



**PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES (E DOS ESPINHOS  
TAMBÉM): O DIREITO À LITERATURA NA ESCOLA OU O ACESSO À  
LITERATURA COMO PARTE INTRÍNSECA DOS DIREITOS HUMANOS**

NOT TO SAY I DIDN'T MENTION THE FLOWERS (AND THE THORNS TOO):  
THE RIGHT TO LITERATURE IN SCHOOL OR ACCESS TO LITERATURE AS  
AN INTRINSIC PART OF HUMAN RIGHTS

Éderson Luís Silveira<sup>1</sup>

Recebido em: 05/jan/2023

Aceito em: 20/fev/2023

DOI: 10.26512/aguaviva.v8i1

**RESUMO:** O direito à literatura é pensado indissociavelmente no que diz respeito à ideia de literatura como elemento humanizador. Desse modo, partindo da concepção de Michel Foucault de que a educação é um modo de se apropriar e alterar discursos, saberes e poderes, este texto busca apresentar ponderações acerca da relação entre literatura e direitos humanos para, diante da dor dos outros, considerar uma educação literária para além do capital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Direitos Humanos; Literatura Marginal.

**ABSTRACT:** The right to literature is thought inextricably with regard to the idea of literature as a humanizing element. Thus, starting from Michel Foucault's conception that education is a way of appropriating and changing discourses, knowledge and powers, this text seeks to present considerations about the relationship between literature and human rights in order to, in the face of the pain of others, consider a literary education beyond capital.

**KEYWORDS:** Literature; Human rights; Marginal Literature.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM/CNPq). E-mail: ediliteratus@gmail.com



Este texto é a continuação de outro, que foi iniciado para compor um posfácio de livro sobre educação, direitos humanos e diversidade. Para chegar ao deslocamento atual, trataremos da relação entre literatura e direitos humanos para pensar a literatura como um direito inadiável, sobretudo no que diz respeito aos acessos à literatura na escola e fora dela. O tema em si não é inédito, já que Antonio Candido, anos atrás já falava no direito à literatura, por exemplo. Nossa contribuição se instaura no sentido de apresentar ponderações acerca do tema, via mobilização de outros autores e temáticas que ampliam (um pouco ou tentam ampliar) a discussão. E, se nada parecer inédito, ao menos buscamos impregnar vestígios de autoria em meio a um modo particular de promover o arranjo dos discursos que serão aqui mobilizados em torno de tal temática.

Inicialmente, podemos mencionar que, em 1970, na aula inaugural proferida no Collège de France, intitulada *A ordem do discurso*, Michel Foucault mencionou que a educação era um modo de modificar acessos e limites dos discursos, dos saberes e dos poderes associados a tais instâncias. Só por esse ponto de partida, quem estiver lendo já desconfia que a educação, sob a perspectiva que adotamos, não se reduz aos muros da escola. Então, quando se fala em educação ou em processos educativos, trata-se, sob este ponto de vista, de um modo de apropriar e transformar discursos, no caso em questão, sobre discursos literários. Mas, para que se possa chegar às relações entre literatura e direitos humanos, é preciso percorrer algumas explicações acerca dos direitos humanos para, então, chegarmos ao que se entende como intrínseca relação entre literatura e sociedade, na qual nos baseamos.

Historicamente, em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão concedeu liberdades e modos de pensar indivíduos de cada território como suscetíveis a ter uma instância defendida que até então pouco era efetivada: os direitos humanos. Mais adiante, só em 1948 é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada. No Brasil, frequentemente se confunde “defesa dos direitos humanos” com “defesa de bandidos”, ainda que os direitos humanos se voltem para a defesa de qualquer indivíduo. E não é à toa que a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha surgido na década de 1940, já que a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a tenha precedido. O resgate da racionalidade humana, na ocasião, adveio da possibilidade de que outra tragédia pudesse vir a ocorrer e, por isso, a declaração não diz respeito somente a determinadas pessoas de algumas nações (que participaram da Guerra), mas a pessoas de todas as nações do mundo.



Então, se a questão da universalidade é proeminente, é porque existe um quadro de violações de direitos que a tornou possível. Desse modo, se há violações ou risco para algumas pessoas, é porque, em algumas situações, só para usar a expressão de Judith Butler, sob inspiração foucaultiana, é porque alguns indivíduos são vistos como sendo “menos humanos” que outros. Ora, se não houvesse o risco de violação, tal documento – e todos os que vieram depois, cada vez mais específicos, referentes a cada territorialidade singular – não teria necessidade de existir.

