

Literatura e inclusão social: um olhar sobre reformas educacionais na contemporaneidade

Literature and social inclusion: a look at educational reforms in contemporary times

MARCELO CHIARETTO *

Resumo: Este artigo pretende estudar, inicialmente, algumas reformas educacionais ocorridas na área de ensino de literatura, considerando as reformas sucedidas pós-1989 na França e na Alemanha. Como objetivo principal a partir dessa meta inicial, buscar-se-á verificar os efeitos de tais reformas no Brasil e, a partir de tal verificação, evidenciar uma proposta de ensino de literatura que seja coerente com as demandas da contemporaneidade.

Palavras-chave: literatura, educação, inclusão social.

Abstract: This article intends to study, initially, some educational reforms in the teaching of literature area, considering the post-1989 successful reforms in France and Germany. The main objective from that initial goal will be sought-evaluate the effects of such reforms in Brazil and from such verification, show a literature teaching proposal that is consistent with the demands of the contemporary times.

Keywords: literature, education, social inclusion.

* Professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

O mundo não é, o mundo está sendo.

Paulo Freire

I

ntrodução

Não há dúvidas sobre o papel de inclusão social estabelecido pelos modernos recursos de comunicação, levando-se em conta a ampliação do espaço educativo para além do ambiente escolar. Entretanto, a educação formal na contemporaneidade continua a ser quase insubstituível, tanto para a formação do indivíduo, quanto para a aquisição e controle dos conhecimentos e habilidades necessários para uma participação ativa na vida cultural e econômica. A partir de tal constatação, vê-se que a educação firma-se como um dos fatores basilares para a sustentação de uma sociedade democrática, participativa e economicamente viável.

Esse sustentáculo das comunidades, em escala progressiva, vem se tornando uma preocupação não apenas de acadêmicos, estudiosos ou organizações de base, mas também de setores antes refratários ao tema, como os econômico e político. Tais áreas e setores tradicionais, que antes se habituaram a lucrar velando e desvelando a ignorância de grande parte da população, não puderam travar as urgências impostas pelos mercados a exigir reformas e anteparos decentes. A meta desses setores revela-se então bem determinada: é fundamental corresponder devidamente aos avanços desencadeados na ciência e na tecnologia com o fim de otimizar o sistema produtivo. A competitividade estimulada e promovida, tanto no plano nacional quanto no plano global, assumiu um aspecto bem mais refinado, passando assim a demandar recursos humanos cada vez mais competentes. Tal competência, é certo, está coligada à qualidade da educação que cada sociedade oferece aos seus cidadãos.

Sob esse prisma, não se pode esquecer-se das correlações no plano internacional. Pensando-se ainda nas necessárias modificações no campo econômico e político, observa-se que a educação haveria de encontrar uma evolução con-

forme as tendências e, sobretudo, as demandas internacionais, que passam a pautar desse modo as mudanças no plano local. Medidas e políticas, dizendo-se de amplitude transnacional, iniciam assim um processo em conjunto visando atender de forma devidamente eficaz as exigências das novas sociedades. Os países denominados desenvolvidos passam então a dedicar atenção específica aos seus sistemas educacionais, buscando com tal prática estimular reformas e revisões céleres, eficientes e, obviamente, com fins definidos. Aos países em desenvolvimento restou tentar reduzir as distâncias estabelecidas em relação ao primeiro grupo. Enfrentando problemas graves em seus sistemas educacionais, como insuficiência, obsolescência, várias situações de inadequação e de insatisfação, os países “em atraso” viram-se emparedados pelo novo contexto de globalização da economia e do trabalho, a tornar pública e notória a premência da ampliação, democratização e renovação da educação.

