



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Pessoa, Jadir de Morais

Literatura e formação humana

EccoS Revista Científica, núm. 32, septiembre-diciembre, 2013, pp. 179-196

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530929011>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA

LITERATURE AND HUMAN FORMATION

Jadir de Moraes Pessoa

Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, Professor Titular
na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG
jadirpessoa@hotmail.com

RESUMO: O artigo discute a fecundidade da relação entre arte e educação, particularizando a literatura como potencialização do olhar pesquisante, tanto sobre questões teóricas quanto sobre processos humanos e sociais que envolvem o fenômeno educacional. Considera que a educação é constituinte e constituída pela cultura, entendendo-a, por isso, como formação humana, projeto cultural. Considera também que a literatura pode ser tomada como representação do real, sem perder sua característica essencial de criação do espírito humano, constituindo-se, portanto, por seus próprios princípios e regras. Isso significa dizer, nos termos de Bourdieu, que a literatura é “campo” ou espaço de relações sociais, que tem tudo a ver com a educação no sentido de formar o cidadão como ser portador de valores e aspirações.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e realidade. Literatura e educação. Formação humana.

ABSTRACT: The article discusses the productivity of the relationship between art and education, highlighting literature as potentiation of a look which searches on both theoretical issues and on human and social processes that involve the educational phenomenon. It considers that education is a constituent and constituted by culture, understanding it, hence, as human development, cultural project. It also regards that literature can be taken as representation of reality, without losing its essential character of human spirit creation, being, therefore, by its own principles and rules. This means, according to Bourdieu, that literature is the “field” or area of social relations, that has everything to do with education in order to form the citizen as the carrier of values and aspirations.

KEY WORDS: Literature and reality. Literature and education. Human development.

O que fizeram: Lacan, ao preparar um seminário sobre o conto *A carta roubada* de Alan Poe; Michel Löwy ao se reportar à criação do escritor alemão do século XVIII, Rudolf Erich Raspe, intitulada *As aventuras do Barão de Münchhausen*; e Roberto Schwarz, tomando o romance *Quincas Borba*, de Machado (especialmente a expressão “ao vencedor as batatas”)? Não fizeram teoria da literatura nem mesmo crítica literária. Como tantos outros pensadores, nos mais diversos campos do conhecimento, no Brasil e alhures, eles tomaram a criação literária como suporte, como potencialização para a compreensão e explicação de processos humanos e sociais. Digo potencialização acompanhando Milan Kundera (1986, p. 50), para quem “[...] a única razão de ser do romance é dizer aquilo que só o romance pode dizer”; e Terry Eagleton (2011, p. 10), que, estendendo um pouco mais a mesma compreensão, diz:

A crítica marxista faz parte de um conjunto mais amplo de análises teóricas que tem como objetivo entender *ideologias* – as ideias, os valores e os sentimentos por meio dos quais os homens vivem e concebem a sociedade em diversas épocas. E algumas dessas ideias, valores e sentimentos só se tornam disponíveis a nós na literatura. (grifo do autor)

Pensar a interface entre literatura e educação, como problematização e potencialização do olhar pesquisante, tanto sobre questões teóricas quanto sobre processos sociais intrincados, expressa um percurso iniciado há algum tempo e que tem me acompanhado sempre: nos cursos de formação de novos agentes que já ministrei para o MST; no trabalho voluntário de formação de agentes e de trabalhadores rurais na Comissão Pastoral da Terra, desde 1996; nas aulas na graduação; nos cursos e orientações na pós-graduação.

Paradoxalmente, os supostos, por mim, bons resultados extraídos desse exercício, em vez de me fazerem me sentir numa espécie de culminância de um dever cumprido, têm é me perturbado bastante. Em vez de acomodação, eles implicam responsabilidade, auto-cobrança. Exigem mais aprofundamento. Sem o permanente exercício da dúvida e da busca de novos conhecimentos, vou acabar me sentindo, nos termos de Barthes (2007, p. 45), ensinando o que não sei:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. (grifo do autor)

Apresento-me, portanto, neste breve ensaio, como quem desaprende o que imaginava saber, reorganiza as perguntas, planeja e se dispõe a construir conhecimentos mais adensados sobre o trabalho com literatura para melhor pensar os processos sociais que envolvem ou que constituem a educação. Para os limites aqui previstos almejo ao menos estabelecer bases teóricas capazes de substanciar essa construção de conhecimento.

