esse caminho, é preciso sair da encruzilhada democrática à guisa de manifesto neste espaço de discussão pública ofertado por esta revista científica, onde é possível defender que a leitura literária, democratizada em diferentes espaços sociais, consiste na causa motriz de uma educação que evidencia que só o olhar da literatura, insubmisso, que ensina “uma aprendizagem de desaprender”, nos possibilita “subverter permanentemente o já visto” (MOISÉS, 2019, p. 23), proporcionando-nos, continuamente, com a representação de memórias ficcionalizadas e transgredidas pela imaginação, a problematização dos regimes de verdade consolidados pelo ocidente e, portanto, um conhecimento radicalmente crítico, ficcionalizado, dialógico e dialético sobre o autoritarismo das nossas instituições, sobre a natureza contingente e histórica do arbitrário cultural que regula os lugares comuns que alienam nossa leitura da realidade política e social ao dissimular nossa desigualdade, nosso racismo, nossa luta de classes, criticamente reveladas por Carolina Maria de Jesus.

Referências

BLANCO, Daniela Cunha. *Democracia*. São Paulo: Lafonte, 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 1ª ed. -- São Paulo: Todavia, 2023.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1ª ed. 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2023.

_____. *Paradigmas do ensino da literatura*. 1ª ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

DURÃO, Fabio Akcelrub. *Metodologia de pesquisa em literatura*. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2020.

_____. *O que é crítica literária?* – 1ª ed. – São Paulo: Nankin Editorial, Parábola Editorial, 2016.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Apresentação de Ricardo Antunes. 4ª ed. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* / Paulo Freire, Donaldo Macedo: Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GALEANO, Eduardo H. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sergio Faraco. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

GUIMARÃES, Rafael Tavares Silva/Clark, Thaís Freire de Andrade. Entre literatura e democracia, uma demanda: por uma literatura democrática. In: *Revista Em Tese*: Belo Horizonte, JAN-ABR, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Para uma nova história*. Organizador Marcos Costa – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

HOOKS, Bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. Tradução Rainer Patriota. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

JESUS, Carolina Maria. *Casa de alvenaria, volume 1: Osasco*. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

_____. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*; ilustração Vinicius Rossignol Felipe. – 10. Ed. – São Paulo: Ática, 2014.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LLOSA, Mário Vargas. É possível pensar o mundo moderno sem o romance? In: *A cultura do romance* / Franco Moretti, (org) tradução Denise Bottmann. – São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Margens da democracia: a literatura e a questão da diferença / Marcos Siscar e Marcos Natali (org). – Campinas, SP / São Paulo, SP: Editora da Unicamp / Editora da USP, 2015.

MOREIRA, Vânia M.L.; MELO, Karina M.R.S. e; DANTAS, Mariana A.; OLIVEIRA, Tatiana G.; PEIXOTO COSTA, J.P. (orgs.). *Povos indígenas, independências e muitas histórias: Repensando o Brasil no século XIX*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2022.

NATALI, Marcos. *A literatura em questão: sobre a responsabilidade da instituição literária*. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* / Martha C. Nussbaum; tradução Fernando Santos. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

_____. *Woman and human development: the capabilities approach*. The university of Chicago. Cambridge University Press, 1998.

OST, François. *Contar a lei: as fontes do imaginário jurídico*. Tradutor: Paulo Neves. 1ª reimpressão. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

RAWLS, John. *Justiça e democracia*. Tradução Irene A. Palemot: seleção, apresentação e glossário Catherine Audard. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RICOEUR, P. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. Edição original: 2004

ROCHA, João Cezar de Castro Rocha. A crítica literária hoje. In: *CÂNDIDO: jornal da biblioteca pública do Paraná*, 33, abril 2014, p.20-21.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WReC, Warwick Research Collective. *Desenvolvimento combinado e desigual: por uma teoria da literatura-mundial*. Tradução de G. B. Zanfêlice. Campinas: Unicamp, 2020.

Recebido em: 23 de agosto de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.