

**ANTÔNIO CANDIDO E PAULO FREIRE: O DIREITO A UMA
PRÁTICA LITERÁRIA EM SALA DE AULA**

**ANTONIO CANDIDO AND PAULO FREIRE: THE RIGHT TO A
LITERARY PRACTICE IN THE CLASSROOM**

Lucan Fernandes Moreno
IFPR/UNICENTRO

Thiana Nunes Cella
IFPR/UNIOESTE

Leonardo Sinckiewicz Carrera Guisantes
UEPG

Resumo: Este manuscrito dedica-se a evidenciar a aproximação entre o pensamento de Antonio Candido e de Paulo Freire, notabiliza o diálogo entre os dois autores por meio dos pontos de confluência que demonstram em que medida a pedagogia da literatura configura-se como um direito nas salas de aula e contribui, em uma perspectiva freiriana, para a formação humana. Centramos a discussão no conteúdo das obras *O direito à Literatura* (1988), de Antonio Candido e *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001), obra póstuma de Paulo Freire. Concluimos que o diálogo entre os dois autores se revela uma importante orientação teórica-filosófica para embasar e justificar o ensino de literatura nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Direito à literatura; Ensino de literatura; Pedagogia da literatura; Educação humanizadora.

Abstract: *This manuscript is dedicated to bespeaking the approach between the thoughts of Antonio Candido and Paulo Freire, highlighting the dialogue between the two authors through the points of confluence that demonstrate how the pedagogy of literature is configured as a right in classrooms and contributes, from a Freirean perspective, to human formation. We focus the discussion on the content of the works *O direito à Literatura* (1988), by Antonio Candido and *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001), a posthumous work by Paulo Freire. We conclude that the dialogue between the two authors reveals an important theoretical-philosophical orientation to support and justify the teaching of literature in Brazilian schools.*

Keywords: *Right to literature; Teaching literature; Literature pedagogy; Humanizing education.*

1 Introdução

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.
- William Faulkner

Desde o século IV a.C. observamos uma preocupação frequente em desvendar o que há por trás da pergunta “O que é Literatura?”. Ainda que este debate nunca tenha chegado a um consenso entre críticos e teóricos, nós, como pesquisadores da linguagem, reconhecemos essa forma de arte como uma brilhante potência da humanidade.

Aristóteles, em sua *Poética*, já reconhecia os efeitos que o texto literário exercia sobre a mente e as relações humanas. Naturalmente, em seu tempo não existia a nomenclatura como hoje a conhecemos, entretanto, o mestre estagirita preocupou-se em catalogar, analisar e descrever os grandes gêneros do que para a época configurava a arte poética:

Da arte poética, dela mesma e de suas espécies, da função que cada espécie tem, do modo como se devem compor os enredos [...] e ainda de quantas e de quais são suas partes, assim como de todas as outras questões que resultam no mesmo método; eis sobre o que falaremos, começando, como é natural, pelos princípios básicos (Aristóteles, 2017, p. 35-37).

Como podemos observar já nas primeiras linhas do mais consagrado tratado, que serviu de base para diversos outros escritores de outros tempos e nações, Aristóteles, de forma didática, ensina, explica e contrasta os métodos, os meios e as características dos gêneros literários de seu tempo: a tragédia, a epopeia e a comédia. É importante mencionar que em um apartado do tratado, o pensador grego detém-se a discutir as origens do texto poético, isto é, do texto literário, especialmente, em relação à sua função mimética, como podemos verificar no seguinte excerto:

Duas causas, ambas naturais, parecem ter dado origem à arte poética como um todo. De fato, a ação de mimetizar se constitui nos homens desde a infância, eles se distinguem das outras criaturas porque são os mais miméticos e porque recorrem à mimese para efetuar suas primeiras formas de aprendizagem, e todos se comprazem com as mimeses realizadas (Aristóteles, 2017, p. 57).