Pensando-se no Brasil e em certos países desenvolvidos, como a França e a Alemanha, faz-se interessante um breve estudo comparativo de caráter multicultural, ou seja, não se trata de imitar modelos e, sim, de fazer dialogar as alteridades. É sabido que a União Européia, consciente de sua posição no mercado global, vem adotando medidas comuns de racionalização do ensino que convergem todas para a profissionalização, o encurtamento dos anos de estudo e a eliminação ou desvalorização de diplomas “inúteis” tendo em vista a realidade atual e suas demandas. Optou-se pela França em consideração à sua ascendência destacada sobre o sistema educacional brasileiro, sobretudo após o século 19. A Alemanha se compara ao Brasil no que tange à tentativa de ruptura com uma anterior ordem totalitária, uma vez que sua reunificação a partir de 1989 exigiu uma série de mudanças na área educacional e certos abusos por parte do grupo ocidental, isto é, do grupo dos dominantes. Além disso, não se pode perder de vista um dos objetivos deste artigo, qual seja, estudar como se processaram certas modificações no ensino da literatura nos últimos anos, assim como apontar a necessidade urgente de um novo modelo de política de trabalho ao professor de literatura em vista da contemporaneidade.

1. Na França

A última reforma educacional francesa é de certa forma atual, com o marco principal em 1989 com a criação dos Institutos Universitários de Formação de Professores (de Pré-escola até 2º. Grau), buscando-se primordialmente profissionalizar de maneira mais adequada com os novos tempos a formação dos professores. No campo específico do ensino das letras, os novos programas entraram em vigor em setembro de 2000, atingindo profundamente o ensino de literatura (FRANÇA, 2012). A partir desse ponto, viu-se — e ainda se vê — uma grande querela entre os defensores da reforma estabelecida e os defensores da grande tradição literária francesa, que se assumem literalmente como salvadores das letras, de acordo com o *site* <http://www.sauv.net> disponibilizado na Internet em que se colocam como representantes do *Collectif Sauver les lettres*.

Conforme estudos de um grupo de trabalho interdisciplinar presidido pelo professor Alain Viala e iniciado nos tempos do então Ministro da Educação Nacional Jack Lang, fazia-se necessária uma revisão dos programas educativos franceses relacionados ao ensino de literatura em vista de vários motivos, entre os quais, a presença e atuação de novos públicos nos liceus e colégios franceses. Os denominados “novos públicos”, é bom explicar, são na realidade os milhares de parentes de imigrantes em busca de cidadania e legítima inclusão social.

Os partidários da reforma defendiam então a noção de “convivência cultural”, segundo o pensamento pluralista de Bourdieu. Conforme as reflexões do grupo reformista, a escola pública francesa não deve mais ser dirigida apenas para os Wasp (*White anglo-saxon protestants*) ou para seu equivalente francês, na medida em que ela acolhe agora jovens de todo horizonte e de toda origem. Impor-lhes a literatura em geral — e a literatura francesa em particular — com as características de seu estudo, seria, por sua vez, inferiorizá-los por colocá-los em desvantagem em relação aos jovens inseridos nessa cultura. Por outro lado, seria um etnocídio, já que seriam praticamente castrados de sua história e de sua cultura, o que os tornaria “homens de nenhuma parte”, considerando aí o aumento da rejeição da qual já são vítimas e o rancor inabalável de uma sociedade extremamente tradicional que nega continuamente o valor dos valores do “novo público” (WAINER, 2012).

Para os reformistas, os erros e pecados cometidos contra o terceiro mundo não deviam ser repetidos contra os jovens em geral e contra aqueles vindos

da imigração em particular: “Para que eles brilhem, apaguemo-nos. Não vamos aliená-los de nossos valores”. A reforma pressupõe assim textos literários abordados em acordo com um intento moral ou cidadão, servindo de modelo ou de estímulo para uma expressão ou para uma argumentação clara e eficaz. Nomes de obras ou de autores ficam em segundo plano em vista de um estudo literário baseado em gêneros (o romanesco, o teatral, o biográfico, o epistolar), registros (o lírico, o trágico, o irônico, o cômico), o estudo do ensaio, da escritura, do diálogo, do ato de convencer, persuadir e demonstrar.

