

Os clássicos e a pedagogia histórico-crítica: considerações a partir de contos de Caio Fernando Abreu

THE CLASSICS AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: CONSIDERATIONS BASED ON WORKS BY CAIO FERNANDO ABREU

LOS CLÁSICOS Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONSIDERACIONES A PARTIR DE LA OBRA DE CAIO FERNANDO ABREU

Cleidson Frisso Braz

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
cleidsonfrisso@hotmail.com

Nelson Martinelli Filho

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) / Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)
nelsonmfilho@gmail.com

Resumo

Discute-se neste artigo a proposta da pedagogia histórico-crítica cunhada por Saviani (2008), que privilegia a leitura dos clássicos como um método de ensino que possibilita a superação da realidade imediata e a elevação das classes oprimidas em sua condição de subalternidade. Para isso, foi necessária a leitura atenta das considerações do autor a respeito do conceito de clássico a partir da matriz marxista de onde ecoa a compreensão de Saviani (2008). Dessa maneira, tornou-se imperativo dialogar com outros conceitos largamente discutidos na seara literária sobre o clássico, tais como aqueles que ressoam de Eliot (2014), Borges (1999), Eagleton (2006) e Calvino (2007), para que se pudesse minimamente compreender se a pedagogia histórico-crítica se afilia a algumas dessas teorias do campo da crítica literária que vem sendo discutida no decorrer dos anos. Feito isso, o presente trabalho adota a análise da obra de Caio Fernando Abreu para tentar verificar se sua produção, conforme a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, seria um clássico suficientemente potente para contribuir com a elevação intelectual das massas e criar rupturas nas esferas de poder que fomentassem a mudança da prática social dos indivíduos (Gramsci, 1981). Conclui-se que a literatura clássica é um importante vetor para compreender a história a contrapelo, porém é preciso que haja uma ampliação do conceito de clássico, de modo que outros sujeitos sejam incluídos nessa produção tão importante para a conscientização da classe oprimida.

Palavras-chave: clássicos; pedagogia histórico-crítica; Caio Fernando Abreu; prática social.

Abstract

This article discusses the proposal of historical-critical pedagogy coined by Saviani (2008), which favors reading the classics as a teaching method that makes it possible to overcome immediate reality and elevate the oppressed classes from their subaltern's condition. To do this, it was necessary to carefully read the author's considerations on the concept of the classic from the Marxist perspective, which echoes Saviani's (2008) understanding. In this way, it became imperative to dialogue with other concepts widely discussed in the literary field about the classic, such as those that resonate from Eliot (2014), Borges (1999), Eagleton (2006) and Calvino (2007), so that we could minimally understand whether historical-critical pedagogy is affiliated with some of these theories from the field of literary criticism that have been discussed over the years. With this in mind, this paper analyzes the work of

Caio Fernando Abreu to see if his work, from the perspective of historical-critical pedagogy, would be a sufficiently powerful classic to contribute to the intellectual upliftment of the masses and create ruptures in the spheres of power that would encourage a change in the social practice of individuals (Gramsci, 1981). The conclusion is that classical literature is an important vector for understanding history through a counter-pellet; however, the concept of the classic needs to be broadened so that other subjects are included in this production, which is so important for raising the consciousness of the oppressed class.

Keywords: classics; historical-critical pedagogy; Caio Fernando Abreu, social practice.

Resumen

Este artículo discute la propuesta de pedagogía histórico-crítica, acuñada por Demerval Saviani (2008), que privilegia la lectura de los clásicos como método de enseñanza que posibilita superar la realidad inmediata y elevar a las clases oprimidas de su condición de subalternidad. Para ello, fue necesario leer atentamente las consideraciones del autor sobre el concepto de clásico desde la perspectiva marxista, que se hace eco de la comprensión de Saviani (2008). De ese modo, se hizo imperativo dialogar con otros conceptos ampliamente discutidos en el campo literario sobre lo clásico, como los que resuenan de T. S. Eliot (2014), Borges (1999), Terry Eagleton (2006) y Italo Calvino (2007), de modo que pudiéramos entender mínimamente si la pedagogía histórico-crítica está afiliada a algunas de esas teorías del campo de la crítica literaria que han sido discutidas a lo largo de los siglos. Una vez hecho eso, este trabajo analiza la obra de Caio Fernando Abreu en un intento de averiguar si ese autor, desde una perspectiva de APS, sería un clásico lo suficientemente poderoso como para contribuir a la elevación intelectual de las masas (Gramsci, 1981) y crear rupturas en las esferas de poder que fomenten un cambio en la práctica social de los individuos. La conclusión es que la literatura clásica es un vector importante para comprender la historia a través de los ojos del espectador, sin embargo, es necesario ampliar el concepto de clásico para incluir otros temas en esta producción tan importante para la sensibilización de la clase oprimida.

Palabras clave: clásicos; pedagogía histórico-crítica, Caio Fernando Abreu; práctica social.

