

LITERATURA, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: ELABORANDO O PASSADO E COMBATENDO A BARBÁRIE¹

*LITERATURE, EDUCATION AND EMANCIPATION: FORMULATING THE PAST AND
BATTLING BARBARISM*

Evandro Sant' Anna²
Rogério Rufino de Oliveira³

Resumo: Considerando as elaborações teóricas construídas por Theodor W. Adorno em *Educação e emancipação* (2006) a respeito da necessidade de se pensar uma educação que impeça o retorno e a normalização da barbárie, bem como as perspectivas expostas por Antonio Candido (2004) em “O direito à literatura”, este trabalho busca evidenciar a capacidade de a literatura nos proporcionar possibilidades de emancipação. Para tanto, utilizamos também as contribuições que Walter Benjamin (2012) registrou em “Experiência e pobreza”. Nosso objetivo, aqui, é propor uma reflexão sobre a importância de uma experiência literária que, elaborando o passado, seja capaz de nos direcionar à emancipação e, portanto, evitar a estruturação de qualquer forma de barbárie.

Palavras-chave: Theodor Adorno; Educação; Emancipação; Literatura.

Abstract: Considering the theoretical propositions constructed by Theodor W. Adorno in his *Educação e Emancipação* (2006) regarding the demand to think about an education that prevents the return and normalization of barbarism, combined with the perspectives exposed by Antonio Candido (2004) in his “O direito à literatura”, this article seeks to highlight the capacity of literature to provide us possibilities of emancipation. For this purpose, we are also considering the contributions that Walter Benjamin (2012) recorded in his “Experiência e pobreza”. We aim, here, to propose a reflection about the importance of a literary experience that is capable to formulate the past and, therefore, is capable to guide us towards a real emancipation which can avoid any kind of barbarism.

Keywords: Theodor Adorno; Education; Emancipation; Literature.

¹ Este trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES)

² Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

³ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Educação contra a barbárie:

Sabe-se que o século XX foi marcado por grandes turbulências em seus campos históricos, econômicos, políticos e sociais. O embate político-ideológico materializado na Guerra Fria, entre EUA e URSS, espalhou-se no tempo, ocupando a segunda metade do século, e no espaço, pois seu alcance ultrapassou o limite dos países protagonistas do conflito, fazendo com que não houvesse fronteira capaz de deter a violência de inúmeros golpes de Estado, bem como a implantação de ditaduras mundo afora — tal como se viu, por exemplo, na América Latina. Testemunhou-se, ainda, duas grandes guerras mundiais, e entre elas a emergência de regimes totalitários correspondentes à nova configuração capitalista que, por sua vez, conformou uma geopolítica em que os principais Estados-nações passaram a disputar entre si o monopólio da ordem política e econômica global. O nacional-socialismo na Alemanha e o fascismo italiano, movimentos de extrema-direita, trataram de operar, conforme escreveu Leandro Konder em seu *Introdução ao fascismo* (1979), uma política que em nome de um conteúdo social conservador e de concentração de capitais — típica da fase imperialista do capitalismo —, fez uso de um pragmatismo radical à base de “mitos irracionais”, ajustando-o, além disso, a “procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório” (KONDER, 1979, p. 21). No caminho oposto, mesmo que não enquadrado em exata simetria, a Revolução de Outubro, que havia prometido o escape do regime capitalista, apesar de se esforçar para cumprir essa promessa em seus primeiros anos, ainda que contraditoriamente, viu ruir cada vez mais a perspectiva emancipatória que libertaria o trabalho dos grilhões do capital. Ao mesmo tempo, as novas diretrizes de Joseph Stálin aniquilavam a liberdade, a cultura, as conquistas iniciais e até a vida de dissidentes, mesmo quando discordantes parciais, anulando, por fim, o horizonte de esperança que ensaiou a superação do regime dominante que seguiu triunfante e chegou ao século XXI com muita força e fôlego para manter sua hegemonia mundial.

Marcado por tais reflexos da barbárie, Theodor W. Adorno, filósofo que integrou a Escola de Frankfurt, deteve-se com muita intensidade, consistência e coerência ao paradoxo de que o desenvolvimento não necessariamente direciona os indivíduos ao esclarecimento [*Aufklärung*]. Atento à viabilidade de retorno do nazi-fascismo, ajudou a construir uma teoria crítica às condições materiais que sustentam o capitalismo tardio e, a partir disso, preocupou-se com a emancipação psicossocial e pedagógica dos sujeitos, dispondo-se, nessa esteira, a uma reflexão aguda acerca da constituição de uma subjetividade impermeável à deterioração do pensamento. É possível perceber que os textos que compõem o livro *Educação e emancipação* (2006) traçam um limiar ético entre educação e resistência, uma vez que expõem de forma crítica o papel da educação no objetivo de luta contra a semiformação [*Halbbildung*], uma das circunstâncias que propicia a própria barbárie.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar quais são as definições adornianas para as categorias “emancipação” e “barbárie”, antes do início de qualquer discussão acerca das relações entre literatura, educação e suas potências emancipadoras.