Percebe-se que o intuito é a democratização da literatura, mantendo distantes perspectivas mais intimidatórias, como aquelas geradas pelas “grandes obras literárias do patrimônio histórico nacional” e seus autores imortais. De fato, observa-se em tal reforma uma interessante proposta de tonificação do ensino de literatura na contemporaneidade. Segundo seus preceitos, o aluno estaria na classe antes de tudo para se expor, para se socializar, *faire société*, ou seja, compreender a necessidade da tolerância e da aceitação da alteridade, rejeitando o isolacionismo em prol do coletivo, assumindo-se dessa maneira como um ser social a estudar gêneros sociais. A ênfase no gênero teatral, por exemplo, ao qual o novo programa dedica aproximadamente 14% do seu tempo, demonstra essa busca pelo lúdico, pelo que se pode oralizar, atraindo talvez ainda mais os alunos por ser algo que, mesmo escrito, mostra-se vivo como os modernos meios de comunicação social. Estando o universo divinatório do escritor em segundo plano, o texto literário pode ser assim evidenciado como uma mensagem a ser veiculada, um discurso, participando democraticamente de um processo de comunicação com os leitores. Em conformidade com os novos programas, percebe-se que o campo da literatura passa a ser então o campo da manifestação ou, melhor, o espaço dessacralizado da opinião.

Alain Viala, o presidente do grupo dos reformistas, em um certo momento declara que a história literária corresponde à cultura do professor, pois ela não leva em conta devidamente o ponto de vista do aluno. Este seria então contemplado com a grade de gêneros e de registros, a partir dos quais a linguagem seria manifesta e estudada de acordo com sua ação em grandes categorias geradoras de emoção e sensibilidade (VIALA, 2012). Para os reformadores, é preciso revolucionar radicalmente o perfil do bom aluno que alcança êxito em detrimento dos outros. Em outras palavras, pretende-se instalar um clima de maior solidarie-

dade e comunhão entre os alunos, sem que suas respectivas expressões sejam omitidas por um professor situado como centro das atenções.

Para os combatentes dessa reforma, democratizar o acesso à literatura é algo simplificador, uma vez que a capacidade de leitura é singularizante, daí a normal elitização. Para eles, o ensino da literatura é elitista realmente, pois ele distingue os alunos, o contrário seria baixar o nível ao aluno mais fraco. Nas palavras do professor Robert Wainer, um dos membros do Coletivo *Sauver les lettres*, há de se lastimar as novas metas ditadas pelos novos tempos: “a literatura que nós ensinamos é aquela de um povo e de uma classe em um momento dado da história. Nós não temos o direito de impô-la como patrimônio cultural de um público tornado tão multicultural como o nosso” (WAINER, 2012). Segundo Wainer, “para interessar aos alunos, é preciso falar de seu mundo. Quando lhes falamos de Pascal ou de Montesquieu, de Racine ou de Stendhal, reenviamos-lhes ao cotidiano do brilho de suas bibliotecas familiares” (WAINER, 2012). Pode-se inferir daí que “os alunos”, na perspectiva do professor, são os jovens franceses acostumados com a orbe francesa. Os textos literários mesclados com *rap*, uma das referências da nova juventude, são abominados pelos tradicionalistas por destruírem a melodia proporcionada pelos alexandrinos.

Com efeito, é bem instigante atentar-se para as ideias de Wainer e seu grupo, pois representam de modo eloquente uma visão da literatura hoje encarada como atrasada, ultrapassada ou mesmo tradicional. Vê-se a atuação de um grupo aguerrido, na tradição das *belles lettres*, que todavia defende argumentos frágeis contra o imenso poder dos meios de comunicação de massa, contra a urgência dos estudos transdisciplinares — em que a literatura como disciplina perde o espaço privilegiado do saber para contribuir e aprender com outros saberes que agora a contemplam à mesma altura — em suma, tal grupo tenta ainda desviar os olhos da poderosa indústria cultural, sequiosa por atender mais e mais consumidores. Percebe-se um posicionamento extremamente válido, mas não condizente com a noção de leitura de textos literários como prática cultural a recalibrar o individual e o social, em coerência com a interação social constitutiva de todo fenômeno linguístico.