Introdução

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria cunhada por Saviani (2008), professor, pedagogo e filósofo brasileiro que tem produzido valiosas considerações sobre o ensino, no intuito de superar as práticas tradicionais escolares e refletir sobre aquelas alimentadas por correntes importadas que surgiram a partir do século XX, como a Escola Nova. Em sua vasta bibliografia, estão exemplos como *Escola e Democracia* (1983) e *Pedagogia Histórico-Crítica* (1991), em que o autor discorre sobre a necessidade de reformulação dos currículos das escolas brasileiras à luz do materialismo histórico-dialético, ou seja, a partir de uma prática educativa que caminhe para uma crítica ao capitalismo. Ao longo de sua produção, Saviani (2008) demonstra que somente com a superação desse sistema de poder alienador será possível que a sociedade se fortaleça. O autor aponta que historicamente o Brasil foi construído sobre os esforços e a opressão da classe trabalhadora; porém, a educação, como agente de transformação para essa mesma classe, pouco tem contribuído para a superação dessa condição. Assim, Saviani (2008) sugere que a ação educativa precisa ter como foco a humanização dos oprimidos a fim de que estes transformem a condição de opressão. Segundo o autor, isso ocorrerá a partir de uma metodologia escolar que busque mostrar os aspectos das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos

da percepção imediata, privilegiando o conhecimento sistemático e problematizado oriundo dos clássicos.

É desse modo que a pedagogia histórico-crítica cria profundos laços com o marxismo, porém Saviani (2008) reconhece a necessidade de ler outros teóricos para uma compreensão satisfatória de sua teoria, já que o próprio Marx pouco produziu sobre a educação. Nesse sentido, o fundador da pedagogia histórico-crítica recorre ao filósofo italiano Gramsci (1981), por quem nutre profunda admiração e cuja obra utiliza como referências, para incorporar à sua teoria conceitos da educação por meio do prisma marxista, já que para Gramsci (1981, p. 10) “cabe entender a educação como um instrumento de luta”. Dessa forma, podemos destacar que a pedagogia histórico-crítica mantém sua filiação com Marx e Gramsci, mas devemos também admitir que ela assume um diálogo com outras concepções de mesma matriz, por exemplo, a pedagogia libertadora de Paulo Freire. De toda maneira, fica evidente que a proposta de Saviani (2008) para a escola brasileira se dá nos enredos do marxismo e, principalmente, na problematização da realidade, percebida por malhas hegemônicas como imediata. Assim, o autor, valendo-se da máxima gramsciana, propõe a “superação do senso comum em direção à elaboração filosófica” (Saviani, 2008, p. 27), devendo a escola dar condições para que esse pensamento seja elaborado, discutido e instrumentalizado, ficando delegada aos professores a função de transmissão do conhecimento por meio da filosofia da práxis e da atividade com os clássicos.

Os clássicos e a pedagogia histórico-crítica

A filosofia, como bem observou Saviani (2008), está imbricada em uma dimensão que não se finda ou se limita a um saber específico, ela possibilita o debate sobre o humano em todas as suas possibilidades de análise, uma vez que o objeto de sua discussão é o conhecimento. A pedagogia histórico-crítica, fundamentada na teoria gramsciana, aponta para a necessidade de se tensionar as relações hegemônicas do mundo a fim de se alcançar um entendimento mais aprofundado sobre a humanidade. Saviani (2008) afirma que é necessário que a ação pedagógica se torne mais coerente, de forma que a filosofia da práxis¹ e o debate sobre as condições de opressão e dos oprimidos sejam reconhecidos com vistas ao fortalecimento do discurso daqueles para quem o capitalismo não está a favor. Entretanto, a escola brasileira, em muitos aspectos, parece ter se distanciado desse objetivo de formação humana, já que muitas práticas educativas apresentam o professor como o único responsável pelo conhecimento (tradicional), enquanto outras anulam a importância do docente como agente transformador do ensino, antepondo o aluno no centro do fazer pedagógico. Para além da envergadura da vara, Saviani (2006) propõe um saber colaborativo, que traz de volta o professor como sujeito que elabora o conhecimento sincrético dos alunos, para que estes alcancem um saber sintético.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social [...]. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências

¹ “A filosofia da práxis, expressão que Gramsci usava para iludir a censura fascista da prisão, é, para ele, o materialismo histórico e dialético, que está sempre se reelaborando a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels. A filosofia da práxis se constrói como crítica a todo pensamento precedente, ou seja, às filosofias e ao universo cultural existentes” (Mochcovitch, 1988, p. 17).

detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2006, p. 70-71).

Assim, pela mediação do professor, ocorre a “passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Saviani, 2006, p. 72). Nota-se, portanto, que, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, o pensamento do professor é considerado superior ao do aluno. Isso em nada tem a ver com uma hierarquização do conhecimento, apenas identifica que o saber do professor é de um especialista, que conhece sinteticamente o pensamento elaborado por meio da ciência; e que o saber do aluno ainda é permeado por um conhecimento desorganizado e genérico (síntese). Sendo assim, faz-se necessário que haja uma orientação docente para a elaboração do pensamento sincrético do aluno, a fim de transformá-lo em sintético.

Saviani (2008) compreende que, para que esse pensamento se transforme, alguns mecanismos devem operar na prática escolar, sobre os quais não recai nenhum esquematismo ou ordem, entretanto admite que a observação de tais fenômenos garantirá que o aluno atinja o pensamento sintético. De modo geral, a proposta de Saviani (2006) indica que: 1) a ação pedagógica deve partir da prática social, em que o professor é mediador do pensamento sincrético do aluno com o objetivo de atingir o saber sintético; 2) deve ocorrer também a problematização das questões que afetam a prática escolar, como infraestrutura, salários dos professores e formações; 3) em seguida, ocorre a instrumentalização, momento de apropriação das ferramentas culturais suficientes para munir a luta de classe e a compreensão dos conteúdos estruturantes; 4) a catarse que se constitui na elevação do pensamento antes hegemônico, mas agora transformado em benefício das classes oprimidas; e 5) o retorno à prática social, para que toda a ação pedagógica desemboque na transformação da sociedade. Dito isso, percebe-se que Saviani (2006), intuitivamente ou não, pressupõe uma metodologia para o ensino nas escolas de forma a superar a realidade imediata a partir da filosofia da práxis. Contudo, o autor reitera veementemente que esse trabalho só será possível com a leitura dos clássicos. Segundo Saviani e Duarte (2010, p. 45), “pensamos ser possível sintetizar as contribuições da filosofia recorrendo ao conceito de ‘clássico’ que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização”.