Para Adorno, a emancipação [*Mündigkeit*] é construída de maneira estritamente ligada à formação [*Bildung*] daqueles que compõem o corpo social. Esta seria, no curso dos preceitos apontados pelo filósofo, a libertação do indivíduo de sua menoridade — elaboração conceitual proposta por Kant, definida como o estado no qual o homem se encontra incapaz de fazer uso de sua própria consciência e de construir seu próprio entendimento. Assim, em “Teoria da semiformação”, a linha de raciocínio proposta pelo texto adorniano apreende a formação como uma espécie de experiência através da qual o indivíduo torna-se “livre e radicado em sua própria consciência” (2010, p. 13). Considerando, então, o paralelismo entre formação e emancipação, afirma-se que esta se constitui como o deslocamento de um estado coisificado de consciência e, portanto, de um lugar de alienação de toda uma ordem coerente, lúcida e racional que organiza o raciocínio em torno de um saber de si e das coisas, para uma potencialização dos sujeitos em relação à capacidade de identificar e combater as conjecturas da sociedade administrada. Dessa forma, é possível perceber que a fundamentação de uma democracia efetiva — ou, em outros termos, uma sociedade em que determinados indivíduos não são violentados por uma higienização organizada em nome da manutenção de um *status quo* — só se apresenta como um horizonte possível a partir de uma sociedade emancipada. Tais levantamentos nos permite inferir, então, que “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 2006, p. 169).

É com este discernimento que o filósofo crítico aponta que em “uma democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata” (2006, p. 142). Tendo em vista essas questões, é possível propor que o caminho para a construção da democracia tem como fundamento a busca e a luta por uma sociedade composta por sujeitos autônomos. A ótica adorniana representa uma forma crítica de se pensar a respeito dos propósitos da educação, amparando-se na contramão de um projeto que busca modelar as pessoas e, antes, enquadrar a relação dos indivíduos com a experiência social que os determina dialeticamente até certa medida, pautando dogmaticamente a maneira como vão se perceber posicionados no todo social. Isto é, o pensamento de Adorno está situado em uma posição de divergência à definição que classifica a educação única e exclusivamente como um mecanismo de transmissão de conhecimentos ou uma formação obediente ao pragmatismo que trabalha para o funcionamento e a manutenção dos aparatos dominantes e homogeneizadores do capitalismo tardio que o autor conheceu e analisou em seu tempo — e que ainda permanecem. Os debates e os ensaios que constituem *Educação e emancipação* alertam,

portanto, sobre a necessidade de “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p. 141). Verdadeira e com astúcia voltada às artimanhas da dialética inseridas na luta política real. A transmissão de conhecimentos contrária a uma ideia de uniformidade possui o desafio de lidar com o impasse concreto de que as instituições de ensino públicas fazem parte da gestão estatal que as usa como sustentáculo da própria estratégia de dominação do Estado burguês. Se se trata de uma instituição privada, então a prática de ensino trabalha submersa no funcionamento da reprodução mercadológica que converteu a educação em um produto que já é fruto das relações de troca do sistema capitalista e justamente por isso não poderá se comprometer com a construção de uma experiência de emancipação que seria oposição à legitimidade da ideologia que fomenta todo o esquema que quer e precisa da uniformização do pensamento. Recorre-se à dialética, como dito, pois esse é o cenário conjuntural em que a educação emancipadora deverá ocupar e procurar incansavelmente por contradições favoráveis, para que, do meio das instituições da sociedade administrada, ela possa realizar uma prática distinta do todo danificado.

A emancipação mantém uma relação simbiótica com a formação e esta, por sua vez, capacita os sujeitos a se posicionarem de forma contrária à racionalidade que normaliza as violências sociais. Dessa forma, torna-se possível categorizar como apologista da barbárie qualquer mecanismo que impossibilita ou dificulta o processo de formação dos sujeitos. Não se trata, então, de definir a barbárie unicamente através de eventos-limite como o tenebroso exemplo de Auschwitz. Sob essa perspectiva, podemos sublinhar que preconceitos enraizados cotidianamente e discursos que propagam comportamentos violentos são também localizados no espectro do horror, estritamente representado pela redução dos sujeitos a uma “agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” (ADORNO, 2006, p. 155) causado pela ausência da experiência de uma formação que culmina em contextos em que mesmo “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização” (ADORNO, 2006, p. 155).