2. Na Alemanha

Em terras germânicas, essa “utilização com fins definidos” do ensino da língua materna e de sua literatura, de forma bem pertinente, ocorreu-se por outros motivos. Conforme Pedro Goergen (1998), após a Segunda Guerra Mundial a Alemanha Ocidental reconstruiu o seu sistema de ensino médio e superior a partir de parâmetros bastante conservadores e seletivos, ao contrário do que vinha acontecendo em outros países europeus nesta mesma época, que procuravam modernizar e democratizar o seu ensino. Na verdade, vê-se que houve algumas iniciativas mais inovadoras, mas logo suplantadas pela tendência conservadora. Esta, conforme o interesse dos próprios alemães ocidentais, retomava elementos do sistema tradicional de ensino da República de Weimar, dos anos 20, como reação tanto contra as ideias totalitárias do regime nacional-socialista quanto contra as propostas de “reeducação dos alemães”, sugeridas pelos americanos, em nome dos Aliados (GOERGEN & SAVIANI, 1998, p.21). Desse modo, tornava-se importante uma atenção às camadas populares, não rompendo assim com o passado alemão e seu respeito, agora mais cuidadoso, ao *Volksgeist* — o espírito nacional, o imaginário, o sonho coletivista germânico.

Na Alemanha Ocidental, as propostas de reforma educacional com ímpeto democrático-igualitário eram vistas com ceticismo por sua aparente proximidade com as práticas niveladoras tanto do nacional-socialismo quanto do socialismo que, aos olhos dos alemães ocidentais, representavam uniformidade cultural e conformismo político. Na Alemanha Oriental, a reforma do ensino constituiu, ao lado da reforma política, agrária e industrial, um dos elementos centrais de inovação radical, contrária às iniciativas reformistas e liberais dos anos 50. Como é de se imaginar, a educação era considerada parte importante do engajamento ativo na luta por uma sociedade socialista, sob a liderança do partido. Foi introduzida assim a Escola Socialista Única com o objetivo de eliminar as características elitistas e discriminadoras do ensino secundário tradicional, e assim estabelecer uma garantia de igualdade de chances (GOERGEN & SAVIANI, 1998).

Vê-se que as opções entre os dois sistemas de ensino refletem os interesses hegemônicos da sociedade, mesmo levando em conta as diferenças político-econômicas que cada país assumiu com relação ao sistema de organização social. Após a reunificação em 1989, uma nova reforma fez valerem para os dois países as mesmas diretrizes. Concretamente, isso significou a simples eliminação do sistema educacional socialista e sua substituição pelo sistema vigente na Alemanha Ocidental, em atenção à premência de se instalar um sistema escolar

segundo a racionalidade da economia empresarial. Goergen informa que as medidas correspondentes, radicais e impositivas, foram tomadas não a partir de debates orientados em princípios pedagógicos, mas em atendimento a imperativos econômico-políticos. Um sistema de ensino que, na década de 50, certamente era melhor e mais avançado que o da Alemanha Ocidental não soube ou não teve espaço para enfrentar competentemente o padrão de desenvolvimento científico-tecnológico imposto pelo ocidente.

De fato, a partir daí pode-se concluir que não havia como soffrear o desejo da população de usufruir as benesses e confortos que o capitalismo oferecia aos também alemães do outro lado do muro. Vivendo em um sistema tão rígido quanto ineficiente, os alemães orientais sentiam-se — e ainda sentem-se e são mesmo assim tratados pelos alemães ocidentais — como cidadãos de segunda categoria. Conforme uma visão empreendedora, a noção de uma educação “para todos” passou a ser bem-vinda na “nova” sociedade alemã, assim como a necessidade de interiorização de um perfil capitalista de requisitos. Uma educação humanista passou a ser encarada como sendo para as elites, ou seja, mais elevada, e, por isso, “sem finalidade”. É o momento da “modernização recuperadora”, do sistema educacional somente financiado se a economia nacional é capaz de concorrer no mercado mundial¹.

Com a reformulação de currículos, figuras históricas da literatura naturalmente ressurgem, enquanto outras, mesmo qualificadas, perdem-se no limbo das reformas ultraocidentalizantes, atentas às circunvoluções na área política e econômica. Escolas passam a enfocar detidamente a capacidade de controle das técnicas e das ciências, acabando por deixar às chamadas “ciências do espírito” um papel secundário, visto que, na visão empreendedora, era preciso reconstruir um país e, para tanto, reduzir funcionalmente a educação e a pesquisa de acordo com a capacidade de valorização econômica imediata.

A bem dizer, é notória a situação fragilizada dos Estudos Literários, mergulhados em uma crise de credibilidade antiga, que pode ser percebida em maior ou menor escala em todos os países onde tais estudos se realizam. Segundo Sigrid Weigel, diretora dos Centros Berlinenses de Literatura e Linguística,

¹ Sobre a “modernização recuperadora” e seus efeitos deletérios sobre o sistema de ensino alemão e europeu, é bom se aprofundar na leitura de Robert Kurz, em *O colapso da modernização* (Paz e Terra, 1991).