Dessa convicção exorta toda a teoria de Saviani (2008) sobre a importância da leitura dos clássicos na ação pedagógica. De acordo com o autor, o pensamento mais elaborado, aquele que garante as elevações psíquicas do gênero humano, tais como concentração, assimilação e inferências, será desenvolvido pela leitura desses textos, que extrapolam o espaço textual, pois permitem que as experiências sejam transferidas para o mundo. Essa compreensão de Saviani (2011) sobre os clássicos necessita de duas observações importantes. A primeira delas é que, em muitos momentos em que o autor propõe uma leitura dos clássicos, este o fazia apenas no tocante aos conteúdos clássicos, ou seja, aqueles que persistiram ao tempo pela sua importância e necessidade de serem transmitidos/assimilados.

Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta (Saviani, 2012, p. 87).

Dessa maneira, Saviani (2012) afirma que os conteúdos escolares universais específicos de cada área são importantes para munir a classe trabalhadora de condições intelectuais sobre sua própria existência e alienação, para, então, deixar de perceber a realidade de forma imediata. Esse pensamento do autor encontra marcas profundas no ideal de transformação de sociedade proposto por Gramsci (1981), ao definir as estratégias das massas no combate à hegemonia capitalista. Segundo o filósofo italiano, a classe oprimida precisa apropriar-se do pensamento historicamente elaborado de forma a criar indivíduos intelectualmente orgânicos e que sejam capazes de organizar um movimento contra-hegemônico para a diminuição do controle opressor. De acordo com Gramsci, uma das necessidades para essa ação é

Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de uma elite de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos (Gramsci, 1981, p. 27).

Diante disso, percebe-se que, assim como Gramsci (2012), Saviani propõe que a classe oprimida deve apropriar-se do saber estabelecido pela elite para que, a partir disso, seja possível a criação de uma massa de intelectuais que fortaleça a luta de classes em benefício dos oprimidos. Os conteúdos clássicos devem, na teoria da pedagogia histórico-crítica, ser privilegiados para a elevação intelectual das massas e a garantia de resultados satisfatórios no objetivo final de superação do capitalismo.

À vista disso, surgem certos questionamentos a respeito da perpetuação de saberes elitistas historicamente constituídos, bem como a necessidade de refletir sobre quem se beneficia desses conhecimentos e como muitos desses conteúdos soterram outros saberes, relegados à margem da história ou silenciados por não contarem a história dos vencidos.

Uma segunda orientação proposta pela pedagogia histórico-crítica fundada por Saviani (2008) e que encontra força epistemológica no debate acadêmico é a afirmação do autor sobre a necessidade de a ação escolar se debruçar sobre a leitura dos clássicos literários. Tais textos são compreendidos por Saviani e Duarte como

clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani; Duarte, 2010, p. 431).

Assim, o autor compreende que os clássicos literários são fundamentais na prática escolar, pois elevam a compreensão do sujeito quanto à sua história. De acordo com o autor, o saber mais elaborado, que permite a compreensão da sociedade para além de uma realidade imediata, advém de um clássico que resistiu a fatores como tempo, maneirismos, estilo e tendência, portanto

Cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo (Saviani; Duarte, 2010, p. 432).

Contudo, é mister uma análise atenta sobre as forças que operaram para a perpetuação desta ou daquela literatura, de forma a torná-la clássica, considerando os mecanismos de poder e dominação ideológicos fomentados pelas elites, pelas editoras que ditam muitos desses livros e outras formas de manutenção do controle hegemônico. Entretanto, somente este artigo não seria suficiente para fortalecer este debate, por isso iremos nos ater apenas à compreensão do conceito de clássico desenvolvido pela teoria da literatura e que vem sendo discutido amplamente pela crítica literária. Exploraremos, mesmo que minimamente, algumas compreensões sobre o que é um clássico literário para que possamos entender de que forma os ecos desses conceitos repercutem na teoria de Saviani (2008) e/ou vice-versa.

Por um conceito de clássico

Diversos autores, críticos, filósofos e escritores de literatura discutiram o conceito de clássico. Em suas considerações, lemos diferentes teorias sobre os gêneros literários e também a arte literária, percebendo, com isso, que todos esses autores dão testemunho de suas épocas e compreendem o clássico a partir de um viés recortado da história. Por isso, não faremos neste artigo um juízo de seus conceitos, apenas os leremos atentamente para destacar quais deles poderiam ter contribuído como arcabouço teórico para a pedagogia histórico-crítica, que entende a leitura dos clássicos como uma ação escolar fundamental para a superação da realidade imediata da classe oprimida. Assim, destacamos alguns autores modernos que talvez tenham sido inspirações oportunas para a fundamentação do conceito de clássico defendido pela pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), tais como Eliot (2014), Borges (1999), Eagleton (2006) e Calvino (2007).

O poeta e crítico inglês Eliot, em seu conhecido ensaio *O que é um clássico?*, afirma que “somente graças a uma compreensão tardia, e em uma perspectiva histórica, que um clássico pode ser conhecido como tal” (Eliot, 2014, p. 78). Nesse caso, observamos que o fator temporal é algo determinante para eleger um clássico, assim como Saviani também notou:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. Dostoiévski, por exemplo - segundo a periodização dos manuais de história, um

autor contemporâneo -, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira (Saviani, 2011, p. 87).