O governo do estado de Rondônia, do PSL, partido de extrema-direita que abrigou o presidente Jair Messias Bolsonaro quando eleito ao poder executivo, ofereceu exemplo que serve a esta discussão, dada a medida de censura a livros de literatura brasileira e internacional. Títulos de autores canônicos como Mário de Andrade, Machado de Assis e Franz Kafka foram considerados como “inadequados às crianças e adolescentes”. A tentativa de recolhimento de aproximadamente quarenta e três obra literárias, ocorrida no início de 2020, recebeu críticas de entidades da sociedade civil e até mesmo de integrantes das instituições de Estado, como o STF. Apesar de a ação não ter prosperado, ela ocorreu sob o contexto em que o Brasil é governado por

uma gestão de extrema-direita, que mantém práticas fascistas e que disputa diariamente o imaginário coletivo depositando, sobretudo através de notícias e teorias falsas, noções equivocadas sobre a realidade social, no sentido de legitimar ações como esta. Se a tentativa não foi bem-sucedida através de um único ato, ela certamente está envolvida em um projeto mais elaborado que pretende, seja de maneira explícita e violenta ou dissolvida nas narrativas diárias, moldar as subjetividades à normalização das ideias e das práticas que a extrema-direita precisa empreender para manter seu projeto de poder político e econômico na nação brasileira (OLIVEIRA, 2020).

Sabe-se que a educação espelha um dos mecanismos responsáveis pela formação dos sujeitos históricos e sedimenta-se, dessa forma, como um aparato legitimador e construtor de discursos, comportamentos e formas de ver o mundo e a alteridade. É evidente, contudo, que, quando se observa as realidades sociais e as violências destinadas às populações e formas de vida periféricas, salta aos olhos o mais estrito reflexo da barbárie. Considerando, a partir disso, que “quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente” (MAAR, 2006, p. 11), é possível afirmar que enquanto a educação não se articular como um ensino para a emancipação, o genocídio da população negra causado por um racismo de Estado; a constante violência física, psicológica e econômica contra a mulher; o extermínio de corpos dissidentes ao exercício da heterossexualidade em nome de um controle biopolítico, e a exploração da classe trabalhadora que tem cada vez mais seus direitos retirados pelas políticas neoliberais, serão opressões estruturais sistematicamente perpetuadas.

Se a educação proporciona formas de ver e interpretar o mundo, em sua totalidade, e as alteridades inseridas nele, então, ao avaliar uma educação emancipadora contra a barbárie que atinge as populações que já vivem condicionadas a formas espoliadas de vida, talvez seja o caso de pensar em uma transmissão de conhecimento que não apenas sensibilize à alteridade, mas que alcance a própria sociabilidade marginalizada e que desse lugar ela possa então não mais oferecer apenas uma experiência de esclarecimento, mas de transformação. Não no sentido de transportar os excluídos sociais para que conheçam as formas privilegiadas de vida — cuja subjetividade já internalizou a natureza de quem age para oprimir —, mas que construa um método de emancipação a partir da experiência de quem traz consigo, na configuração da própria consciência violentada, um modelo capaz de transformar a vivência enquanto vítima da barbárie diária em uma potência sensível ao outro a partir da conversão da sensação de indignidade em um conhecimento sensivelmente altivo, capaz de forjar sujeitos incapazes de reproduzir aquilo de pernicioso que conheceram não na forma de um estudo de caso, mas à flor da pele.

Em “Educação – para quê?”, debate entre Adorno e Becker transmitido pela rádio Hessen em 27 de setembro de 1966, o filósofo da Escola de Frankfurt expõe dois problemas que precisam ser levados em conta quando se trata de emancipação. O primeiro deles é configurado pela forma mediante a qual o mundo se organiza, e, nesse sentido, nas aspirações oriundas da ideologia dominante que “exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2006, p. 143). O segundo problema é definido através da questão relacionada ao processo de adaptação que os sujeitos vivem — edificada e mantida por um projeto de educação que reflete os desejos do Estado e seus mecanismos de controle. Adorno (2006, p. 172) nos alerta, sobretudo, acerca da problemática que “mesmo na literatura pedagógica não se encontra uma tomada de posição efetiva de uma educação para a emancipação” e que a necessidade de se pensar a formação de maneira estritamente articulada a uma “certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu” (ADORNO, 2006, p. 180) — destruída ou ressignificada pelos ditames do capital — é pouco articulada pelo meio pedagógico.