Claro que, com a criação dos Direitos Humanos – e as condições efetivas de fiscalização desses direitos em instâncias reais –, veio, também, a necessidade cada vez mais específica de singularizar as necessidades de pessoas que tiveram – e têm – os direitos violados no decorrer da história da humanidade. Quando o quadro da Segunda Guerra Mundial trouxe a questão dos genocídios de populações inteiras, o mundo também se voltou para quem eram essas pessoas que morreram pelo “simples fato” de existirem: judeus, negros, crianças, mulheres, homossexuais, idosos e camponeses, por exemplo. Então, partindo da premissa de que há humanos que são “menos humanos” que outros, a existência de uma legislação específica voltada para essas pessoas se tornou historicamente não apenas necessária, mas urgente. Por conseguinte, a necessidade de coexistirem humanos de direitos socialmente reconhecidos se articula a uma cultura de desassistência e de negligência acerca da vida dessas pessoas. Se formos usar as palavras de Mbembe, seria o caso de fazer morrer, e não apenas deixar morrer, como afirmava Foucault, porque a negligência não é uma ação passiva, ela é fruto de um constructo maior de produção de mortes em larga escala ou de condições que coloquem em risco determinados indivíduos em detrimento de outros que são protegidos.

Diante disso, cabe acentuarmos que o título deste texto foi inspirado numa música de Geraldo Vandré que foi proibida, durante anos, pela ditadura brasileira. Isso porque ela foi utilizada por indivíduos que se rebelaram contra o golpe militar de 1964. O referido sujeito chegou a exilar-se depois de passar dias escondido em uma propriedade rural da viúva de Guimarães Rosa, morto no ano anterior, tendo, depois, partido para o Chile e, então, para a França. Tal canção chegou a ser usada em 2006, pelo governo, em meio a uma propaganda de publicização de políticas educacionais, como PROUNI e ENEM. Tendo sido considerada uma ameaça ao governo ditatorial, portanto, foi implementada por um governo democrático na referida ocasião posterior.

Parte da letra afirma que somos todos iguais, braços dados ou não. No Brasil, o Artigo 5 da Constituição Federal traz, em seu texto, que todos são iguais perante a lei,



sem distinção de qualquer natureza. Mas a história do Brasil também é repleto de desigualdades sociais e violações aos direitos humanos. Podemos, nesse ínterim, começar pela tese de Marilena Chauí de que não somos gentis, mas fazemos parte de uma cultura patriarcal, machista, homofóbica, repleta de preconceitos historicamente compartilhados e reproduzidos.

Essa tese contraria aquilo que Sérgio Buarque de Holanda teria afirmado sobre o povo brasileiro, caracterizando-o como povo cordial, por causa de uma suposta propensão à informalidade. E, de fato, se olharmos para as estimativas de violência contra mulheres, negros, crianças, pessoas LGBTQIA+, por exemplo, a cordialidade passa bem longe. Em 2020, órgãos oficiais de denúncias registraram o equivalente a mil denúncias de violações de direitos por dia por meio do Disque 100 e do 180. Na ocasião, as informações foram disponibilizadas pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Ou seja, a cordialidade passou longe do povo brasileiro e restou o mito do brasileiro cordial. Não é à toa que, no texto intitulado “O homem cordial: um mito destruído à força”, Marilena Chauí vai destronar a o mito de Holanda, e, posteriormente, na obra *Sobre a Violência*, ela vai mencionar que há um outro mito poderoso que paira no Brasil: o da não violência.

O mito da cordialidade se aproxima muito daquilo que Susan Sontag se refere quando fala da insensibilização pública diante de casos de violação de direitos humanos, por exemplo, na obra *Diante da dor dos outros*. A autora chega a indagar se teríamos perdido a característica de nos chocarmos com a realidade alheia, que constitui a cultura da qual fazemos parte. Não se trata somente de pensar a violação dos direitos humanos, portanto, mas, também, de averiguar em que instância nós, como espectadores, a encaramos.

Chegamos, então, ao tema e à especificidade do presente texto: a relação entre os direitos humanos e a literatura. Nesse ínterim, não podemos deixar de lado o fato de que a globalização se materializou por meio do desemprego, da fome e da ampliação das desigualdades sociais em uma escala cada vez mais exponencial. Esses elementos não deixam de existir na literatura, porque fazem parte dos processos de socialização dos indivíduos e aqui partimos da relação entre literatura e sociedade como sendo indissociáveis. Por isso, a relação entre literatura e direitos humanos é pensada sob este viés. Nesse ínterim, se falamos da violência anteriormente, não estávamos nos referindo somente à violência física, mas à violência moral, psicológica, patrimonial, etc., que tem aparição em manifestações artísticas diversas, como a literatura, a música, a arte e assim por diante.