Contudo, Eliot (2014) apresenta um elemento pontual de sua crítica que se difere de uma proposta de educação que se alinha ao marxismo. O autor afirma que um clássico apenas poderá resistir ao tempo se tiver sido produzido em uma civilização madura. A maturidade de um clássico, para Eliot (2014, p. 78, grifo do autor), “só pode aparecer quando uma civilização estiver madura, quando uma língua e uma literatura estiverem maduras; e deve constituir a obra de uma *mente* madura”. Ou seja, de acordo com o autor, existem em uma língua e em uma civilização certos elementos que as tornarão maiores e de melhor valor, possibilitando sua resistência ao tempo, somente com essa maturidade – dos costumes, das mentes e da língua – é que os clássicos serão vislumbrados. Segundo Eliot (2014), são os autores de língua inglesa como Shakespeare e Jeremy Taylor as melhores referências de escritores de uma sociedade madura, tanto nos costumes quanto no idioma, que garantem o entendimento do que é um clássico. Além disso, Eliot (2014) contribui para uma construção conceitual que centraliza na Europa as melhores referências de clássicos na literatura, afastando-se do que outros autores vieram a elaborar sobre o assunto, como fez Calvino (1981), escritor italiano e um dos críticos literários mais importantes do século XX, e o britânico Eagleton (2006), escritor, filósofo marxista e um dos críticos mais lidos no Brasil.

Calvino (1993), no capítulo que inaugura sua obra *Por que ler os clássicos*, oferece-nos 14 argumentos sobre a importância de ler a literatura clássica, à medida que elabora conceitos que sustentam sua teoria. Em sua primeira análise, o autor afirma que “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’” (Calvino, 1993, p. 9). Assim sendo, Calvino (1993) admite que o clássico deve ser revelado sob a ótica de um leitor experiente, em um trabalho de releitura que, contudo, nada tem a ver com a compreensão de maturidade de Eliot (2014), mas sim com o imperativo de que o clássico seja analisado à luz de um olhar experiente. O crítico italiano inclui a recepção estética como critério para avaliar se um texto é clássico ou não, visto que apenas um leitor adulto teria condições de compreender as vicissitudes do texto e contribuir para que ele resista ao tempo. Os clássicos, de acordo com Calvino (1993), revelam ao jovem leitor uma visão parcial, uma vez que apenas na idade adulta a leitura se tornará mais satisfatória e prazerosa. Nesse sentido, Calvino (1993) atribui ao clássico uma dimensão formativa da cultura humana muito semelhante às considerações feitas por Saviani (2008) a respeito da literatura clássica. Ambos os autores defendem que os livros clássicos oferecem a capacidade de compreender os seres humanos, sua história, sua formação e cultura. Desse modo, Calvino assevera que

Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude (Calvino, 1993, p. 10).

É este sentido que, tanto na pedagogia histórico-crítica, quanto no conceito que Calvino (1993) confere ao clássico, ressoa a ideia de estas histórias fazerem com que os sujeitos compreendam e nomeiem suas ações, situem-se na história e

reivindiquem um passado que sustente suas experiências futuras. Outra dimensão importante que Calvino (1993) destaca sobre o clássico é a diferenciação em relação ao cânone. Segundo o autor, um clássico é escolhido pelo leitor maduro a partir de uma experiência muito subjetiva, por meio da qual o texto consegue criar uma intimidade com o leitor, fazendo com que o clássico se torne não apenas uma forma de entender o mundo, mas também a si mesmo, ao passo que define a história da humanidade e suas relações pessoais.

Nesse contexto, na teoria de Eagleton (2006), encontramos uma conceituação sobre o clássico que alicerça ainda mais profundamente a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008). Essa relação incide nas referências da teoria do autor inglês e crítico da literatura dos séculos XIX e XX, que dialoga com o marxismo, do qual Saviani (2008) também declara ecoarem suas referências teóricas. Eagleton (2006), em *O que é literatura?*, admite que os conceitos construídos sobre a literatura e os clássicos emergem de uma sociedade que estava muito mais preocupada em manter os padrões de determinada elite do que, de fato, com os critérios estéticos que a elegeram como de maior ou menor valor.

“Valor” é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados critérios. Assim, é possível que, ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos no futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir valor a Shakespeare (Eagleton, 2006, p. 17).

Dessa maneira, parece chocante e desconfortante pensar o esquecimento da valiosa produção shakespeariana, porém, no decorrer de sua análise, Eagleton (2006) nos faz ver que sua proposta não se trata de um dogmatismo, e sim de uma questão de valorização de uma cultura em detrimento de outras. Nessa perspectiva, os grafites, por exemplo, que para muitas pessoas sujam a cidade, poderiam ser lidos, a longo prazo, como protestos de uma civilização que se recusou a olhar para os problemas da periferia; isso também se aplica ao *slam poetry*, que desafia a sociedade a pensar sobre a produção poética, ao passo que inaugura uma nova estética e recupera a tradição oral tão esquecida na sociedade moderna. Estas e outras manifestações poderiam, então, figurar entre os clássicos. Se o clássico é analisado com base em uma perspectiva pretérita, é necessário, pois, compreender que muitas das conceituações a esse respeito são forçosamente ditadas a partir de critérios de editoras ou maneirismo elitistas que muito mais perpetuam uma estética hermética, dificultando o acesso da classe trabalhadora à literatura, do que permitem a elevação da cultura por meio do conhecimento.