Aristóteles, portanto, reconhece na mimese a gênese da criação literária, em que, pela imitação, o homem desfrutaria de uma espécie de deleite sobre o próprio ato mimético, de modo que podemos entender que a literatura, para o filósofo, seria a forma de arte que imitaria as relações, conflitos e possibilidades da vida, pois “fica evidente [...] que a tarefa do poeta não é a de dizer o que de fato ocorreu, mas o que é possível e poderia ter ocorrido segundo a verossimilhança [...] (Aristóteles, 2017, p. 96) - o contar como se fosse verdade -, que tornava o texto harmônico, coerente e próximo à realidade. Nesse sentido, pelo viés aristotélico, a vida seria uma fonte de imitação para a arte, sendo proveniente daí o surgimento da máxima: a arte imita a vida.

Evidentemente, as discussões teóricas que tocam a literatura extrapolam as páginas de muitos livros; a visão de Aristóteles semeou e frutificou em diversos âmbitos da análise, ensino e criação literária.

Entretanto, cabe salientar que esta é apenas uma das diversas concepções teóricas para se pensar a arte literária. Consideramos relevante, nesse sentido, apresentar nestas páginas preambulares uma segunda concepção, temporalmente mais próxima de nós, apoiada nos estudos e contribuições da filosofia pós-estruturalista do francês Gilles Deleuze, que versou sobre a literatura como potência, considerando-a uma espécie de medicina.

Em “A Literatura e a Vida”, Deleuze (1997, p. 4) defende que

O mundo é o conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem. A literatura surge então como uma tarefa de saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma grande saúde [...], mas usufrui de uma irresistível pequena saúde que vem daquilo que viu e escutou, das coisas demasiado grandes para ele, demasiado fortes para ele, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, e que lhe dá, no entanto, devires que uma grande saúde dominante tornaria impossíveis.

O escritor, isto é, aquele que projeta num texto o processo de criação artística, atua pela literatura como médico de si e, também, do mundo. Para o filósofo francês, essa saúde consistiria em inventar um povo que falta, ausente, pois sob essa perspectiva teórica se busca uma ausência do Eu, uma vez que não se escreve com as memórias, pois “pertence à função fabuladora inventar um povo. Não se escreve com as recordações, a menos que se faça delas a origem ou o destino coletivos de um povo a vir ainda emerso nas suas traições e abjurações” (Deleuze, 1997, p. 5).

Nesse sentido, a literatura, mesmo voltando-se para agentes singulares, configura-se como um agenciamento coletivo de enunciação. Deleuze (1997, p. 6) defende que “a literatura é delírio, mas o delírio não é um assunto de pai-mãe: não há delírio que não passe pelos povos, pelas raças e as tribos, e que não habite a história universal”. Esse delírio é considerado pelo crítico como uma doença que carcome a história mundial a partir de um projeto político dominante – consideremos aqui o patriarcado neoliberal, por exemplo. Entretanto, a literatura como delírio, atuante como medida de saúde, acontece quando “invoca essa raça bastarda oprimida, que não para de se agitar sob as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona, e de se esboçar enquanto fundo na literatura como processo” (Deleuze, 1997, p. 6).

Observamos por esse viés teórico, que Deleuze (1997) reconhecia a literatura como uma espécie de medicina capaz de criar um povo que falta, de modo a servir como forte potência reflexiva, criativa e criadora. Em outros trabalhos, como em *Mil Platôs* (1996) – obra que conta com a co-autoria de Félix Guatarri –, os autores expandem essa noção conceitual literária na medida em que trabalham pela noção de rizoma, e filosofam, a partir desta perspectiva, demonstrando que a literatura pode criar corpos sem órgãos, máquinas de guerra, linhas de fuga, enfim, potências que, pela arte, auxiliam a enfrentar e refletir sobre o mundo literário em confluência com a máquina do mundo.

Ainda, aproximamos essa visão medicinal da literatura à potência literária delineada por Todorov (2014) em *A literatura em perigo*. Neste, além de afirmar que toda e qualquer prática de leitura deve ser incentivada, o autor aponta os muitos poderes da leitura literária:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (Todorov, 2014, p. 76).