Tal mudança [de atitude dos Estudos Literários em vista de uma maior credibilidade] será inconsequente se não se acompanhar do reconhecimento de que as chamadas “ciências leves” vêm se caracterizando pelo não questionamento de seus modos de operar e, daí, em aceitarem a divisão do trabalho entre as ciências naturais e técnicas e as ciências da cultura, identificando as primeiras com a inovação e a modernização e reservando às segundas o papel de “preservação da cultura”; ou seja, tornando-as, no momento presente, ociosas (WEIGEL *apud* LIMA, 2005, p.4).

Percebe-se com clareza que, em certos países europeus, as chamadas “ciências do espírito” ou “ciências leves” estão sendo convertidas, paulatinamente, em “ciências da cultura” em um processo aberto, pode-se dizer, de instrumentalização. Na França, tal situação se torna declarada ao se observar a meta de democratizar ou mesmo simplificar o acesso aos bens culturais do Estado para uma população multicultural de trabalhadores imigrantes ainda marcada pelo rancor, pela revolta e pela exclusão. Na Alemanha, o objetivo seria transformar “cidadãos de segunda categoria”, ou seja, os antigos habitantes da Alemanha Oriental, em trabalhadores a serviço da reconstrução de um país supostamente de todos. Quando uma Diretora dos Centros Berlineses de Literatura e Linguística chega a se expressar de forma tão deliberada em prol de um maior questionamento das formas de operar das chamadas “ciências leves”, nota-se um indício de esgotamento de funções, de superficialização de atitudes, de inaptidão e conseqüente descarte. O aspecto inovador e modernizante caracterizaria o campo das “ciências naturais e técnicas”, que estaria em estreita correspondência com os reclames do atual momento histórico, um tempo em que não basta ao professor ensinar um saber, mais do que isso, é preciso que esse saber atenda às novas exigências sociais, culturais e tecnológicas.

Diante de tal realidade, o ato primordial de um professor de literatura na contemporaneidade seria então ensinar a ler e aprender a ler para atender à dinâmica das sociedades e para compreender a diversidade de funções que a escrita hoje requer. Sigrid Weigel aponta outro problema percebido também no Brasil: a ação de reservar às “ciências leves” o papel de “preservação da cultura”, tornando-as não apenas ociosas, como também tradicionalistas, artificiais e autoritárias. Ser uma “ciência da cultura” com papel interativo, democratizante e coletivista realmente não é um problema, pelo contrário, é até algo auspicioso frente ao momento histórico e político atual. Entretanto, ser uma ciência desse

caráter mantendo um papel assimilativo e sem configuração ética fuge aos interesses humanistas e propriamente progressistas de um campo transdisciplinar de conhecimentos assumido *a priori* como analista das culturas.

3. No Brasil: ensinar literatura para civilizar?

Não é difícil observar que, sendo as “ciências do espírito” baseadas na atividade de leitura, suas sobrevivências, se se pode dizer assim, dependerão de ações produtoras de sentido levando-se em conta uma convivência político-social sedenta de relações com os sujeitos que lhes dão ânimo. E os saberes, nos tempos atuais, devem atender às novas exigências sociais, culturais e tecnológicas. Em outras palavras, ensinar a ler filosofia, sociologia, psicologia ou mesmo literatura, e aprender a ler em tais campos, são atividades que estão atreladas às demandas e às deficiências de uma sociedade a rogar por estudos que levem à compreensão de sua diversidade e dos conflitos daí gerados.

Procurando ajustá-los a uma época de mudanças e incertezas, países desenvolvidos estão repensando o enfoque aos seus bens culturais. Em um país como o Brasil atual, a tão discutida inoperância dos Estudos Literários (principalmente em termos de ensino) (CHIAPPINI, 2005, p.243), assim como a percepção de que os docentes da área desfrutam passivamente de um espaço exíguo no conjunto da sociedade (sobretudo na acadêmica), são encaradas como situações ou ideias previsíveis e mesmo irrelevantes. Avançando na discussão, pode-se notar na sociedade brasileira uma disposição cada vez menor para o debate sobre a importância da leitura de textos literários e do seu ensino, uma vez que a própria realidade da população demandaria outras necessidades mais diretamente ligadas à sua sobrevivência ou a uma vida ultramoderna, que exigiria conhecimentos com fins determinados.