É importante refletir também sobre o porquê de nos lembrarmos da Europa, principalmente da Grécia Antiga, quando nomeamos os clássicos fundamentais da literatura mundial, e nos esquecemos quais foram as forças de dominação e escravidão que aquela sociedade manteve para perpetuar sua hegemonia e criar seus clássicos. Até poderíamos dar a questão como resolvida se nos reportássemos a critérios da crítica literária, tais como rigor estético, relação restrita entre forma e conteúdo, capacidade do autor em produzir uma arte que dimensione a complexidade humana e outras características para distinguir a literatura clássica daquela que ficou esquecida pelo tempo. No entanto, isso nos levaria a um equívoco epistemológico: filiar esse conceito de clássico a uma matriz teórica que se sustenta pelo crivo dialético do marxismo, como pressupõe a pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, interessa-nos

compreender o clássico como um elemento cultural de valor não apenas estético, mas também que objetive a elevação intelectual da classe oprimida a fim de superar a realidade imediata. Logo, Eagleton arrazoa:

Se não é possível ver a literatura como uma categoria ‘objetiva’, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis, quanto o edifício do Empire State (Eagleton, 2006, p. 24).

Para além desse olhar eurocêntrico que analisa o clássico a partir de uma perspectiva elitista, como nota Eagleton (2006), encontramos o escritor e crítico argentino Borges (1999), que defende, em seu audacioso ensaio *Sobre os clássicos*, um conceito que se distancia da compreensão de Eliot (2014) e sustenta que um “clássico é aquele livro que uma nação, ou um grupo de nações, ou o longo tempo decidiram ler como se em suas páginas tudo fosse deliberado, fatal, profundo como o cosmos e passível de interpretações sem fim” (Borges, 1999, p. 168). Com essas considerações, Borges (1999) atribui ao clássico certo fator ideológico, uma vez que os livros que compõem o seletivo grupo dos clássicos de certo grupo ou época foram escolhidos para representar a profundidade de sentidos de uma geração. Logo, isso revela uma crítica de Borges (1999) em defesa do clássico, para além de um determinado rigor ou uma qualidade estética, e aponta para uma literatura que foi escolhida por critérios subjetivos. Mais adiante, o autor argentino rompe com o entendimento de que uma língua apresentaria certas condições que outra não teria para abrigar um clássico. Borges (1999) afirma:

Agora sei que é comum e que está a nossa espreita nas causais páginas do medíocre ou em um diálogo de rua. Assim, embora meu desconhecimento das letras malaias ou húngaras seja completo, tenho certeza de que, se o tempo me propiciasse a ocasião de seu estudo, encontraria nelas todos os alimentos que o espírito requer. Além das barreiras lingüísticas, interferem as políticas ou geográficas. Burns é um clássico na Escócia; ao sul do Tweed, interessa menos que Dunbar ou que Stevenson. A glória de um poeta depende, em suma, da excitação ou da apatia das gerações de homens anônimos que a põem à prova, na solidão de suas bibliotecas (Borges, 1999, p. 168).

Dessa maneira, Borges (1999) vislumbra uma possibilidade de que o clássico esteja presente em todas as civilizações, independentemente de critérios elitistas como a maturidade dos costumes e da língua proposta por Eliot (2014). À vista disso, o que se deve compreender sobre o clássico, de acordo com Borges (1999, p. 169), é que este “é um livro que as gerações de homens, urgidas por razões diversas, lêem com prévio fervor e com uma misteriosa lealdade”. Essa compreensão nos permite mais confortavelmente afirmar que o clássico é um livro selecionado sobre critérios específicos de uma geração e sobre determinadas forças dominantes que, a longo prazo, mantiveram sua importância para a compreensão de uma realidade. Entretanto, também se entende que muitas outras narrativas deixaram de ser valorizadas em detrimento da preservação de certos padrões, que a história revelou estarem ligados à perpetuação do poder das elites dominantes.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica, ao eleger os clássicos como conteúdos necessários para a elevação cultural das massas – que por intermédio da ação escolar possibilitarão a compreensão do mundo de forma a modificar a prática social dos sujeitos –, deve fazê-lo por meio de um entendimento do clássico distante de uma definição classista. Ou seja, que não deve operar sobre os valores eurocêntricos e dominantes das elites, mas sim como uma literatura que evidencia a história dos vencidos, em contraposição a muitos textos que perpetuam poderes opressores. Não se trata, porém, de contestar os clássicos estabelecidos pela crítica literária, e sim de aproximar-se eticamente e coerentemente da proposta de análise e transformação do saber sincrético ao sintético sugerido por Saviani (2008), que vê o trabalho escolar com o clássico como uma prática de vida que a escola deve produzir.

Sendo assim, e na tentativa de comprovar o que minimamente propomos até aqui, teceremos algumas considerações acerca da obra e da relevância da literatura do escritor Caio Fernando Abreu, a fim de reivindicar um conceito de clássico que mais se aproxima de uma visão revolucionária ao situar os sujeitos oprimidos e as condições históricas de opressão. Por meio da/e com a literatura de Caio Fernando Abreu é possível compreender o tortuoso e acortinado período da Ditadura Militar no Brasil, bem como o regime de opressão que aglutinou a vida daqueles que ousaram desafiar o poder controlador do Estado. Isso nos leva a afirmar, conforme os critérios discutidos, a priori, que a literatura de Caio Fernando Abreu é um clássico.