O motivo de iniciarmos este manuscrito com essas percepções teóricas diversas, justifica-se pela tentativa de ilustrarmos o quão complexa é a tarefa de responder à pergunta “O que é Literatura?”. Complexa e irrelevante, visto que a literatura segue sendo isto que é, independente do que se diz sobre ela. Nesse emaranhado teórico e reflexivo, consideramos a arte literária como um meio pelo qual a subjetividade humana aflora, de modo que a abordagem teórica pela qual ela pode ser observada, analisada ou esmiuçada não é o ponto mais importante, mas sim sua efetivação, sua prática e sua presença nos espaços públicos enquanto direito.

Quando pensamos em literatura, nesse sentido, estamos pensando em sua oferta e acesso. Quais são realmente os espaços possíveis para que os livros encontrem leitores em contraste às inúmeras contradições que impossibilitam o amplo acesso aos bens culturais em nosso país? Notadamente, a escola, nesse contexto, torna-se um lugar em potencial para que a literatura seja praticada. Jagher e Mello (2021), ao discutirem o papel da escola na formação de leitores literários, postulam sobre a oportunidade literária, bem como sobre a responsabilidade do espaço escolar, como podemos ratificar:

Mesmo com tantas questões adversas, a escola pode proporcionar, em seu espaço, práticas de leitura literária significativas, valorizando a literatura como fonte de cultura, de conhecimento e de prazer, o que se torna ainda mais relevante quando se considera aqueles jovens que têm esse direito negado, por questões sociais e econômicas (Jagher, Mello, 2021, p. 243).

Nesse mesmo sentido, ainda sobre a responsabilidade social e cultural do universo escolar, Melo (2019) reconhece a escola como, muitas vezes, o principal ambiente em que indivíduos em vulnerabilidade socioeconômica têm acesso à e contato com a literatura:

A escola pública é um dos espaços de desvelamento do texto literário, sobretudo para a grande parte das crianças e jovens brasileiros que, filhos de mães e pais trabalhadores espoliados dentro de um sistema político-econômico-epistêmico dominador e abusivo, têm suas possibilidades de acesso e convívio com certos bens culturais (como livros, e-books, soundbooks e outros) agudamente comprometidas, quando não aniquiladas (Melo, 2019, p. 215).

Ainda que a perspectiva dos autores represente o pensamento de um enorme número de professores e profissionais da educação sobre a presença da literatura em sala de aula, seu espaço, hoje, nas salas de aula brasileiras segue ameaçado. Não raro, esse espaço é relegado ao que sobra do tempo das aulas de língua portuguesa para o estudo da redação, da gramática e da leitura de outros gêneros; ademais de, por vezes, não ser abordada por um método de ensino adequado – arraigado, ainda, aos estudos de história da literatura e crítica literária.

Nesse sentido, devido à importância do espaço escolar no acesso à literatura, é urgente repensarmos a forma como a literatura é apresentada em sala de aula. Como herança do estruturalismo, o ensino de literatura nas instituições escolares comumente apresenta postura bastante positivista, com foco na compartimentação histórica, na divisão e determinação de períodos e estilos literários; por conseguinte, direcionou as leituras dos alunos para questões formais (características, temáticas), restringiu as possibilidades interpretativas de leitura, e desconsiderou ou marginalizou a subjetividade do aluno, retirando ou reduzindo as relações entre a trama e a realidade, entre a narrativa e o mundo.

Como consequência, até muito recentemente considerava-se negativa qualquer implicação subjetiva do leitor na construção de sentidos para o texto literário, causa de grande desinteresse por parte

do leitor (Langlade, 2013, p. 25) que conduziu as escolas brasileiras ao falacioso fracasso escolar (no ensino de literatura) e gerou um grande abismo entre o público e a obra.

Devido ao modo como a literatura é apresentada em sala de aula – a partir de posturas historiográficas e estratégias tradicionais e autoritárias que não inserem o leitor como protagonista do ato de leitura –, a escola vem sendo apontada como uma das principais causas do afastamento da literatura. Em geral, os jovens leem durante o período escolar, muitas vezes por imposição ou obrigação. Tão logo se liberam dessa obrigação, se afastam da prática ledora, que não se transforma em um comportamento perene de leitura, como defende Ceccantini (2009).