Importante ressaltar a significativa relação entre a dificuldade de fomento da “firmeza do eu” com a constituição da experiência [*Erfahrung*], fator constantemente mencionado na filosofia adorniana e primordial para a construção da emancipação dos indivíduos — uma vez que proporciona aos sujeitos possibilidades de reflexões oportunas sobre a realidade e seus fatores constituintes. Para Adorno, o

sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, *a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação* (ADORNO, 2006, p. 150, grifos nossos).

É preciso considerar, contudo, as afirmações construídas ainda em 1933 pelo filósofo alemão Walter Benjamin em seu ensaio “Experiência e pobreza”, onde evidencia-se a dificuldade de o sujeito moderno produzir experiências e, além disso, formar-se a partir destas — tendo em vista os processos de fragmentação das subjetividades causados pelos reflexos da sociedade moderna. Para Benjamin, “é preferível confessar que nossa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie” (BENJAMIN, 1996, p. 115). Enfatiza-se, portanto, que a miséria oriunda do desenfreado desenvolvimento da técnica, ao usurpar dos sujeitos, inseridos na própria dimensão coletiva, suas possibilidades de interações plenas através da organização do trabalho formulada pelo modelo capitalista, conforma-os em um processo mecânico de construção do eu, procedimento não-emancipador que corrobora para a reprodução da barbárie, uma vez que esta se opõe à emancipação, que, enfim, articula-se às experiências de vida dos sujeitos.

Benjamin aponta ainda que a perda de vínculo entre os indivíduos e as produções culturais não confirma apenas a pobreza de experiência nas relações entre as pessoas, mas também das práticas formativas que estas possuem com os bens culturais. É preciso destacar, porém, que a ótica benjaminiana propõe uma perspectiva que foge da fatalidade ou mesmo do pessimismo, posto que para o autor a pobreza de experiência impulsiona o sujeito histórico a “partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1996, p. 116). Sob este ponto de vista, Benjamin sugere que mesmo com o fim da experiência ainda é possível a construção de novos caminhos que escapam à determinações estabelecidas pelas condições políticas e sociais que impõem e mantêm a barbárie, visto que, se os sujeitos passam a “ostentar tão pura e claramente sua pobreza de experiência” (BENJAMIN, 1996, p. 118), eles articulam as chances de que “algo de decente possa resultar disso” (BENJAMIN, 1996, p. 118).

Aprende-se em Adorno que a construção de uma subjetividade autônoma e impermeável à reificação é experiência entrelaçada à educação emancipadora. Ora, se se trata de educação, uma elaboração formal de conhecimento organizado, então pode-se falar, também, de saber teórico, apesar de que não apenas isso. Ao tratar de uma experiência mútua entre as pessoas e destas com bens culturais (algo que se perdeu); de uma experiência capaz de levar o indivíduo a uma relação profunda e complexa entre ele e o que o toca, produzindo sedimentos que possam ser convertidos em uma vivência voltada à alteridade — em algo da ordem de um aprendizado —, então provavelmente a união entre as ideias de Adorno e Benjamin, aqui, pode ser elaborada em torno de uma práxis que se movimenta, inquieta, à emancipação. Elucida-se uma lapidação constante, aguda e sadia do cotidiano, posta em contato com um aprendizado rigorosamente revestido de conceitos, mas sensível para estabelecer trocas com tais experiências individuais. A união entre essas ideias pode produzir uma práxis à emancipação. Mais até: um movimento contínuo e dialético, em que o conhecimento se aprimora na experiência profunda, mesmo que meramente ordinária, da vida, e que, na outra mão, a experiência trivial, porém jamais simplória, encontre os nutrientes intelectuais necessários para não se perder no meio das tecnologias de dominação e reificação que tentam, a todo instante, manter a condição que conduz à barbárie.

Em “Notas marginais sobre teoria e práxis” Adorno determina que “a perda da experiência [é] causada pela racionalidade do sempre igual” (ADORNO, 1995, p. 203). Ou seja, o paralelo a ser traçado entre os dois filósofos é a necessidade de fuga do comum, responsável por extirpar dos sujeitos qualquer vicissitude emancipatória, e, assim, de libertação do estado de minoridade. Adorno e Benjamin elaboram, dessa forma, um alerta para a pertinência de se pensar a constituição da experiência através da fuga do estabelecido e saturado pela sociedade administrada. Haja vista

que a experiência é o que perpassa os sujeitos tocando-os, sensibilizando-os, alertando-os acerca das mais diversas questões, configurando uma formação que carrega em sua base o *fazer* experiência; ou, melhor, uma formação que converta a pobreza de experiência presente na sociedade contemporânea em uma potência — no sentido mais estrito de possibilidade — de subversão da sociedade administrada, corroborando para a construção de mecanismos que se opõem a regressão à barbárie.