Explicitando a indagação

Conforme Pessoa e Cruz (2011), a indagação sobre a vinculação histórica da criação literária, necessária para se saber se a literatura é fonte, representação ou qualquer outro tipo de material para se pensar a educação, constitui um longo debate que já dura décadas, e que pode ser simplificadamente resumido em uma polarização típica dos meados do século XX, coincidentemente referenciada na França: a literatura é uma expressão das contradições sociais e pode ser tomada, portanto, como uma representação ou uma explicação do real; a literatura é essencialmente criação do espírito humano e, como tal, tem que ser tratada apenas como arte – “arte pela arte”.

Na primeira parte dessa polarização destaca-se a figura do crítico literário marxista Lucien Goldmann, de origem romena e radicado na França. Influenciado por Georg Lukács, entende que há uma homologia entre as estruturas do universo da obra literária e as estruturas socioeconômicas, degradadas pelo fato de os indivíduos estarem permanentemente guiados pelo “valor de troca”, embora desejasse mesmo guiar-se pelo “valor de uso”. Assim, a sociedade produtora para o mercado torna os indivíduos problemáticos e, por isso mesmo, ela própria se degrada. Para fugir dessa condição, o indivíduo recorre a um mundo romanesco

(GOLDMANN, 1976, p. 16-18) onde possa se agarrar nos “valores autênticos”. Esta formulação teórica é apresentada por Goldmann como um “estruturalismo genético”, entendendo que o criador da obra literária não é o autor, mas o grupo social de que faz parte.

Na realidade, a relação entre o grupo criador e a obra apresenta-se, a maioria das vezes, de acordo com o seguinte modelo: o grupo constitui um processo de estruturação que elabora na consciência de seus membros as tendências afetivas, intelectuais e práticas, no sentido de uma resposta coerente aos problemas que suas relações com a natureza e suas relações inter-humanas formulam. (GOLDMANN, 1976, p. 208)

Por outro lado, surge no pós-guerra, com Roland Barthes e Gérard Genette, a “teoria das formas literárias”, excluindo radicalmente qualquer sujeito, seja individual seja coletivo, como categoria de explicação da obra literária. Com essa compreensão, os dois autores colocavam a história em suspensão. “[...] a crítica deixa de analisar as condições de existência da obra, ou os determinismos psicológicos, ou os sociais, para considerá-la um ser absoluto”. (JURT, 2004, p. 17)

Em face desta polarização, acompanho as interrogações de Antonio Cândido (2002, p. 85), crítico literário e o grande formador da sociologia no Brasil:

[...] teria a literatura uma função de conhecimento do mundo e do ser? Por outras palavras: o fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza?

O próprio Cândido, dizendo ainda na mesma página que muitas correntes estéticas, inclusive a de sua filiação, a crítica literária marxista, entendem que a literatura, embora seja uma forma de expressão e de construção de objetos semiologicamente autônoma, é uma forma de conhecimento.

mento. “[...] a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (CANDIDO, 202, p. 85).

Sociologia – da educação e da literatura – o “lugar” epistemológico

No âmbito dos seus fundamentos, as ciências sociais tratam a educação, desenvolvida na escola ou em outros tantos espaços sociais, vinculada sempre ao conjunto de relações de forças, atuais e potenciais, que são relações sociais, econômicas, políticas, enfim, culturais de uma determinada formação social. Constituí-la como prática e também como objeto de estudos supõe um exercício permanente de entendimento desse mesmo quadro de relações, levando-se em consideração que os agentes nele envolvidos concorrem no seu interior em vista da defesa dos seus interesses específicos. Isso significa tratar um determinado espaço social, incluindo-se a educação, como “campo”, nos termos de Bourdieu (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 72-73):

Um campo pode ser definido como um sistema ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas são definidas objetivamente em sua existência nas determinações que elas impõem a seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital), cuja posse comanda o acesso aos benefícios específicos que estão em jogo no campo, e, igualmente, por suas relações objetivas, as outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.).