E é este perigo de desaparecer que Todorov debate em seu *Literatura em Perigo* (2014), quando reafirma que os alunos não entram em contato com a leitura dos textos propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, teoria ou história literária; em outras palavras, de forma disciplinada e institucional. Por conseguinte, “a literatura passa a ser então muito mais uma disciplina escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim sobre sua vida íntima e pública” (Meira, 2014, p. 10).

Ao reduzir o papel da literatura e sua abordagem em sala de aula, há também uma mitigação do grande potencial contido na literatura. Antoine Compagnon (2009), em sua célebre conferência *Literatura para quê?*, realizada em 2006, explora as razões, os comos e os porquês da literatura. Dentre os aspectos elencados pelo autor está a qualidade fruitiva, a categoria do prazer literário, pois ao mesmo tempo em que instrui, a leitura literária deleita, é - e deve ser - capaz de proporcionar prazer e fruição. Essa é, também, uma das razões pelas quais lemos: “Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem” (Compagnon, 2009, p. 29).

Além disso, junto ao deleitamento, para Compagnon (2009, p. 26), a literatura tem um papel fundamental na humanização do homem, pois ela “[...] responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”; por isso, ao mesmo tempo em que instrui e sensibiliza, confere ao leitor a alteridade – a capacidade de ver e entender o lugar, a cultura, o problema do outro -, o que contribui, também, para o potencial crítico e emancipador do texto literário.

Ao situarmos, portanto, a literatura como essa expressão artística que reflete e se conecta às sensações humanas e que, justamente por essa razão, deve ter seu espaço garantido nas salas de aula, dialogamos com dois grandes nomes do cenário literário e educacional do Brasil: Antônio Cândido e Paulo Freire.

2 Pelo direito a uma pedagogia da literatura

O primeiro, autor de *O Direito à Literatura* (1988), manifesta nesse ensaio as elucubrações de uma literatura que, assim como a vestimenta, a comida e o trabalho, configura um direito indispensável – inalienável – que está em equivalência aos demais direitos humanos. O segundo, autor de inúmeros trabalhos, sendo o de maior repercussão a obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), discute uma pedagogia que além de educar, colabora para a criação do pensamento crítico e emancipador àqueles que são oprimidos, principalmente, pelo estado.

É evidente o diálogo possível entre essas duas grandes vozes do pensamento brasileiro, pois se a literatura se manifesta pelo sensível e para o desenvolvimento subjetivo do homem, ela não difere das práticas pedagógicas defendidas por Freire, que também objetivam a promoção do desenvolvimento do sujeito e consideram as emoções – em uma perspectiva humanista – em suas abordagens. Nesse sentido, estabelecemos como principal objetivo deste artigo evidenciar o diálogo entre os pensamentos de Candido

(1988) e Freire (1968), a fim de trazer à tona pontos convergentes entre os dois autores, que ratifiquem a urgência de se pensar em uma pedagogia da literatura nas salas de aula do Brasil. Para isso, recorreremos ao já enunciado *Direito à Literatura*, de Antonio Candido e ao *Pedagogia dos Sonhos possíveis* (2001), obra póstuma de Paulo Freire – organizada por sua filha Ana Maria Araújo Freire.

Para Antonio Candido (1988, p. 174) a partir do momento em que pensamos em direitos humanos é necessário “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. O autor, entretanto, assevera que é aí que reside o caráter essencial do problema, pois para que se alcance essa máxima é necessário, antes de tudo, “um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado” (Candido, 1988, p. 174).

Nesse sentido, o autor afirma que sabemos e reconhecemos, majoritariamente, que todos os indivíduos possuem direitos, como à moradia, à alimentação, à vestimenta, à educação, enfim aos bens fundamentais, que, hoje no Brasil, não são vistos como privilégio das minorias. Contudo, em tom provocativo e perscrutador, Candido (1998) lança o seguinte questionamento sobre a equidade de direitos humanos e a percepção dessa equidade por diferentes classes sociais:

Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos (Candido, 1988, p. 174-175).