Os contos de Caio Fernando Abreu: uma curva no conceito de clássico

O escritor Caio Fernando Abreu, conhecido principalmente por sua produção literária em contos autoficcionais, mesmo em um período em que o termo ainda não tinha a popularidade que alcançou após os anos 2000, viveu o período da Ditadura Militar e sentiu a força da repressão e da censura sobre sua vida e obra. Caio passou por um processo de democratização de sua literatura, que ocorreu concomitante ao próprio período de reabertura política do Brasil, com seus textos sendo republicados após a década de 1990 e tornando-se “virais” a partir dos anos 2000. Entretanto, Caio Fernando Abreu não obteve grandes tiragens em vida, pois sua produção era considerada áspera e até obscena pela elite editorial. As obras do escritor, tanto durante a ditadura quanto após a abertura política, passaram por um processo de invisibilização, uma vez que retratavam um momento da história recente que as forças dominantes se esforçavam para fazer esquecer. Muitos de seus textos incomodavam não apenas o poder dominante do Estado, mas também a sociedade conservadora da época, que buscou manter a política da moral e dos bons costumes cristãos.

Desse modo, muitos contos do escritor foram censurados em virtude do alto teor testemunhal – entendendo esse termo como frequentemente é abordado pela teoria da literatura de testemunho, em especial a partir dos trabalhos de Seligmann-Silva (2003, 2018) – sobre os horrores daquele período e foram desprezados pela crítica conservadora da época, que ainda avaliava a literatura com base nos ecos tardios do estruturalismo francês do século XX. Essa intenção de invisibilizar a obra de Caio Fernando Abreu deve-se, sobretudo, a dois fatores: o primeiro recai sobre o preconceito da crítica literária sobre a autoficção, ainda mal compreendida naquele momento, já que as marcas autorais estavam profundamente presentes na estética literária do escritor; e o segundo, que se entrelaça ao primeiro, é a homossexualidade

do autor, refletida em muitos momentos de sua obra com personagens que tinham relações homoafetivas. Essas características presentes na escrita de Caio Fernando Abreu incomodavam a sociedade conservadora da época, assim como a profunda consciência do escritor sobre a Ditadura Militar. Em uma matéria de 12 de setembro de 2018, o jornalista Tom C. Avendaño, do jornal *El País*, afirmou que Caio “foi repetidamente o que não se podia ser. Gay e crítico da ditadura nos anos setenta e oitenta. Doente de Aids nos anos noventa” (Avendaño, 2018).

Nos anos 2000, Caio Fernando Abreu se tornou um dos autores mais pesquisados pela academia e lido pela grande massa. Grandes editoras como a Companhia das Letras e a Nova Fronteira reeditaram seus livros e as redes sociais passaram a adotá-lo como referência de citações em comunidades virtuais, muitas vezes equivocadamente. Isso nos leva a considerar que essa repercussão converge com a característica apresentada por Calvino (1993, p. 12) sobre os clássicos: “são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. Esse aspecto apresentado por Calvino (1993) contribui para que possamos afirmar que a obra de Caio Fernando Abreu é um clássico, assim como o fato de que seus livros resistiram ao tempo por trazerem à tona questões que a história oficial forçosamente tratou de esquecer, mas que, hoje, lidos constantemente, aprofundam-se nas possibilidades de interpretação tipicamente reconhecidas em um clássico, como demonstrou Calvino (1993).

De forma a tornar mais lúcida a afirmação de que a obra de Caio Fernando Abreu é um clássico, analisaremos alguns fragmentos dos contos do autor que evidenciam aquilo que embrionariamente propomos. Em *O ovo*, conto que compõe o livro *Inventário do ir-remediável* (1970), escrito entre os anos de 1966 e 1967, Caio Fernando Abreu nos apresenta um narrador-personagem que vive oprimido e sem esperança mediante o regime medíocre que o governa: “Nunca saí daqui. Nem vou sair mais, eu sei. A cada dia tudo se torna um pouco mais difícil” (Abreu, 1970, p. 36). O narrador conta sua vida simples, comum e nem um pouco interessante, cujos anos lhe trazem apenas alguns amores falsos, porém nenhuma alegria. Mais adiante, esse mesmo narrador revela seu ódio pelos “soldados da brigada”, haja vista que, no decorrer de sua vida, todas as mulheres com quem se relacionou o abandonaram por soldados com “aquela horrível roupa, os coturnos, o casquete – tudo” (Abreu, 1970, p. 36). Esse ódio pelos militares – leia-se soldados – pode ser compreendido como um traço autobiográfico do escritor, que, por muitas vezes, manifestou sua revolta contra o regime.

Fica claro o posicionamento de Caio Fernando Abreu diante da realidade imposta pela ditadura e também o seu enfrentamento ao moralismo; fato pelo qual acreditamos ter repercutido negativamente na sociedade da época, que se sustentava em padrões conservadores. No trecho a seguir do mesmo conto, *O ovo*, lemos:

Quando ele chegava, eu ficava passando na sala sem camisa, às vezes até sem calças, só de cuecas. Ele ficava todo perturbado e desviava os olhos. Eu sentava perto, encostava a perna, piscava um olho pra ele na hora de apertar a mão. Um dia convidei-o pra fazer uma pescaria comigo. Levamos uma barraca, cobertores, pinga, duas dessas camas de armar. E de noite eu comi ele. Com gosto. Como se estivesse com o pau na bunda de todos os soldados da brigada do mundo (Abreu, 1970, p. 37).

Assim, o escritor, por meio do narrador, resolve vingar-se dos militares por meio da característica que, por tantas vezes, o levou a ser julgado e condenado:

sua sexualidade. Esse e outros contos de Caio Fernando Abreu nos levam a considerar sua literatura como um clássico, pois ela permite elaborar uma memória sobre a história daqueles que resistiram à ditadura, já que testemunham a favor dos oprimidos, possibilitando que, mediante uma ação escolar eficiente e comprometida, como sugere a pedagogia histórico-crítica, seja possível superar uma percepção imediata da realidade, uma vez que seus textos passam a contribuir como um vetor cultural para a tomada de consciência sobre o regime de opressão e também sobre a sua própria classe.