Tratar a educação como “campo” significa considerá-la um espaço social com regras próprias e com autonomia relativa em face dos outros espaços sociais (econômico, político, religioso). A educação não é mero reflexo das condições históricas de cada processo social, mas constitui-se a partir do jogo que é jogado pelos agentes nela envolvidos (insti-

tuições públicas de ensino, instituições privadas de ensino, organismos de estado, representações classistas, editores, livreiros). Isso quer dizer que a educação não é algo estático, inalterado ao longo da história, pois “Os agentes participantes de um *campo* tanto podem estar em luta pela conservação como pela transformação dessas mesmas forças” (PESSOA, 2004, p. 35, grifo do autor).

No entender de Octavio Ianni (1999), sociologia e literatura são formas narrativas, são expressões do mundo da cultura e, enquanto narrativas, são igualmente formas de desencantamento e reencantamento do mundo.

Como o mundo é complexo, intrincado, difícil, problemático, contraditório, contínuo, descontínuo, opaco e infinito, os indivíduos e as coletividades estão sempre empenhados em alguma forma de exorcismo, sublimação ou fabulação. Muda a linguagem, mas permanece a obsessão de desencantar e reencantar, para que se pareça com a utopia ou a nostalgia. (IANNI, 1999, p. 38).

As duas narrativas não falam do real da mesma forma. A sociologia, preocupada com interrogações e hipóteses, busca sempre uma fundamentação objetiva, dados e evidências que possibilitem a apreensão do universal e do singular, enquanto que

O escritor, por seu lado, cria situações, incidentes, personagens, figuras e figurações imaginárias. Ainda que situe a sua estória em algum lugar e em dado momento, o referencial histórico ou empírico pode tornar-se secundário ou mesmo diluir-se. Trata de surpreender o singular, o episódico, incidental e fugaz; ou o que estaria na sombra e esquecido, parecendo irrelevante. Em geral, no entanto, quando bem desenvolvida, a narrativa literária desvenda ressonâncias mais gerais, ou propriamente universais, escondidas no singular. (IANNI, 1999, p. 39).

O texto literário desvenda ressonâncias, pois expressa ou induz algo ou muito do processo de elaboração do autor, de uma determinada

situação ou conjuntura. Sendo síntese de tensões e vibrações, inquietações e perspectivas, uma obra literária pode ser tomada como síntese das visões de mundo prevalecentes em uma determinada época. (IANNI, 1999, p. 41).

Atuando na formação de educadores, sinto-me, com o emprego da literatura, exercendo o que Dolores Prades (2011) chama de “formação de mediadores”, aqueles que, acredito, farão, nos termos da autora, a “ponte entre o livro e o leitor”.

Todo mediador deve ser leitor, e a formação de mediadores passa necessariamente por esse processo. Formar leitores não é uma técnica, mas resultado de uma longa familiaridade com o universo do livro, de inserção na cultura letrada, de histórico de leitura responsável pela construção de referências e critérios de avaliação, escolhas e preferências próprios. Somente um afinado leitor pode contagiar com o gosto pela leitura, transformá-la em atividade e tornar indispensável para o outro o convívio com os livros e a leitura. (PRADES, 2011, p. 38)

Até aí Prades está falando de leitores, de modo geral, para todas as leituras. Mas ela elege um “tipo de leitura” – “a leitura literária” –, como portadora de uma especial capacidade: “[...] transgressora, livre e capaz de romper as barreiras do cotidiano e conduzir a mundos e universos novos. Só a literatura possui essa chave” (PRADES, 2011, p. 38). E complementa ainda na mesma página: “A experiência de uma obra literária conduz a criança e o jovem a compreender melhor as relações humanas e os contextos sociais nos quais se desenvolvem, abrindo caminhos para a compreensão do mundo e do outro” (PRADES, 2011, p. 38). É exatamente assim que me sinto nesse esforço de aproximação dos meus alunos com a literatura, mais precisamente, em um exercício permanente de formação da formação de leitores. Daí a necessidade de “pescar em águas mais profundas”, ou seja, a necessidade de dar mais densidade teórica a um trabalho de já cerca de quinze anos, pois, concordando com Ana Cristina Dourado (2011), trata-se de um trabalho que deve superar o espontaneísmo e exige, antes de tudo, marcos teóricos seguros.

