

PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS DE LITERATURA E O PAPEL POLÍTICO DO INTELLECTUAL

Vera Helena Gomes Wielewicki*

RESUMO: *Vistos como intelectuais, professores/as e alunos/as são responsáveis por decisões que influenciam a sociedade como um todo. Henry Giroux defende a idéia de que professores/as assumam o papel de intelectuais transformadores, não comprometidos com verdades absolutas, mas que vejam seus/suas estudantes como agentes críticos. Michel Foucault afirma que o papel do intelectual, que ele chama de específico, não é mais o de “descobrir verdades”, mas o de possibilitar novas políticas de verdades.*

Transpondo os conceitos de intelectual específico e transformador para o contexto da sala de aula de literaturas, podemos questionar se professores/as e alunos/as podem ser vistos segundo essas categorias. O objetivo deste trabalho, assim, é discutir esses conceitos nas aulas de literatura, mais especificamente de literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras, utilizando para tanto a discussão teórica de Foucault e da Pedagogia Crítica e dados obtidos em pesquisa etnográfica.

PALAVRAS-CHAVE: *ensino de literaturas; literaturas de língua inglesa; pedagogia crítica; Michel Foucault.*

Embora pensar seja uma faculdade humana básica, quando o verbo se torna sinônimo de tomar decisões algumas pessoas tornam-se “menos humanas” do que outras. Em relações de trabalho muitas vezes pode-se observar uma divisão de atividades

* Universidade de São Paulo-USP.

norteada por definições de quem pensa e quem executa, como se uma coisa pudesse ser desvencilhada da outra. No ensino não é diferente, muito menos nas aulas de literaturas de língua inglesa. Quem pensa nessas aulas, o/a professor/a, a crítica literária, o/a aluno/a, a cultura estrangeira? Outra questão importante é que parece praxe afirmar que o/a aluno/a não participa satisfatoriamente das aulas, não fala nem escreve com propriedade e imaginação adequadas a seu nível de escolarização. Entretanto, vale questionar até que ponto o sistema de ensino possibilita que o/a aluno/a participe do processo como dono/a de sua voz. Para direcionar essas indagações, discutirei os conceitos de intelectual específico, de Michel Foucault, e de intelectual transformador, de Henry Giroux, questionando se o/a professor/a e o/a aluno/a de literaturas, com enfoque especial no ensino de literaturas de língua inglesa, podem ser vistos como intelectuais, ou seja, como seres “pensantes”, capazes de atuar politicamente.

1. Intelectual específico

Foucault (1980: 126-33) afirma que durante um longo período, o intelectual “de esquerda” falou e foi legitimado na posição de falar como o mestre de verdade e da justiça, como o porta-voz do universal. Seguindo uma idéia transposta do marxismo, ser intelectual significava ser “o consciente/a consciência” de todos. Alguns anos depois, entretanto, o intelectual passou a falar não pelo universal, mas pelo específico, em relação aos pontos específicos nos quais suas próprias condições de vida ou trabalho o situam (a habitação, o hospital, o asilo, o laboratório, a universidade, relações familiares e sexuais). Foucault afirma que essa nova condição deu aos intelectuais uma percepção muito mais imediata e concreta das lutas. O intelectual passou a deparar-se com problemas mais específicos e “não-universais”, diferentes daqueles enfrentados pelas massas. Entretanto, segundo Foucault, os intelectuais tornaram-se mais próximos das mas-

sas por duas razões: primeiro, porque a questão do intelectual tornou-se envolvida com lutas reais, materiais, diárias. Segundo, porque o intelectual passou a confrontar os mesmos adversários do proletariado, ou seja, as corporações multinacionais, o aparato judiciário e da polícia, os especuladores.