É importante considerar que a educação e os processos de formação não se articulam apenas através da escola, edificando-se também no dia a dia, ou seja, entre as relações cotidianas que possibilitam aos indivíduos o desenvolvimento de uma *experiência* baseada em articulações de processos históricos, econômicos, políticos e, sobretudo, questionamentos acerca das formas em que essas esferas afetam as mais diversas realidades sociais, dissolvendo-se no cotidiano. É de suma importância que a educação seja apreciada através de um devir, pois assim seria possível um escape em relação às determinações e engessamentos que contribuem para o estabelecimento de condições responsáveis pelos processos de danificação da consciência; uma educação que não se justifica por meio de um fim que é a modelagem e o controle dos sujeitos, mas, do contrário, que os coloque sob a dinâmica de contínua negação ao que se estipula como veículo de fortalecimento de violências cotidianas.

Adorno escreveu que (2006, p. 182) “o problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente [...] pode enfrentá-lo”. Embora o autor exponha esse questionamento, fica evidente que mesmo que não seja possível — e, sobretudo, coerente — traçar uma receita universal e determinista que possa resolver todas as dificuldades da educação, o ponto central que deve ser percorrido é demonstrado através do fato de que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Ou seja, faz-se necessário um projeto de educação que impeça que as possibilidades responsáveis pela permissividade de retorno à incivilidade política continuem se enraizando entre as sociedades, pois “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, 2006, p. 119).

Considerando a urgência de luta contra a barbárie e sua relação com uma educação emancipadora, podemos destacar que a experiência com a literatura se apresenta como uma possibilidade de transporte para a libertação do estado de minoridade dos sujeitos, uma vez que o texto literário — assim como outras manifestações artísticas — exprime um arrojado mecanismo de reflexão e constituição crítica dos indivíduos; um instrumento que permite a condicionalidade de fomento de problematizações e questionamentos em relação ao que é engendrado pelas imposições de quem domina, seja o Estado, seja a burguesia, sejam seus agentes de toda espécie. Wolfgang Leo Marr (2006, p. 11) afirma que é preciso “elaborar o passado e criticar o presente

prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita”. É nesse sentido que evocamos a literatura como um objeto que pode ser utilizado na construção de uma educação emancipadora, haja vista que é incorporada e construída por elementos éticos, estéticos e fundamentalmente políticos, que possibilitam a elaboração do passado e, conseqüentemente, proporcionam aos indivíduos uma chance de autonomia plena que é consolidada através da *experiência* estética.

Literatura e emancipação:

Em “O direito à literatura”, Antonio Candido expõe a necessidade de se considerar a literatura de forma efetivamente vinculada aos direitos humanos, evidenciando, sobretudo, o que Adorno e Horkheimer já alertaram na *Dialética do esclarecimento* (1985), ao destacarem que o progresso irrefreável também leva os sujeitos à irrefreável regressão. O que os teóricos de Frankfurt buscam sublinhar é que apesar de a sociedade desfrutar de um imenso desenvolvimento tecnológico, este não necessariamente constitui possibilidades iminentes de formação plena dos sujeitos — ou seja, “a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização” (CANDIDO, 2011, p. 172). É nesse limiar que, de acordo com Candido, encontra-se a importância dos direitos humanos, já que vivemos pela primeira vez na história o fato de que “teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade” (CANDIDO, 2011, p. 172). Nos deparamos, aqui, com uma tentativa do pensador brasileiro em estabelecer uma síntese à dialética do esclarecimento, tematizada pelos teóricos alemães. A contradição trazida pela modernidade iluminista, nesse caso, poderia passar por uma tentativa de solução através da experiência literária sob intensa realização democrática.

Pensar em direitos humanos é reconhecer que aquilo que se determina como indispensável para mim também é indispensável para o outro, sem distinção de qualquer natureza. Partindo dessa premissa, Antonio Candido retoma algumas proposições elaboradas por Louis-Joseph Lebret acerca da diferença entre “bens incompressíveis” e “bens compressíveis”. O autor categoriza o primeiro termo como pertencentes que não podem ser usurpados dos indivíduos e o segundo como os que, se retirados, não os afetariam da mesma maneira que a remoção dos da primeira categoria. Ou seja:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade 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, 2011, p. 176).