[...] a opção por priorizar o desenvolvimento do gosto pela leitura não implica em espontaneísmo. Ao contrário, são os marcos teóricos, os instrumentos pedagógicos, o investimento na formação de educadores e a construção de indicadores de acompanhamento de projetos que dão identidade a um bom projeto de promoção da leitura. (DOURADO, 2011, p. 2).

Qual educação?

A reflexão aqui entabulada supõe a definição de uma abordagem de educação. Inicialmente, numa perspectiva de reverberações concêntricas maiores, quando falamos em educação estamos falando de cultura. A educação sai da cultura e retorna à cultura. Dito de outra forma, a educação é constituinte e constituída pelo amplo espectro de práticas humanas e sociais denominado de cultura. Por se tratar de tarefa quase irrealizável, não se põe aqui um conceito norteador de cultura. Assinalam-se apenas duas referências teóricas que constituem o ambiente necessário para que a reflexão sobre cultura flua ao longo do texto, o necessário para uma compreensão de literatura, igualmente constituinte e constituída pela cultura. A primeira é Terry Eagleton (2005, p. 14), dizendo que a própria palavra cultura já “compreende uma tensão entre fazer e ser feito”. A segunda é Alfredo Bosi (1992, p. 31), para quem, ao falar de cultura estamos sempre envoltos em outra tensão, entre “a cultura-reflexo e a cultura-criação” – sempre “de mãos dadas” a reprodução do que aprendemos e a criação a partir do que aprendemos. Nesse sentido, uma relação estreita entre literatura e educação tem como decorrência uma concepção de educação enquanto formação humana, projeto cultural, nos termos de Gonçalves Filho (2000, p. 13):

[...] a literatura permanece como a grande reserva de cultura, percebida como ideal de formação humana – a nossa *paidéia* –, projeto que a cultura hoje, de modo geral, já perdeu. [...] ela é conhecimento produzido historicamente, além de ocupar, na prática cultural, um lugar de privilégio como exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade.

Como exercício de inquietação e de perplexidade, numa perspectiva de ondas concêntricas menores, mais próximas do cotidiano das pessoas e inclusive do cotidiano das práticas escolares, penso ser possível também tratar a relação entre literatura e educação, no sentido de que ela potencializa nossas iniciativas de conhecimento, uma vez que ela nos ajuda a redimensionar nossas velhas perguntas e a fazer outras novas. Nesse sentido, assinala Gabriel Perissé (2005, apud DOURADO, 2011, p. 3):

O próprio ato da leitura consiste em aprender a perguntar. Lendo, estamos automaticamente perguntando a nós mesmos, ao livro, à linguagem, à cultura, a tudo e a todos, estamos formulando perguntas que nem sempre temos ocasião de fazer, que nem sempre temos consciência de que precisamos fazer.

Formação humana

Sendo a educação um campo tão vasto, tanto em termos de práticas socialmente construídas quanto em termos de produção do conhecimento, não há como não explicitar algum recorte. Sem negligiar muito menos desclassificar outras perspectivas de trabalho, especialmente as ligadas ao mundo da escola, a construção do objeto aqui exercitada me diz que é necessário pensar a literatura como educação em patamares simultaneamente mais abrangentes e mais profundos. Nos termos de Burgarelli (2011, p. 93), a literatura não pode ser pensada como instrumento da escola, no sentido de se “usar a literatura para”. A aproximação possível e pretendida aqui, entre os dois campos, é que a escola possa “implicar-se” com a literatura. “Implicar-se é continuar sendo o mesmo e, ao mesmo tempo, ir-se mudando porque seus gestos e seus atos o ultrapassam” (BURGARELLI, 2011, p. 93). Expondo a ideia pelo lado oposto, o autor acrescenta: “A literatura mais interroga a escola do que a ratifica; mais põe em crise os conhecimentos e as realidades assentadas do que os esclarece” (BURGARELLI, 2011, p. 94).