No Brasil e mesmo nos meios acadêmicos, uma dúvida se configura cada vez maior sobre os Estudos Literários: sem que se reivindique qualquer compromisso com um maior adensamento ou maior rigor científico, quando e sob quais formas tais estudos buscarão se tornar um instrumento mais efetivo de construção de uma sociedade justa? Sabe-se que mesmo precariamente a alfabetização avança, o que certamente não representa diretamente um aumento do público-leitor. Esse novo público solicita aos meios produtores (autores, edito-

ras, acadêmicos) uma literatura ao nível de seu letramento, o que conduz ao tão discutido problema da pulverização do “literário” em vista da urgência de comunicação com a atual sociedade de consumo e sua linguagem hipertextualizada, uma sociedade que poderia no ato da leitura não acessar devidamente o sumo estético do texto literário. Esse texto, se se pensar na linguagem literária em sua concepção sacralizada, elitista e subjetivista, já revela a perda definitiva de seu aspecto “aurático” para frequentar o plurifacetado mundo da cultura, onde todas as linguagens se tocam em modo de rede, sem tratamentos destacados, sem benefícios.

Entretanto, se a leitura do texto literário e seu ensino talvez não contribuam diretamente com avanços na área tecnológica, por exemplo, há um campo em que tais estudos encontrariam “espaço de operação”: no fortalecimento dos laços interculturais, melhor dizendo, na reafirmação dos valores democráticos em tempos de acelerada globalização e consequente ênfase à competitividade.

4. Por uma gestão democrática

De fato, pode-se perceber na sala de aula um poder exercido em nome do conjunto das comunidades ali representadas que poderia transformar o professor em um ser político e as comunidades como se fossem efetivas associações de interesses ligados a um modo de vida ideal. Com um parentesco tão próximo da retórica, convém destacar que na literatura se experimentam formas de crer, constroem-se verdades, é como um laboratório aberto, público — apesar de ainda elitista, consumido a princípio por um restrito grupo social letrado. Por isso, é urgente a modificação do esquema atual para algo que seja realmente representativo e participativo, isto é, algo possível a todos e tal modificação não é tão difícil quanto parece.

Em sala de aula, o professor de literatura (conforme uma prática que legitima o lugar do soberano, do líder, do governante) pode exercer um poder normatizador sobre o campo da política e da ação social, quando, por exemplo, estabelece a “segurança da leitura do professor” como técnica normal de “leitor soberano”. Desse modo, firma-se a possibilidade de uma leitura literária livre de risco e previsível do aluno, instaurando assim uma gestão calculista do “literário” com uma finalidade administrativa e governamental.

Vale destacar que tal gestão calculista é agradável a um grupo hegemônico de alunos, ou seja, àqueles que consideram a leitura administrada pelo professor como a mais autorizada, a menos discutível e mais cômoda. Nega-se assim a política enquanto “livre uso do mundo pelo homem” (AGAMBEN, 2004) pela política como direito parcial, e não neutro. Assim, os alunos-sujeitos podem ser dispostos em zonas de anomia, com seus direitos (do homem e do cidadão) dissociados, de acordo com a necessidade de um consenso intersubjetivo orquestrado para contemplar a todas as expectativas. Desse modo, o professor, sem o saber, passa a trabalhar com uma máquina político-jurídica de produção da exclusão social de uma comunidade de leitores em potencial.

Considerando-se a capacidade de fortalecer ou ofuscar sujeitos políticos — ou representações políticas — em uma situação de legalidade discutível, o ensino de literatura em uma instituição escolar tem o poder de colocar em sentido precário conceitos que devem estar claros para os alunos de uma sociedade da ampla e irrestrita informação: o que é ou não é legal? O que é ou não é justo? Como se realiza a suspensão legal da lei? Como é possível desativar essa suspensão, combatendo a violência do professor incomunicável e despolitizado, da escola como um monumento ao atraso e do aluno sem livre-arbítrio, sem interesse pela ação social, sem educação para uma vida em comunidade? Como estabelecer este combate no campo jurídico, conforme uma noção de democracia, de liberdades individuais, de direitos adquiridos e responsabilidades? Como trabalhar sabendo da atuação daquilo que Deleuze chamou de “agentes de fabricação de consensos” (DELEUZE & PARNET, 2004), como a mídia e a publicidade, que comandam eficazmente a sociedade da informação, segundo o filósofo, uma “sociedade de controle” que dominaria uma contemporaneidade pós-disciplinar?