Há uma afirmação benjaminiana que dialoga com as perspectivas de Candido acerca da literatura. O primeiro sugere que “o sonho compensa a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças” (BENJAMIN, 1996, p. 118), enquanto o crítico brasileiro afirma que “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 117), pois garante o equilíbrio psíquico dos indivíduos e, por conseguinte, a estabilidade social. Insere-se, assim, a literatura no campo de bens incompressíveis aos sujeitos históricos, posto que carrega consigo um poder imensurável de construção de novas formas da experiência; formas de experiência que, por sua vez, são destruídas pelas dinâmicas da sociedade contemporânea e, além disso, apresentam-se como um potencial fator de humanização, cujo significado, para Candido, é apreendido como

[...] o processo que 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 de beleza, a percepção da complexibilidade 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, 2011, p. 182).

Além da disposição à humanização inerente ao texto literário, supõe-se que a literatura se apresenta como um possível engenho contra a barbárie e, portanto, em favor da emancipação, por carregar em seu âmago uma gama de valores preteridos ou considerados prejudiciais à sociedade pela ideologia que domina e reduz tudo à uniformidade subserviente ao seu interesse. Os expedientes impostos e disseminados pela sociedade administrada que, ao deslocar a literatura do espectro dos bens incompressíveis para o dos bens compressíveis, servem única e exclusivamente como aparato legitimador e mantenedor da minoridade dos sujeitos históricos. A literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177) e, assim, fundamenta reflexões ricas e profundas sobre o que é ditado e reificado pelo capital. A experiência com a literatura “tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções [...] por isso, no âmbito da instituição escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (CANDIDO, 2011, p. 178). Ante a uniformização da vida segundo o proveito dos setores que regulam a sociedade administrada, a literatura, conforme o ensinamento de Candido, leva o raciocínio ao alcance da complexidade do real, sem reduzi-lo a qualquer conveniência política. A realidade é um caleidoscópio em movimento, a arte literária conduz o sujeito ao nível de contato

com essa dimensão que escapa da racionalidade que quer enquadrar para, em seguida, dominar. Não há vertigem quando se conhece as contradições reais que se movem pelo inesperado no curso da história. O que ocorre, nesse estágio, é aquilo que pode ser chamado de liberdade.

Evidencia-se, assim, a necessidade de ponderar a literatura como um direito humano incompressível e inalienável em razão de que não há possibilidade de concepção de uma sociedade emancipada que restrinja o acesso da arte somente às classes dominantes. Enfatizamos a necessidade de que uma educação que aspira à emancipação dos sujeitos transite pela discussão acerca da universalização da cultura e que esta seja, sobretudo, intermediada por processos educacionais que fujam de preceitos engessados pelo sistema, estabelecendo-se na busca pela construção de indivíduos a partir de uma relação crítica e dialética com a precisão do momento histórico. Torna-se primordial que o contato com a literatura em uma educação emancipadora, converta, nesse sentido, a pobreza de experiência e de articulação firme do eu consigo mesmo e com a sociedade e seus dilemas em um experimento de formação da autonomia dos sujeitos que nunca se esgota e que jamais se atrofia em afirmações propensas ao envelhecimento, à dogmatização.

Do que se tratou até então, é possível destacar a reflexão de Adorno em *Minima Moralia*, quando este nos diz que “não há emancipação possível sem a emancipação da sociedade” (2001, p. 112). Consideramos a literatura como um forte dispositivo de emancipação justamente por compreendermos seu dinamismo como uma espécie de “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” (CANDIDO, 2011, p. 187). A reiteração do filósofo certifica que negar e impedir o acesso à literatura à toda sociedade — independente de classe, gênero e etnia — é endossar os processos de violência e higienização regulamentados pelo atual ordenamento político.

À guisa de conclusão: elaborando o passado e combatendo a barbárie

A literatura contribui para o processo de emancipação e essa atividade é percebida no instante em que se captura o trabalho que ela realiza com a memória. A rememoração, portanto, pode ser apreendida como um movimento que, além de fundamental, é precisamente eficaz para que as violências coletivas do passado não encontrem condições de legitimidade ativas. O problema da ausência de domínio do passado pode ser reconfigurado através de uma experiência construída com a literatura para além do simples contato com o texto artístico. Em “O que significa elaborar o passado”, palestra ministrada em 1969, Adorno levanta algumas proposições que

separam o real significado de elaboração do passado do chavão que este intuito se tornou. É preciso, como afirma o autor, desvincular o exercício de elaboração do passado de qualquer ideia relacionada à “construção de culpa coletiva” (ADORNO, 2006, p. 30), que leva à “disposição atual em negar ou minimizar” (ADORNO, 2006, p. 31) a barbárie.