Com isso a opção é tomar educação em um sentido mais amplo, atingindo outros espaços sociais – envolvendo indivíduos e grupos –, em relação ao mundo da cultura, como já assinalado. Em tempo, estou me

referindo ao mundo da cultura como espaço próprio da educação, nos termos emprestados de Ildeu Moreira Coêlho (2009, p. 17):

O mundo da cultura – entendido como esfera da formação, da formação cultural, do cultivo da humanidade e dignidade dos humanos, da “com-vivência” autônoma, livre e respeitosa no trabalho, na vizinhança, no bairro, na cidade, nas relações entre povos, no mundo como morada de todos, como morada humana, *éthos* – é indissociável da reflexão que se faz necessária das questões verdadeiramente significativas da educação, da formação e da escola.

Nesta perspectiva a literatura tem a ver com educação no sentido de formar o cidadão como ser portador de valores, côncio dos seus direitos e dos seus deveres, que se comprehende como parte da natureza e não seu algoz. Para essa interface entre literatura e educação aqui se estará tratando, portanto, de “educação como formação humana”.

Formar, no sentido aqui delineado, pressupõe a ideia de “valor”, na sua “[...] relação com o mundo humano, ou seja, com o homem e sua historicidade” (GOERGEN, 2005, p. 988). Vincular a ideia de “valor” a sua dimensão histórica e não a uma dimensão subjetiva, significa vinculá-la ao exercício da cidadania – no sentido grego – e, portanto, à dimensão política da sociedade. Por isso o autor emprega nesse estudo “[...] o termo valor como princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática”.

Retomando ainda o pensamento de Coêlho (2009), entendemos que esse vínculo da educação e da formação com a historicidade, com o mundo da cultura, não é acessório, mas inerente à razão mesma do seu existir. Diz o autor:

Entre educação, cultura e formação os vínculos não são extrínsecos e contingentes, de modo que pudessem em determinadas situações não existir e depois ser estabelecidos ou restabelecidos, por exemplo, com a introdução na escola, na universidade, no currículo, de elementos da cultura local e nacional. Pelo

contrário, *vínculos intrínsecos* as constituem e unem, não sendo possível a existência de uma sem as outras. A educação, a cultura e a formação são inerentes à existência mesma da escola, e não elementos que a esta se acrescentariam, se agregariam, trazendo-lhe, quem sabe, mais brilho ou uma característica a mais. Em outras palavras, a escola só existe enquanto obra de cultura, de educação e de formação". (COÊLHO, 2009, p. 19, grifo do autor).

Já inserindo a literatura no universo da cultura, o autor acrescenta:

A obra de cultura é uma criação do espírito, na qual uma determinada esfera do engenho humano, a filosofia, a arte e a literatura, por exemplo, realizam concretamente e de forma eminente, sua natureza e nessa e por essa área as criações da razão, da sensibilidade e da imaginação, os humanos, a humanidade caminham rumo à perfeição. [...] Como exemplar, o livro é um objeto espaço-temporal, com seu formato, peso, dimensões, folhas e cores. Como *obra de cultura*, texto literário, filosófico ou científico, situa-se no mundo do espírito, do pensamento, da sensibilidade e da imaginação, amplia e aprofunda horizontes, torna possíveis novas formas de compreensão e abre novas possibilidades de pensamento e de ação, novas formas de ver e de agir. (COÊLHO, 2009, p. 19-20, grifo do autor).

Entendida assim, a literatura tem expressamente o poder de formar, não exatamente por conta dos conteúdos, das tramas e da linguagem de que são ricas suas criações, mas porque ela recria a vida com suas "luzes e sombras", no dizer de Antonio Candido (2002):

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costumavê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. [...] ela age com o impacto indiscriminado da pró-

pria vida e educa como ela – com altos e baixo, luzes e sombras. (p. 83, grifo do autor).

Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (p. 85, grifo do autor).