Atualmente, com os crescentes estudos sobre educação em uma perspectiva até mesmo transdisciplinar, os professores têm melhores condições de conformar um enfoque culturalista e mais cooperativo nas salas de aula. Uma sala de aula como Estado-nação finge estabelecer uma forma de solidariedade intersubjetiva, uma universalidade recriada, em nome da manutenção de imaginários ideais coletivos. A melhor contraposição a tal quadro seria um espaço regulador, que assumiria suas propriedades coletivistas em vista da manutenção de instituições capazes de fomentar novas e enriquecedoras experiências. No trabalho com os alunos, a firmeza no exercício e na deliberação dos poderes poderá man-

ter o jogo de forças no qual nenhum “contendor” disporá de meios de manter para sempre a hegemonia de sua leitura, por mais competente que seja o professor, o aluno ou o grupo que o secunda.

Assim, a melhor postura para o professor é evitar o triunfo de um ponto de vista com o reconhecimento da magnitude da diversidade. Com a habilidade política de um legítimo negociador, o educador poderá agir com base na ideia de coerência a fim de incentivar e intermediar leituras e projetos. Sua autoridade será então assegurada sem aviltamento, porém pela força do seu carisma, de sua determinação, de sua eficácia, evitando a arrogância suscitada pela erudição e pela figura do “leitor exemplar” a todo custo. Para o educador, seria fundamental diferenciar poder e potência no trabalho de conquista do corpo discente. Na confluência com Foucault, Deleuze informa que o poder sempre tem por objetivo separar as pessoas submetidas daquilo que elas podem realizar. A potência por sua vez é o prazer da conquista, não a conquista que leva à submissão das pessoas, mas aquela que tem “o mesmo sentido de quando se diz que um pintor conquistou uma cor” (DELEUZE & PARNET, 2004).

Jürgen Habermas publicou um livro há aproximadamente 40 anos que traz informações bem oportunas. No livro, chamado *Mudança estrutural da esfera pública* (2003), o autor define a “esfera pública” como uma zona para “discurso” ou “debate” na qual ideias são exploradas, instituições e políticas, criticadas, e uma “visão pública” pode ser expressa (HABERMAS, 2003). Seria uma espécie de primado da opinião pública, o que estaria bem de acordo com a proposta de uma metodologia alternativa de ensino de leitura de textos literários ora preconizada.

A sala de aula funcionaria assim como um prolongamento da esfera pública tradicional, uma vez que os alunos, tendo como ponto disjuntor a leitura de um texto literário, teriam chance de explorar suas ideias em uma situação de prática social discursiva, como um debate público. Tal “esfera pública”, é bom explicar, não poderia assumir um mesmo ponto de vista, uma mesma fonte de ideias, mas enfatizar a noção de uma arena de debate e crítica, fomentada por uma sociedade civil, soberana, cidadã, consciente da dignidade da pessoa humana, da livre iniciativa, do pluralismo de ideias e, principalmente, consciente da premissa do colaboracionismo.

No tocante à concepção da escola enquanto instituição organizacional, vale remeter-se aqui à noção de Derrida da literatura enquanto instituição de-

mocrática, pela possibilidade de abarcar inúmeros e diferenciados receptores, na defesa da liberdade e do direito. De fato, pode-se entender o ensino da leitura de textos literários dessa forma ao se pensar que a expressão *instituição* estaria presente na sala de aula no momento em que os alunos compartilhassem, a partir da experiência da leitura, suas memórias sociais e o horizonte de suas ações futuras. No entanto, em contraste com a visão de Derrida, a noção de instituição ora em exposição seria limitadora, ou seja, o leitor atuaria em campos cerceadores da polissemia, o que equivale a dizer que os sentidos teriam suas respectivas dimensões, não havendo assim qualquer espaço para um “valeduto” na leitura. Imaginando-se a classe como um prolongamento da sociedade civil, seu aspecto institucional estaria nas leituras coligadas umas às outras, conforme associações internas, em uma lógica complexa e precária, com cada leitura mantendo a existente quando a ultrapassasse, em um contínuo “ir mais longe” a interpretar e deformar. Seriam novos sentidos, porém já de certa forma antecipados. Tal situação teria, certamente, o professor como mediador, a estimular e expandir os sentidos já existentes.