Responsabilizar um coletivo por opressões passadas significa, desse modo, deslocar a responsabilidade das questões concretas vinculadas a arranjos históricos que se desdobram sobre condições materiais encadeadas no tempo contínuo e não arquitetadas dentro de um isolamento metafísico. Se há uma cadeia de acontecimentos em que um determinado estado de coisas abriga dentro de si as contradições que já formulam o que virá, a opção de esquecer o que se passou, por mais terrível que seja o evento, é negligenciar a própria noção histórica e de que os sujeitos operam dentro desta enquanto agentes políticos. Somente uma compreensão não metafísica do real poderá realizar uma façanha que, pela própria contradição temporal, é capaz que efetuar uma equação cuja função é iluminar uma realidade emancipada que ainda está adormecida debaixo da esperança: o passado, quando volta sob uma missão pedagógica autônoma da dominação, encontra um terreno que não é mais aquele que ele deixou destruído. Se o presente emite sinal de que alguma transformação ocorreu, esse mesmo retorno do que passou educa a consciência para que perceba que a decadência do presente também poderá ter fim. A literatura, por meio de seu próprio arranjo narrativo que organiza princípio, meio e fim no interior de uma obra, faz da própria configuração estética uma racionalidade que se converte no ensinamento de que a barbárie do presente, adormecida ou em estado de fúria, poderá ser evitada ou detida por sujeitos emancipados. Nesse sentido, Adorno afirma que o equívoco de aderir ao posicionamento de culpabilização aliena a memória da noção de devir histórico e apela para o fato de que “o esclarecimento acerca do que aconteceu precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente converge em uma justificativa do esquecimento” (ADORNO, 2006, p. 45) e que engrena, inclusive, a condição de semiformação, responsável também pela falha dos sujeitos em relação ao passado e à memória.

Assim, afirmamos que a elaboração do passado deve ser articulada na contramão da reificação da memória; ou seja, faz-se necessário que este trabalho esteja comprometido com um esforço de análise concreta e radical das conjunturas que proporcionaram o estabelecimento de quaisquer barbáries. Elaborar o passado significa, portanto,

mobilizar a lembrança solidária com as vítimas, a memória das esperanças não-cumpridas, e as injustiças pendentes de ressarcimento contra tudo aquilo que segue produzindo dor e sofrimento, aniquilando os indivíduos. O novo imperativo que se impõe é um olhar aguçado para as catástrofes do presente, implacavelmente crítico com suas causas e solidariamente compassivo com suas vítimas (ZAMORA, 2008, p. 13).

Considerando que o processo de emancipação caminha com a elaboração do passado, podemos sublinhar que a experiência com a literatura — especialmente uma literatura que evidencie os traumas coletivos como a herança escravocrata, a violência contra a mulher e o extermínio da população LGBTQTT —, quando explorada através de um método educativo de contato com a exposição estética, torna-se uma maneira de ressarcir opressões há muito naturalizadas e, automaticamente, edificar a mudança de comportamento em relação ao passado. Em “Mancha”, poema de *Boitempo* (2006), Carlos Drummond de Andrade apresenta com sensibilidade ética e perspicácia estética uma das maiores catástrofes sociais da história do Brasil: a escravidão e a herança que dela ainda ecoa. Para atribuir força, legitimidade e exemplo ao que já fora exposto no percurso deste trabalho, afirma-se que o poema de Drummond coloca em destaque a urgência da rememoração de uma chaga que determinou a própria configuração de uma nação, depois a república que se estabeleceu a um povo e até mesmo a falsa noção de liberdade que ainda resiste no presente, não apenas na representação poética, mas em manchas rubras que ainda escorrem e coagulam a olho nu a barbárie bem acomodada no presente. O poeta escreveu assim:

Na escada a mancha vermelha
que gerações sequentes em vão
tentam tirar.

Mancha em casamento com a madeira,
subiu da raiz ou foi o vento
que a imprimiu no tronco, selo do ar.

E virou mancha de sangue
de escravo torturado – por que antigo
dono da terra? Como apurar?

Lava que lava, raspa que raspa e raspa,
nunca há de sumir
este sangue embutido no degrau (ANDRADE, 2006, p. 906).