Literatura como “campo”

Conforme Pessoa e Cruz (2011), os dois lados da polarização já assinalada, literatura como representação social e literatura como criação do espírito humano, são falsas alternativas de análise. Foi para superar essa polarização, ou, como Bourdieu (2001a, p. 54, grifo nosso) mesmo diz, para superar a divisão “[...] que opõe as *explicações externas* e as *interpretações internas*”, por ser ela uma “falsa alternativa de análise”, e, portanto, para tornar possível uma verdadeira “ciência das obras” (BOSCHETTI, 2004, p. 245), que Bourdieu propôs tratar literatura como “campo”. Para este autor, se a literatura se assume falando do real ou não, não é a questão fundamental. Negar essa possibilidade pode ser apenas uma “denegação” – afirmar alguma coisa, mesmo que aparentemente ou formalmente a esteja negando.

O “efeito de real” é essa forma muito particular de crença que a ficção literária produz através de uma referência denegada ao real designado que permite saber recusando saber o que ele é realmente. A leitura sociológica rompe o encanto. Colocando em suspenso a cumplicidade que une o autor e o leitor na mesma relação de denegação da realidade expressa pelo texto, ela revela a verdade que o texto enuncia, mas de modo tal que não a diz; além disso, ela faz surgir *a contrario* a verdade do próprio texto que, precisamente, define-se em sua especificidade pelo fato de que não diz o que diz como ela o diz. A forma na qual se enuncia a objetivação literária é sem dúvida o que permite a emergência do real mais profundo, mais oculto (aqui, a estrutura do campo do poder e o modelo do envelhecimento social),

porque ela é o véu que permite ao autor e ao leitor dissimulá-lo e dissimulá-lo para eles próprios. (BOURDIEU, 1996, p. 48-49).

Como dizem ainda Pessoa e Cruz (2011, p. 22),

[...] a questão fundamental não é tentar encontrar, por trás do texto, um autor e as supostas contradições do seu contexto social; nem tentar o famoso caminho do “texto pelo texto” ou da “arte pela arte”, como se a explicação de uma obra literária passasse obrigatoriamente por sua assepsia. Para Bourdieu literatura é *campo* ou um espaço de relações envolvendo quem escreve, quem lê, quem edita, quem comercializa, quem critica etc. O modo como cada um desses agentes se coloca no interior desse espaço social e o conjunto das relações entre eles caracterizam esse espaço como um mundo particular de relações, esse, sim, capaz de dar legibilidade ao texto literário. (Grifo do autor).

A teoria dos campos pressupõe uma autonomia organizativa de um determinado espaço social. Tratando literatura como “campo” está-se reconhecendo, portanto, que a literatura carrega um vínculo com o real, sim – não se restringe à perspectiva ficcional –, mas não é apenas seu reflexo. Os agentes envolvidos com a produção literária são os sujeitos de sua própria constituição enquanto espaço de produção de significações. As definições fundamentais sobre o que é literatura e sobre como fazer literatura não são tomadas externamente a esse espaço social. É no interior desse espaço que as questões inerentes à produção literária tornam-se inteligíveis.

O postulado inicial da sociologia da literatura é a autonomia das práticas literárias que se baseiam na noção de campo. O campo literário, entendido como sistema de posições específicas, é essa unidade de análise que permite explicar as práticas consideradas evitando recorrer a fatores externos como princípio exclusivo de inteligibilidade. (PINTO, 2000, p. 70-71).

Curiosamente a matriz da construção da ideia de literatura como “campo” é Gustave Flaubert (BOURDIEU, 1996), um escritor francês

do século XIX, um declarado defensor da “arte pela arte”. Para Renato Ortiz (2003), isso não é fortuito, pois expressa algo que vai muito além da questão estética, que é a questão da autonomia. É a partir de Flaubert, especialmente do seu romance *A educação sentimental*, que Bourdieu visualiza a constituição desta autonomização do campo literário – um espaço social capaz de se pensar por intermédio dos seus agentes. Ocorre que, para Bourdieu, a autonomia de um campo em relação aos outros campos é apenas relativa, pois um campo nunca está totalmente isolado, fora do alcance das relações sociais.