5. Por uma comunidade solidária e conflituosa

Em uma sala de aula de uma escola pública ou mesmo particular, há interesses que se projetam, há conflitos muitas vezes velados entre grupos representativos em busca de uma política social de inclusão. Em um curto momento em que se fala de literatura isoladamente, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais chegam a focar tal tema ao afirmar:

Na escola, a exigência de se dar espaço para a verbalização do não-dito será uma possibilidade para a construção de múltiplas identidades. É um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a autoestima. A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado (BRASIL, 2000, p.142).

Estaria aí uma das grandes funções do professor ao trabalhar a literatura: dar espaço para a verbalização das variadas representações sociais e culturais. Dessa forma, pode-se dizer que o professor, sabendo compreender o jogo político presente no ato de se ensinar literatura, terá a perspectiva de exercer uma liderança propriamente política, no momento em que servir de mediador para demandas sociais e interesses diferentes. Ele não apenas se esforçaria por proporcionar a convivência entre culturas, mas também intentaria firmar um lugar de debates com objetivos específicos — considerando-se as liberdades e os encargos do leitor em um trabalho de leitura.

No caso da leitura em uma sala de aula marcada pela heterogeneidade, a tônica comportamental do professor poderá ser o respeito às diferenças individuais em vista da manutenção estratégica dos embates que darão esteio ao coletivo. Conforme aponta Edgar Morin:

O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos regulando-os) (MORIN, 2005, p.74).

O produto principal desta proposta, ou deste modelo democrático participativo de ensino, seria a concepção da prática escolar enquanto prática social, ou seja, dependente de um contato intersubjetivo ao mesmo tempo solidário e conflituoso entre os membros da comunidade de leitores. É relevante enfatizar que o ideal não seria apenas a produção de um leitor bom consumidor da palavra escrita, capaz de compreender palavras e parafrasear textos, de forma rápida, fluente e eficaz (DIONÍSIO, 2000). De fato, conceber a leitura apenas como um processo de consumir e armazenar informação é somente uma maneira de continuar a reproduzir as situações de vantagem e desvantagem nas instituídas relações de poder, em nada contribuindo, como muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de leitores.

A meta implica que as pessoas aprendam a usar a linguagem e a escrita para questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos sociais alternativos. Mais que isso, a meta maior implica se comunicar com a comunidade e entender suas demandas, suas expectativas, e então avaliá-las,

fazendo com que os possíveis espaços alternativos sejam de fato estimulantes da ação política e acolhedores sobretudo da cultura iletrada. Surge assim o horizonte para a inclusão, para novos valores e compreensões diante da inaceitável realidade do abandono da leitura literária, da escola e da esfera pública.

Referências

- AGAMBEN, G. *Homo Sacer*. O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da Catedral*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- DELEUZE, G. & PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'água, 2004.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.
- FRANÇA. Les manuels de la Réforme. Disponível em <<http://www.education.gouv.fr/discours/2000/progdisc.htm>>. Acesso em 14 mai. 2012.
- GOERGEN, P. & SAVIANI, D. (Orgs.) *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LIMA, L. C. *Naufração das identidades*. Folha de S. Paulo. São Paulo, 20 de fev. de 2005, Caderno Mais!, p. E3.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.
- VIALA, A. *Éléments d'information et de réflexion sur le programme de seconde*. Disponível em <http://www2.cndp.fr/gtd_lettres/gtd.htm>. Acesso em 10 mai. 2012.
- WAINER, R. L'enseignement des classiques aujourd'hui: une simple querelle des Anciens et des Modernes? Disponível em <www.sauv.net/ensclassiques.php>. Acesso em 03 mar. 2012.