A experiência com um texto literário semelhante a este, um poema que percorre as potencialidades de emancipação e abertura à alteridade, passando, além disso, pelos processos que fundamentam a elaboração do passado, configura, portanto, algumas possibilidades de enfrentamento perante violências estabelecidas através dos fatores que extirpam dos sujeitos qualquer chance de formação plena e, conseqüentemente, liberta-os de um estado de minoridade responsável pela manutenção da barbárie que não se cansa de se metamorfosear. O “raspa que raspa e raspa”, no décimo verso, aponta para a insistência da permanência das opressões oriundas da escravidão, colocando em destaque, assim, o fato de que “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (ADORNO, 2006, p. 49). E, se ainda não passou, aquilo que o presente mantém represado pode ser reconhecido

como um trauma, que, segundo Wilberth Salgueiro em *A primazia do poema* (2019), tem a ver com o que vem à tona através da memória. A rememoração pavimenta o caminho que faz com que o trauma, com seus “traços nebulosos e lacunares”, sempre possa revisitar o presente, visita recorrente que se materializa na linguagem, “que tenta entender aquilo que, repetidamente, repele” (SALGUEIRO, 2019, p. 26).

O poema concentra em quatro estrofes os aproximados 350 anos de escravidão e o tempo que se seguiu desde a sua extinção formal, há pouco mais de um século. O fato histórico e o tempo se transformam em versos que ilustram a tentativa de apagamento por gerações posteriores. No entanto, o casamento entre mancha e madeira propõe uma unidade que talvez possa ser inusitada para olhares estranhos à capacidade estética da literatura. Na pequena trama no interior do texto de Drummond, o passado volta através da contradição de quem insiste em querer apagá-lo do presente. A pequena peça literária, vista por fora, sob a mira da análise, realiza a elaboração do passado de que falou Adorno. A diferença entre brancos e negros na sociedade brasileira é tão naturalizada que a própria prática racista se dá como a barbárie camuflada no cotidiano que se desenrola sutilmente como uma falsa aparência de superação do terror. O poema de Drummond se converte em exemplo de como a literatura pode se transformar, a cada vez que for vista, em uma espécie de documentação que afronta aquilo que a formalidade da sociedade administrada não é capaz de “raspar” efetivamente, pois, testifica-se à exaustão, a abolição não foi apta para extinguir a racionalidade racista no interior de muitas consciências, limitando-se em certa medida à dimensão protocolar.

Só é possível transformar o sentido dos últimos dois versos em vislumbre de outra realidade — “nunca há de sumir / este sangue embutido no degrau” — através de uma elaboração efetiva e crítica do passado. A educação contra a barbárie, uma vez consolidada em uma posição de imprevisível inquietude e aguda criticidade, fará com que as diversas experiências de ensino sejam pautadas pelo exercício dialético de não se atrair por nenhuma posição de conforto, por mais irresistível que isso seja. Pois, atrás da aparência atraente, a instituição do dogma sobre a delicadeza da vida retira desta a própria condição de ser afável com outra vida, já que estas não são idênticas e tampouco perfeitamente compatíveis com uma mesma síntese petrificada. O casamento da mancha com a madeira, como escreveu Drummond, do sangue com o objeto, do trauma com a sociedade, se resolverá na medida em que esse vínculo for conduzido ao patamar em que a experiência seja capaz de tocar fundo na subjetividade dos sujeitos, através da catarse emancipadora que a literatura guarda consigo, feito um segredo que só é revelado para os que a operam às últimas consequências, emancipando-se.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor. *Minima Moralia* [reflexões a partir da vida danificada]. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001.

ADORNO, Theodor. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 202-229.

ADORNO, Theodor. Teoria da semiformação. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIM, Antonio A. S; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mancha. *Boitempo*. Carlos Drummond de Andrade - poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006, p. 906.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica*. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 114-119.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In _____. *Vários escritos*. 5a ed. Rio de Janeiro Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

KONDER, Leandro. *Introdução ao fascismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1979.

MAAR, Wolfgang. À guisa de introdução: adorno e a experiência formativa. In _____. ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 11-28.

OLIVEIRA, Regiane. *Censura de livros expõe "laboratório do conservadorismo" em Rondônia*. São Paulo: El País, 07 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-08/censura-de-livros-expoe-laboratorio-do-conservadorismo-em-rondonia.html>>.

SALGUEIRO, Wilberth. *A primazia do poema*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ZAMORA, José Antonio. T. W. *Adorno: pensar contra a barbárie*. Tradução: Antônio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

Recebido em: 28/2/2020

Aprovado em: 12/5/2020