O objeto da obra de arte, no caso, da obra literária, é, pois, o conjunto das relações entre o artista e os outros artistas, interagindo com todos os outros agentes envolvidos com o valor social da obra de arte – críticos, editores, livreiros, diretores de galeria, mecenas, consumidores etc. (BOURDIEU, 1984).

Considerações complementares

Tentando encontrar um ponto final provisório para esta reflexão, portanto, encerrando-a sem qualquer pretensão conclusiva, apresento ao final muito mais um relançamento da questão ou, em outras palavras, um exemplo de como são amplas as possibilidades de fazê-la se expandir.

Terry Eagleton (2011, p. 80-81), criticando o programa da fase stalinista da Revolução Russa, intitulado Proletkult, destinado a criar uma “cultura proletária pura” do proletariado, cita a seguinte frase de Trotski: “É absurda a crença de que obrigamos os poetas, quer queiram quer não, a escrever apenas sobre chaminés de fábricas ou uma revolta contra o capitalismo. [...] Uma obra de arte deve ser julgada, em primeiro lugar, conforme suas próprias leis”. A literatura fala da realidade, mas tem suas leis próprias. Eis o ponto de partida para um entendimento do que seja pensar a literatura como “campo”. E é assim que, arrematando sem concluir, vejo uma fecunda possibilidade de diálogo entre a compreensão de “campo literário” em Bourdieu, e a chamada crítica literária marxista, assim descrita ainda por Eagleton (2011, p. 14-15): “Seu objetivo é explicar a obra literária de forma mais plena; e isso significa uma atenção sensível às suas formas, estilos e significados” (grifo do autor). Vínculo com o contexto de relações

sociais, mas autonomia elaborativa: assim penso a possibilidade de diálogo entre as duas teorias.

Um conhecedor do marxismo mais ortodoxo, segundo o qual a arte é superestrutura e, portanto, elaboração da classe dominante, e sem qualquer poder de interferência nas relações de produção e circulação da mercadoria, estranharia que nesse ambiente teórico haja a preocupação com estilos e significados. Mas, para a importante atualização e releitura do marxismo, conhecida como Nova Esquerda Inglesa, integrada por Terry Eagleton, a relação entre base econômica e superestrutura não se dá assim de forma tão mecânica e biunívoca. O autor, citando carta de Engels a Joseph Bloc, esclarece:

É verdade que a literatura faz parte da superestrutura, mas ela não é apenas um reflexo passivo da base econômica. [...] os elementos da superestrutura reagem constantemente à base econômica e a influenciam. A teoria materialista da História nega que a arte possa, *por si só*, mudar o curso da História; mas ela insiste que a arte pode ser um elemento ativo em tal mudança. (EAGLETON, 2011, p. 24-25 grifo do autor).

Deve-se esclarecer que não se entende a crítica literária marxista como um bloco monolítico. O próprio Eagleton (2011, p. 37-38) distingue no interior do campo teórico três posições. A primeira, que ele nomeia como “crítica marxista vulgar”, trata a literatura como mera ideologia, ou como mero reflexo das ideologias dominantes. As obras literárias fazem parte, portanto, de uma “falsa consciência”. A segunda, na esteira da primeira, abre uma espécie de exceção: a arte autêntica “sempre transcende os limites ideológicos de sua época”. Para o autor, as duas explicações são por demais simplistas e encontra nos franceses Louis Althusser e seu colega Pierre Macherey uma perspectiva que lhe satisfaz – “profundamente mais sugestiva”. A arte não pode se reduzir à ideologia. Em vez disso, há uma relação entre elas. Ou seja, “A arte encontra-se imersa em ideologia, mas também consegue se distanciar dela, a ponto de nos permitir ‘sentir’ e ‘observar’ a ideologia de onde surge” (EAGLETON, 2011, p. 39). Por esta terceira via explicativa, que, ao contrário da primeira, ele classifica

como “crítica marxista de maior estatura”, vislumbra-se, particularizando Macherey, uma distinção entre ilusão e ficção.