A significação política que Foucault atribui ao intelectual específico é bastante interessante para analisarmos a função do/a professor/a na sociedade. Para ele, é possível rearticular categorias que eram mantidas separadas. O intelectual costumava ser um *escritor*, uma consciência universal, um sujeito livre, era contraposto a técnicos, magistrados e professores que estavam a serviço do Estado ou do capital. Desde que cada atividade específica do indivíduo passou a contribuir para a politização, a marca sagrada do intelectual, ou seja, a escrita, começou a desaparecer, possibilitando o aparecimento de conexões laterais entre diferentes formas de conhecimento e diferentes focos de politização. Esse processo, continua Foucault, explica como mesmo que o escritor tenda a desaparecer como testa-de-ferro, a universidade e o acadêmico emergem, pelo menos como pontos de intersecção privilegiados. A chamada crise da universidade, assim, não deve ser interpretada como uma perda de poder mas, ao contrário, “como uma multiplicação e um reforço de seus efeitos de poder como centros em um conjunto polimorfo de intelectuais que passam todos, virtualmente, através de, e se relacionam com, o sistema acadêmico” (127).¹ O escritor tem lutado pela manutenção de seu privilégio, mas a necessidade de uma teorização, de credenciais científicas, faz com que a escrita tenha que passar pelos meios acadêmicos (127). Foucault aponta, assim, para uma forma de estabelecimento de verdades que diz respeito diretamente à situação do/a professor/a. Para que atitudes sejam tomadas, para que idéias sejam discutidas e validadas, é necessária a aprovação da academia. Os meios acadêmicos tornaram-se os legitimadores de discursos.

¹ Esta citação, como todas as outras de originais em inglês, foram traduzidas por mim.

Foucault chama a atenção, ainda, para a responsabilidade do intelectual específico na sociedade. Ele considera o cientista atômico (Oppenheimer, mais especificamente) o ponto de transição entre o intelectual universal e o intelectual específico. Por possuir uma relação direta e localizada com o conhecimento científico, o cientista atômico pôde fazer sua intervenção, mas como a ameaça nuclear afeta todo o mundo, seu discurso passou a ser, ao mesmo tempo, universal. Pela primeira vez, Foucault acrescenta, o intelectual passou a ter poderes políticos, não mais por conta de um discurso que ele conduziu, mas por conta de um tipo de conhecimento a seu dispor, e é nesse nível que ele se constitui uma ameaça política (127-8). Assim, o papel do intelectual torna-se cada vez mais importante à medida que é obrigado a aceitar suas responsabilidades políticas dentro de suas atuações específicas (131). Foucault não propõe atitudes, mas aponta para responsabilidades quando desnuda o poder que *já está* presente nas relações sociais.

Foucault aborda aqui, como em muitos outros lugares, a questão da verdade, ou da busca da verdade. O papel do intelectual não é descobrir a verdade, e sim estabelecer verdades que serão mutantes, mas terão conseqüências. Para ele, a verdade não está fora do poder, em algum ponto transcendental, a verdade é algo do mundo, é produzida por virtude de formas de constrição e induz efeitos de poder. Transpondo-se esta visão da verdade para a educação, podemos discutir a visão de que seus objetivos estariam ligados à conscientização do/a aluno/a, ou seja, o papel do intelectual, ou do/da professor/a, seria levantar o véu que encobre a verdade, seria mostrar aos/às estudantes o melhor caminho. A visão de Foucault sobre verdade desloca a discussão sobre o quê revelar, já que sugere que não existe “A Verdade” a ser revelada. Para ele, o intelectual de hoje é uma pessoa que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade é ligada ao funcionamento geral de um aparato de verdade. O intelectual teria, assim, uma especificidade desdobrada em três partes: sua posição de classe; suas condições de vida e trabalho ligadas à de intelectual (as

exigências econômicas e políticas às quais se submete ou contra as quais se rebela, entre outras coisas) e a especificidade das políticas de verdade em nossas sociedades. É esse último fator que confere significado geral à sua posição. O intelectual pode operar e lutar no nível geral de regimes de verdade, tão essencial à estrutura e funcionamento de nossa sociedade (132). Não seria uma questão, entretanto, de luta em nome da verdade, mas “uma batalha sobre o *status* da verdade e o papel econômico e político que ela desempenha” (132). Foucault resume a questão da seguinte maneira:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos supostamente ligados à ciência, ou garantir que sua própria prática científica esteja acompanhada por uma ideologia correta, mas assegurar a possibilidade de constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas – ou o que está em suas cabeças – mas os regimes políticos, econômicos e institucionais de produção de verdade.