No conto *Garopaba mon amour*, do livro *Pedras de Calcutá* (1977), narra-se uma abordagem violenta dos militares a um grupo de jovens numa praia:

- Conta.
- Não sei. (Tapa no ouvido direito.)
- Conta.
- Não sei. (Tapa no ouvido esquerdo.)
- Conta.
- Não sei (Soco no estômago.) (Abreu, 1977, p. 91).

O conto descreve a procura dos militares por um homem que, segundo eles, estava escondido na praia. Inicia-se, então, um interrogatório com os jovens que estavam presentes e, com violência moral e física, os militares praticam tortura sobre aquele grupo, principalmente sobre um jovem, chamado repetidas vezes de “veado” e “maconheiro”:

- Se eu seguir em frente, seu veado, você pode descansar. Se eu dobrar à direita, seu filho da puta, você pode começar a rezar. Pra onde você acha que eu vou, seu maconheiro de merda?
- Pra onde o senhor quiser. Eu não sei. Não me importa mais (Abreu, 1977, p. 92).

É interessante notar que Caio Fernando Abreu passou por uma cena semelhante ao visitar uma amiga que se escondia em uma praia de Santa Catarina, sendo o título do conto (*Garopaba*) o nome de um município desse estado, muito conhecido por suas praias. Esse fato e a caracterização vulgar do sujeito – veado, filho da puta e maconheiro – revelam uma relação estreita entre a narrativa e a própria biografia do autor, por esse motivo podemos afirmar que o conto *Garopaba mon amour* recupera a memória de Caio Fernando Abreu e testemunha contra o regime militar.

Ler os contos de Caio Fernando Abreu nos dias de hoje é trazer à tona aquilo que, enquanto esteve vivo, a sociedade daquela época resolveu esconder: a ditadura, a homofobia, a tortura, a violência do Estado. Os contos viscerais do escritor e seus personagens complexos denunciam aquela sociedade e fazem do autor de *Os sobreviventes* (1982), *Pela noite* (1983), *A chave e a porta* (1970), *Terça-feira gorda* (1982) e *Aqueles dois* (1982) um clássico da literatura contemporânea de extrema representatividade, sobretudo para a comunidade LGBTQIAPN+.

Assim como afirmou Calvino (1993) sobre o papel formativo dos clássicos para a compreensão da sociedade, uma vez que permitem às gerações futuras o entendimento das experiências humanas, a obra de Caio Fernando Abreu se torna uma

centelha para essa possibilidade, já que sua escrita ultrapassa a qualidade estética, situando, orientando e questionando a história oficial como forma de resistência.

Seria imprudente pensar que somente o autor Caio Fernando Abreu se dedicou ao trabalho sobre essa temática ou mesmo que apenas ele fez de sua obra um manifesto revolucionário. Poderíamos, com isso, aproximar-nos de uma consideração em que reside um preciosismo tal qual elaborou Eliot (2014) ao eleger os autores de língua inglesa e a genialidade da lírica grega como superiores por excelência e, portanto, clássicos inigualáveis. Reconhecemos as forças que operaram para que a leitura dos contos de Caio Fernando Abreu se tornasse tão potente na atualidade, tais como as mídias sociais, as grandes editoras, a fetichização da personalidade do autor, entre outras; porém nos importa destacar que, se para a pedagogia histórico-crítica a obra clássica deve suscitar a revolução das classes oprimidas por meio da conscientização das massas, a obra de Caio Fernando Abreu cumpre esse papel.

Devemos considerar também a qualidade da escrita desse escritor como fator preponderante para sua conceituação como clássica. Elementos de sua obra como o coloquialismo – que comunica temas nada convencionais –, a ironia e o hibridismo de gêneros textuais e de linguagens fazem da sua produção uma peça atemporal, que difunde um pensamento transgressor, podendo formar o sujeito ao mesmo tempo que o humaniza e o “faz viver” (Candido, 1995), perceber e sentir a existência do outro. O fragmento do conto *Terça-feira gorda*, extraído do livro *Morangos Mofados* (1982), conduz-nos a crer no quanto a escrita de Caio Fernando Abreu toca e perverte padrões indiscutíveis até então:

Na minha frente, ficamos nos olhando. Eu também dançava agora, acompanhando o movimento dele. Assim: quadris, coxas, pés, onda que desce olhar para baixo, voltando pela cintura até os ombros, onda que sobe, então sacudir os cabelos molhados, levantar a cabeça e encarar sorrindo. [...] Apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o meu, que por acaso era de homem também. Eu estendi a mão aberta, passei no rosto dele, falei qualquer coisa. Eu era apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o dele, que por acaso era de homem também (Abreu, 2005, p. 51).

No fragmento supracitado, o narrador apresenta o amor homoafetivo, deixando-nos anestesiados por uma escrita simples e coesa, que comunica aquilo que estava à margem. Caio Fernando Abreu torna a homossexualidade um fato comum e público. O ritmo cadente da narrativa do escritor ao repetir “eu era apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o dele, que por acaso era de homem também” (Abreu, 1982, p. 11); a sonoridade que parece conduzir o leitor à mesma dança dos dois corpos masculinos; os períodos curtos, simples, como ondas, tão bem descritas pelo narrador; tudo isso contribui para que a escrita de Caio se destaque dentre tantas outras que abordam o mesmo tema.