Desse modo, para chegarmos à relação entre a literatura e os direitos humanos, precisamos passar pela questão educacional. Resta-nos, portanto, o exercício do ato de contrariar o paradigma de educação tradicional, que engessa práticas, e que reflete negligências e insensibilidades diante da dor do outro, para que a educação não seja relegada às margens do capital, porque isso equivaleria, nas palavras de István Mészáros (em *A educação para além do capital*), a abandonar o objetivo de inserir a educação numa instância de transformação social. Desse modo, pesquisar, ler, falar, discutir e se aprofundar acerca da relação entre literatura e direitos humanos, é, conseqüentemente, uma forma de levar o ensino (e a aprendizagem) para além do capital, rompendo com a lógica de mercado que homogeneiza sujeitos e ignora alternativas educacionais qualitativamente significativas.

Não é à toa que Antonio Candido vai mencionar que a literatura é um direito essencial do ser humano, pois tem o papel social de formar sujeitos para uma postura ética, alteritária, que se baseia no respeito às diferenças. Por isso que se diz que ela tem um papel de humanização. É ela que pode nos tornar mais compreensivos perante a natureza e aos nossos semelhantes, daí seu caráter humanizador. A literatura é um direito básico, segundo Candido, porque ela supre nossa necessidade de humanização e, sendo assim, ela pode ser uma ferramenta de transformação social. Daí a importância do texto literário, que não pode ser reduzido aos andaimes de um prédio em construção, como o búlgaro Todorov chegou a mencionar, referindo-se à literatura em perigo na escola, quando o estudo se volta para a análise da estrutura do texto literário e aparta-se do mundo social.

É na literatura e nas artes, por exemplo, que o pobre entra de vez como elemento primordial, e não apenas como delinquente e marginal ou, ainda, como personagem cômico e satirizado. Se formos pensar em clássicos<sup>2</sup> como Carolina Maria de Jesus, por exemplo, seus diários permitem às pessoas que a leem um contato com universos diferentes, e com a abundância de metáforas advindas de um contexto inesperado (como quando ela compara edifícios e arranha-céus a uma coroa da nobreza e afirma que por debaixo dos “pés de viludo” São Paulo tem as meias furadas. Assim, a função humanizadora da literatura advém do encontro com experiências outras, que diferem das

---

<sup>2</sup> Reiteramos a noção de clássico a partir de uma leitura de Ítalo Calvino, reconhecendo que há um debate intenso acerca das diferenças e aproximações da literatura marginal e o cânone literário de cada época, mas pensando na definição do autor, quando este afirma que clássico é todo aquele que não terminou de dizer o que tinha para dizer.



vivências do cotidiano. E, mais do que isso, o que se apresenta, nesse caso, é não apenas a perspectiva do sujeito marginalizado social e culturalmente, mas um ponto de vista que é apresentado pelo próprio sujeito. Não apenas sobre o sujeito, mas a partir do sujeito.

Para Lenhen (2016), na literatura marginal há denúncias, mas, também, há uma afirmação sociocultural adjacente, que faz com que o sujeito seja apresentado como ser humano dotado de direitos. Para fins de exemplificação, a autora vai mencionar outro autor, oriundo da periferia urbana nacional, chamado Ademiro Alves, o Sacolinha, que retrata o cenário de injustiça social da periferia, não apenas apresentando os sujeitos periféricos, mas valorizando a cultura periférica como um todo, com seus contrastes e diversidades (LEHNEN, 2016). Nos dois exemplos mencionados, os sujeitos periféricos não são pensados somente como sujeitos suscetíveis a violações, mas como sujeitos de direito, que tem direito a ter direitos (ARENDDT, 1951).

Diante de tais ponderações, essa perspectiva perpassa a questão da literatura e sua relação com a sociedade não para reduzir a primeira à subalternidade em relação à segunda, como se os textos literários fossem meras “cópias” do mundo social. Isso porque o caráter transformador da literatura advém do fato de que ela pode mobilizar discursos que se articulem a propostas de transformação social. Por isso que a perspectiva de educação que mobilizamos é a de uma instância que pode promover a apropriação e a alteração dos discursos. É aí que a literatura pode ser inserida: como instância de humanização (na escola e fora dela). Trata-se, por conseguinte, de resguardar e debater sobre os limites do liberalismo e de perspectivas utópicas da educação a ele relacionadas. Isso porque, sem rupturas e transformações no sistema do capitalismo, não pode haver mudanças efetivas no sistema educacional e tal abordagem precisa passar pela questão dos direitos humanos e sua relação com textos que, sendo clássicos, são atemporais, porque, na definição de Ítalo Calvino, não terminaram de dizer o que tinham para dizer.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **The origins of totalitarianism**. New York: Harcourt, Brace & World, 1966.
- CALVINO. Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. São Paulo: Autêntica, 2017.



FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LEHNEN, Leila. Literatura e direitos humanos na obra de Sacolinha. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, v. 49, p. 79-104, set. -dez. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SACOLINHA. **Graduado em marginalidade**. São Paulo: Scortecci, 2005.

SACOLINHA. **Como a água do rio**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.