Nessa esteira, Candido (1988) lança mão do pensamento de Louis Joseph-Lebret (1897 – 1966), um economista e religioso católico dominicano francês, que fundou o movimento conhecido como “Economia e Humanismo” em 1942, que, por sua vez, dividia os bens em compreensíveis e incompreensíveis, de modo que esse daria conta do alimento, da casa e da roupa, enquanto o primeiro, pode ser considerado como o supérfluo: os cosméticos, os enfeites, isto é, tudo o que para vida teria caráter mais ou menos dispensável.

É nesse sentido que o autor propõe que a literatura pode sim estar ligada diretamente à questão dos direitos humanos, pois:

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade, o espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 1988, p 175).

Ao tocar na temática das artes e das manifestações literárias, Candido (1998) denomina como literatura uma ampla gama de produções escritas, como expressa o autor:

[...] da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1988, p. 176).

Assim, segundo Candido, a literatura é a manifestação de uma subjetividade universal, presente em todo ser humano que vive, sonha e fabula, em qualquer tempo, época, nação ou território, em diversos gêneros ou modalidades de escrita. Desde essa perspectiva, é impossível negar que não haja povo ou homem que possa viver sem literatura (Candido, 1988, p. 176), e que, portanto, ela configura um direito indispensável, ou incompreensível. Assim, em correspondência à necessidade do sonho, a necessidade de fabulação literária é intrínseca e natural ao homem, como podemos corroborar nas palavras do autor:

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 1988, p. 176-177).

Conforme verificamos no trecho destacado, a literatura habita nosso cotidiano desde os momentos mais particulares até os mais coletivos, a todo momento estamos convivendo com o universo da fabulação, da criação e da recepção literária, de modo que as produções literárias de todos os níveis, gêneros ou formas, alimentam as necessidades mais básicas de um ser humano, atuando como ferramenta construtora, expansiva e crítica de nossa concepção de mundo, resultando num processo de humanização, que enriquece nossa visão para e a partir do mundo (Candido, 1988). Assim, o autor explica que o processo de humanização pela literatura

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1988, p. 182).

Candido e Freire coadunam o pensamento ao passo que o primeiro defende que é impossível existir humanamente sem a função literária e fabuladora que existe na subjetividade dos homens; e o segundo afirma que “é impossível existir sem sonhos” (Freire, 2001, p. 35), pois neste período histórico em que nos encontramos, parece impossível não sermos mastigados pelas concepções neoliberalistas que nos aprisionam a uma realidade simulada para a prática do consumo e da individualidade. Nesse sentido, Freire (2001, p. 36) aponta que:

As doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento. Creio que devemos continuar criando formas alternativas de trabalho. Se

implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política. A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal.

Frente ao exposto e acreditando ser papel do docente atuar na vida de seus educandos ao despertar seu senso crítico através da criação de uma compreensão social e política, como sustenta Freire (2001), questionamo-nos por que as práticas escolares ainda parecem não reconhecer a literatura como ferramenta potencial para atingir tal objetivo, uma vez que esta resguarda a possibilidade de despertar nos estudantes o entendimento do mundo, do outro e da sociedade que tanto lhe toma?

Paulo Freire indica em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* algo que Candido já havia percebido em 1988, quando publica *O Direito à Literatura*: Freire atesta que nossa sociedade, chafurdada no pensamento neoliberalista, percebe tanto a educação como a vida de maneira utilitarista, mecanicista e pragmática, ou seja, ao homem é tolhido o direito de sonhar, fabular e refletir, e nessa direção, também perde o direito à própria subjetividade.

Sobre isso, Candido (1988, p. 188) aponta que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Frente a esse cenário, aos educadores progressistas (Freire, 2001) não cabe poupar esforços para questionar o sistema opressor e a sociedade que nega o direito aos bens culturais, de modo que a estes cabe ser participantes ativos na construção e na efetivação do papel emancipador da escola, a começar pela garantia ao acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

Nessa direção, podemos refletir que uma prática pedagógica crítica é necessária e pode ser realizada pela literatura como instrumento pedagógico de compreensão e releitura do mundo. Conforme exposto nas páginas preambulares deste manuscrito, a literatura pode ser vista como uma prospecção das possibilidades possíveis da vida humana – como assim concebe Aristóteles –, assim como uma medicina – pelo viés Deleuziano –, uma força criadora de saúde capaz de despertar pequenas curas naquele que é tocado por ela.