Essa qualidade estética reside em outros contos de Caio, como em *Os sobreviventes*:

Podia ter dado certo entre a gente, ou não, eu nem sei o que é dar certo, mas naquele tempo você ainda não tinha se decidido a dar o rabo nem eu a lambar buceta, ai que gracinha nossos livrinhos de Marx, depois Marcuse, depois Reich, depois Castaneda, depois Lang embaixo do braço, aqueles sonhos tolos colonizados nas cabecinhas idiotas, bolsas na

Sorbonne, chás com Simone e Jean Paul nos 50 em Paris, 60 em Londres ouvindo here comes the sun here comes the sun little darling, 70 em Nova York dançando disco-music no Studio 54,80 a gente aqui mastigando esta coisa porca sem conseguir engolir nem cuspir fora nem esquecer esse azedo na boca. Já li tudo, cara, já tentei macrobiótica psicanálise drogas acupuntura suicídio ioga dança natação cooper astrologia patins marxismo candomblé boate gay ecologia, sobrou só esse nó no peito, agora faço o quê? (Abreu, 1982, p. 11).

A imprecisão da escrita e a dificuldade em narrar os sentimentos em sua totalidade conflitam com a necessidade e a impossibilidade de representação da narradora, ao mesmo tempo que ela confessa seus desejos homossexuais sufocados em prol da militância durante o regime militar. A narradora constrói um discurso fragmentado, confuso e sem vírgulas, cuja realidade nada mais é do que um mero devaneio, e todas as suas esperanças se esvaem, sobrando-lhe apenas um “nó no peito”. Dessa maneira, Caio elimina a distância estética e constrói uma narrativa isomórfica, que contribui para que possamos reconhecer sua literatura como um clássico de nossa época.

Isso nos permite deduzir que os textos de Caio Fernando Abreu, que expõem e denunciam o coletivo de repressão, seja por meio do tema ou da própria estrutura, convergem-se em um projeto sobre como o mundo deveria ser conforme os valores que atribui em seu texto – ou mesmo na desconstrução provocada por ele. Por conseguinte, confirmamos que a literatura de Caio Fernando Abreu é um clássico aos moldes de uma conceituação que analisa suas obras como manifestações culturais que resistiram ao tempo e que revelam a história dos vencidos, podendo fomentar a consciência de classe e a elevação cultural dos sujeitos por meio da ação escolar, como bem evidenciou Saviani (2008) por meio da pedagogia histórico-crítica.

Considerações finais

Não evidenciamos um problema de conceituação teórica sobre os clássicos neste artigo, nossa discussão se inscreve no fato de que algumas abordagens adotadas pela crítica tradicional se distanciam da proposta da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008). Isso nos levou a considerar que, se o precursor dessa teoria de ensino acredita que a ação escolar deve provocar a revolução da classe oprimida por meio de um trabalho escolar com os clássicos, é equivocada a associação que se faz entre a pedagogia histórico-crítica e algumas conceituações, uma vez que muitas delas se distanciam de uma matriz marxista, como se percebe no conceito de Eliot (2014). O que esperamos ter alcançado foi um arrazoamento de ideias que pudesse minimamente demonstrar que, para a superação da realidade imediata, faz-se necessário que os clássicos literários escolhidos para o trabalho escolar tragam à tona a história a contrapelo, muitas vezes omitida ou escondida pela história oficial em benefício de uma classe para a manutenção do poder hegemônico, como observou Gramsci (1981), referência na qual Saviani (2008) fundamenta sua teoria. Ademais, uma prática escolar que sugere a adoção dos clássicos como livros que estimulam a (r)evolução do pensamento muito mais se aproxima das considerações de Eagleton (2006), Calvino (1993) e Borges (1999), pois esses autores se afastam de uma compreensão preciosista da literatura e reivindicam que o clássico seja eleito por sua relevância histórica para a formação do gênero humano, mais alinhada à proposta de Saviani (2008). Foi com esse intuito, por meio da análise de quatro contos

de Caio Fernando Abreu – além daqueles mencionados sem citações diretas –, que procuramos mostrar como a literatura do autor se tornou um caminho possível e de forte teor testemunhal para a compreensão de muitas histórias silenciadas durante a Ditadura Militar, o que nos leva a considerar sua literatura como um clássico. Com rigor estético e motivadas por uma causa revolucionária, as obras de Caio Fernando Abreu compõem um arcabouço de referências históricas a favor das classes desprivilegiadas na esfera do poder. Se a ação pedagógica deve pautar-se no clássico como aquele livro que resistiu ao tempo em favor das classes oprimidas, a literatura de Caio Fernando Abreu é um potente material para a compreensão dessa história, a contrapelo.

Referências

- ABREU, C. F. *Inventário do irremediável*. Porto Alegre: Movimento, 1970.
- ABREU, C. F. *Morangos Mofados*. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- ABREU, C. F. *Pedras de Calcutá: contos*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.
- ABREU, C. F. *Triângulo das águas*. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- BORGES, J. L. *Obras Completas de Jorge Luis Borges*. São Paulo: Editora Globo, 1999. p. 167-169.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ELIOT, T. S. O que é um clássico? In: *Ensaio Escolhidos*. 3. ed. Tradução de Maria Adelaide Ramos. Lisboa: Cotovia, 2014. p. 129-146.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.
- MOCHCOVITCH, L. G. Gramsci e a escola. São Paulo: Ática, 1988.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.



SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2010.

SELIGMANN-SILVA, M. *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Unicamp, 2003.

SELIGMANN-SILVA, M. *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.