Ilusão – a experiência ideológica comum dos homens – é o material com que o escritor trabalha; mas ao trabalhá-lo, ele o transforma em algo diferente, conferindo-lhe forma e estrutura. É dando à ideologia uma forma determinada, fixando-a dentro de certos limites ficcionais, que a arte é capaz de se distanciar dela, revelando-nos assim os limites dessa ideologia. Com isso, Macherey afirma, a arte contribui para nossa libertação da ilusão ideológica. (EAGLETON, 2011, p. 40).

Por fim, Eagleton abre, no seu campo teórico, importante discussão sobre o escritor e o engajamento político. Reconhece que não há como negar que a crítica marxista sempre “[...] encoraja o escritor a tornar sua arte engajada na causa do proletariado” (EAGLETON, 2011, p. 71, coincidindo com Raymond Williams 1979, quando diz que a análise das relações dos escritores com a sociedade se pauta sempre por uma forma de acerto entre “alienação” e “compromisso” – tomada de posição. Mas isso não tem nada a ver com o Proletkult, alvo da crítica de Trotski assinalada linhas atrás. Diz até que Marx e Engels eram admiradores declarados de Balzac, um escritor conscientemente reacionário (EAGLETON, 2011, p. 89). Para o autor, citando Macherey, o único engajamento ou compromisso da literatura é o seu efeito, que é “[...] essencialmente o de *deformar* e não o de imitar” (EAGLETON, 2011, p. 94).

Referências

- BARTHES, Roland. *Aula*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BOSCHETTI, Anna. Sciences sociales et littérature: enjeux et acquis des travaux de Pierre Bourdieu sur le champ littéraire. In: BOUVERESSE, Jacques; ROCHE, Daniel. (Dir.). *La liberté par la connaissance: Pierre Bourdieu (1930-2002)*. Paris: Collège de France/Odile Jacob, 2004. p. 233-247.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. *Lições da aula*: Aula inaugural proferida no Collége de France em 23 de abril de 1982. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001a.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.
- _____. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- _____. *Razões práticas*: Sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001b.
- _____. Trabalhos e projetos: Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 32-72.
- _____; WACQUANT, Loïc. *Réponses: pour une antropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil, 1992.
- BURGARELLI, Cristóvão G. Implicação da escola com a literatura. In: PESSOA, Jadir de M. (Org.). *Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio*. Goiânia: PUC Goiás/ Kelps, 2011. p. 91-102.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.
- _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.
- COÊLHO, Ildeu M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: _____. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Campinas: Alínea; Goiânia: PUC Goiás, 2009. p. 29-50.
- DOURADO, Ana Cristina D. Ler literatura: Foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento leitor do brasileiro. *Revista Digital Emilia*, out. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53>> Acesso: 18 nov. 2011
- DURKHEM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Edunesp, 2005.
- _____. *Marxismo e crítica literária*. São Paulo: Edunesp, 2011.
- GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005. Edição Especial.
- GOLDMANN, Licien. *A sociologia do romance*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GONÇALVES FILHO, Antenor A. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IANNI, Octávio. Sociologia e literatura. In: SEGATTO, J. A.; BALDAN, U. (Org.). *Sociedade e literatura no Brasil*. São Paulo: Edunesp, 1999. p. 9-42.

JURT, Joseph. De Lanson à teoria do campo literário. *Tempo Social*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-31 jun. 2004.

KUNDERA, Milan. *L'art du roman*. Paris: Galimard, 1986.

ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PESSOA, Jadir de M. Movimentos sociais e novos movimentos sociais: da crise conceitual à teoria dos campos. In: _____. (Org.). *Saberes do nós: ensaios de educação e movimentos sociais*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004. p. 29-42.

_____; CRUZ, José A. Literatura e educação. In: PESSOA, Jadir de M. (Org.). *Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio*. Goiânia: PUC Goiás/Kelps, 2011. p. 17-30.

PINTO, Louis. Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PRADES, Dolores. A função social da leitura e da literatura para crianças e jovens. *Le monde diplomatique Brasil*, São Paulo, Edição 5,1 p. 38, out. 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

E
C
C
O
S

—
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
í
F
I
C
A

Recebido em 17 fev. 2013 / Aprovado em 30 out. 2013

Para referenciar este texto

PESSOA, J. M. Literatura e formação humana. *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 179-196. set/dez. 2013.