Neste projeto de uma pedagogia literária, é preciso, entretanto, uma revisão de condutas frente ao próprio fenômeno literário, pois, não raras vezes aqueles que deveriam ser os primeiros a reconhecer e defender o direito à literatura em funcionamento na escola terminam por castrá-lo, ao tratar o evento literário por um viés elitista ou utilitarista. Não nos amedrontamos em afirmar, portanto, que é notável como grande parte da comunidade acadêmica – principalmente os professores – atribui à literatura um caráter segregatório, tomando-a como um objeto tão frágil quanto precioso, tão erudito quanto misterioso. Nessa ilusória torre de marfim, muitos deles se orgulham em recitar pomposamente a seus

alunos os versos da *Iliada* e da *Odisseia*, como se estes fossem tão árdios de entender que ninguém, a não ser por um esforço sobre-humano – como o próprio –, fosse capaz de compreendê-los.

A literatura a ser tomada como objeto de uma prática literária escolar, no entanto, não deve ser propriedade dos eruditos ou daqueles que trabalham para a manutenção de privilégios das classes dominantes, dos quais os direitos aos bens culturais fazem parte. Justamente ao contrário, a literatura escolar da qual tratamos aqui deve atuar em sua potencialidade em escancarar tais contradições sociais, “por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (Candido, 1988, p. 177).

Constatamos até aqui, que para Candido a literatura funciona como uma máquina de ver o mundo, tratando de expô-lo, esmiuçá-lo, colocá-lo em uma lente de aumento, enfim, confrontá-lo em suas contradições e adversidades de uma maneira dialética, servindo, dessa maneira como instrumento potencialmente efetivo para o projeto educativo de Paulo Freire, que afirma que como educadores, temos a responsabilidade de insurgir frente a situações de opressão e engendrar a percepção dessas ocorrências pelos próprios sujeitos, como fica expresso no trecho em destaque:

Como educadores progressistas, creio que temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos (as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade (Freire, 2001, p. 35).

Atuando nesse âmbito, o ensino de literatura representa, também, uma forma de resistência, em que adquire o caráter de uma prática política e pedagógica de resistir, insurgir e infiltrar o espaço opressor.

Trata-se, evidentemente, de uma prática de literatura escolar concebida para um projeto de sociedade e formação humana na qual os textos literários tornam-se mediadores de um diálogo ativo com a própria realidade. Realidade esta, conforme nos ensina Freire (1983), que deve ser transformada, recriada e não repetida: “O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais” (Freire, 1983, p. 55)

Considerações finais

A prática da literatura em contextos educacionais na tradição escolar brasileira é marcada por contradições de diversas ordens, sejam teóricas, metodológicas e, sobretudo, de orientação sociopolítica. Na escola, a literatura, diferente de outras disciplinas, precisa reafirmar-se constantemente para que sua presença seja garantida; notadamente negligenciada nos documentos oficiais de orientação educacional (PCNs, 1999; OCNs, 2006; BNCC, 2017), a efetivação da literatura nos espaços escolares depende dos agentes atuantes nesse meio, principalmente dos professores de língua portuguesa.

Sem metodologias definidas, devidamente alinhadas às possibilidades da organização escolar, sem teorias que orientem e embasem o trabalho pedagógico com a literatura, e sem um pensamento político-filosófico bem construído, não raras vezes os professores dessa disciplina seguem velhos e improdutivos modelos, ou atribuem ao ensino de literatura uma função imediata, orientam-se por listas de obras literárias de concursos vestibulares e manuais didáticos igualmente ineficazes. Em outras palavras, em se tratando do ensino de literatura, conforme o explorado neste manuscrito, o posicionamento engajado do

professor e sua crença no potencial humanizador e transformador da literatura são imprescindíveis para um trabalho alinhado ao projeto freiriano que prevê a educação como possibilidade para que os oprimidos possam se libertar.

Faz-se necessário, portanto, que os sujeitos envolvidos com as práticas escolares de literatura, principalmente o professor, em seu papel de condutor e mediador da leitura, considere a proposição freiriana de que “se tanto a humanização, quanto a desumanização são possibilidades dos homens, só a primeira corresponderia a sua vocação, o que explicaria e justificaria toda a luta contra a injustiça, a opressão e a violência que estão na base dos processos de desumanização” (Martin, 2019, p. 95).

Face a esses apontamentos é que consideramos urgente que a escola deixe de subestimar o papel da literatura e reconheça seu potencial humanizador - conforme verificamos na consonância em Freire e Candido - e como bem sintetiza Aguiar (2013, p. 160-161):

Ler ficção não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social. Talvez nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade.

Evidentemente, a efetivação do projeto de educação literária defendido aqui depende de um encadeamento de transformações que perpassam desde a formação inicial dos professores de literatura nos cursos de Letras, na qual as proposições de Candido e Freire já devem nortear suas práticas; bem como políticas de formação continuada que, efetivamente, discutam o ensino de literatura como campo de estudo constituído de problemas e discussões próprias, não vinculadas e subordinadas às questões do ensino de língua portuguesa; além do devido tratamento a esse campo na reelaboração de documentos oficiais, como a BNCC (2017), que descaracteriza o texto literário ao desvinculá-lo de suas particularidades artísticas para pensá-lo como objeto de ensino.

Enfim, ao propormos a presente reflexão sobre a escolarização da literatura a partir de Freire (2001) e Candido (1988), evidenciamos a confluência entre os pensadores, principalmente no que concerne ao potencial humanizador da educação e da literatura, acreditamos reafirmar a necessidade de reiniciar um ciclo de discussões sobre a temática a partir de posicionamentos político-educacionais bem definidos, coerentes e aptos a combater práticas hegemônicas que seguem colocando a escola a serviço da manutenção de determinações sistêmicas que são, por base, excludentes e opressoras.

Referências

- AGUIAR, Marta; SUASSUNA, Livia. *O ensino de literatura na Educação Básica: da crise da perspectiva tradicional ao desenvolvimento de novos paradigmas metodológicos*. Diálogo das Letras, v. 2, n. 2, p. 06-26, 10 dez. 2013.
- ARISTÓTELES. *Poética*: edição bilíngue; tradução e notas de Paulo Pinheiro. 2aed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Ministério da Educação, 2018.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CECCANTINI, João Luiz. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DELEUZE, Gilles. "A literatura e a vida". In: _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: 34, 1996. v.3.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.
- MARTIN, Vima Lia de Rosse. A leitura literária na escola: educação dialógica e possibilidades emancipadoras. In: *Literatura e ensino: desafios contemporâneos*. Orgs. OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; MELLO, Cláudio; SEGABINAZI, Daniela Maria, Guarapuava: Unicentro, 2019.
- MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira. In: TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014. p. 7-12.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio). Brasília, 1999.
- _____. Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

Lucan Fernandes Moreno

Graduado em Letras Português/Espanhol e Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorando em Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste com período sanduíche pelo Programa PSDE/Capes na Universidade Nacional Autônoma do México. Professor EBTT no Instituto Federal do Paraná. E-mail: lucan.moreno@ifpr.edu.br

Thiana Nunes Cella

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com período sanduíche pelo Programa PDSE/Capes na Universidad del Salvador - USAL, Argentina. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Centro-Oeste do Paraná. É licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É professora adjunta no Instituto Federal do Paraná. E-mail: thiana.cella@ifpr.edu.br

Leonardo S. Carrera Guisantes

Graduado em Letras Português/Espanhol e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professor colaborador da área de Língua Espanhola na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leonardosienkiewicz@gmail.com

Recebido em 26/06/2023.

Aceito em 15/10/2023.