Não é uma questão de emancipar a verdade de todo sistema de poder (o que seria uma quimera, pois a verdade já é poder), mas de destacar o poder da verdade de formas de hegemonia social, econômica e cultural, dentro das quais ele opera no presente.

A questão política, sumarizando, não é erro, ilusão, consciência alienada ou ideologia; é a própria verdade (133).

O entendimento do caráter histórico da verdade possibilita uma forma de atuação diferente para o intelectual. O/a professor/a não teria a obrigação de mostrar a verdade para seus/suas estudantes, mas de questionar com eles/elas de que forma as verdades são constituídas. Tal postura não impossibilita o papel do educador/a. Transpondo Foucault, o/a educador/a deve “assegurar a possibilidade de constituir uma nova política de verdade”, reconhecendo as relações de poder e verdade, procurando novas constituições de verdades, com a perspectiva, entretanto, que toda verdade é legitimada por um certo tempo.

2. Intelectual transformador

Giroux, por sua vez, afirma que, para uma educação crítica, é necessário que os/as professores/as sejam vistos como intelectuais transformadores/as. Aronowitz e Giroux (1993: 45) afirmam que a categoria de intelectual transformador sugere que professores/as podem emergir de, bem como trabalhar com, qualquer grupo que avance tradições e culturas emancipatórias tanto do interior quanto do exterior de esferas públicas alternativas. A posição de intelectual transformador é diferente do intelectual crítico, que não se vê conectado com nenhuma formação social específica nem desempenhando uma função social geral de natureza expressivamente política (47). Mais divergente ainda é a postura do intelectual transformador daquela do intelectual acomodado, que adota uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que dão suporte à sociedade dominante, mediando de forma não crítica as idéias e práticas sociais que reproduzem o *status quo* (48). Por fim, há também os intelectuais hegemônicos, que conscientemente definem-se por meio das formas de liderança moral e intelectual que apóiam os grupos e classes dominantes (49). Assim, o/a professor/a intelectual transformador não está comprometido ideologicamente com nenhum grupo no sentido de propagar, implícita ou explicitamente, formas de pensamento específicas como verdades únicas. Em lugar disso, ele/a procura mostrar a seus/suas estudantes as diversas formas de verdade a partir de pontos específicos, como sugere Foucault, mas é atento à mutabilidade de tais verdades e às restrições que sofrem.

Para Giroux (1997), é necessário encarar os/as professores/as como intelectuais, em contraste com uma visão de seu trabalho como meramente técnico. O/a professor/a não seria apenas um/uma executor/a de tarefas organizadas por especialistas. Giroux procura chamar a atenção para a atividade mental do professor, afirmando que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana. Dignificando a capacidade de integrar pensamento e prática, Giroux destaca

“a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos” (161). Além disso, essa postura esclareceria condições ideológicas e práticas para que os/as professores/as ajam como intelectuais, além de ajudar a esclarecer, também, “o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (161).

Pignatelli (1994: 141) também chama a atenção para a necessidade de os professores desenvolverem seu próprio trabalho de campo, revigorando o desafio da agência docente. Entretanto, ele acrescenta, é pouco comum ver os/as professores/as engajados/as em pesquisa, sendo mais freqüente que estejam colocados/as como consumidores/as de pesquisa. A pesquisa, segundo ele, seria muitas vezes usada pelos “superiores, consultores externos e distantes burocratas” para justificar mudanças repentinas de pessoal e de política, afetando enormemente os/as professores/as. Desta forma, assumindo a identidade de pesquisadores num local de trabalho onde eles estão muito familiarizados, os/as professores/as teriam um acesso incomum à escola, podendo interrogar criticamente seus papéis, seu *status* e sua identidade. Para que surja um contexto mais amplo, sócio-político de agência, conclui Pignatelli, os professores “precisam ver seu trabalho como parte de um projeto mais geral de construção de uma cultura democrática” (141).

Giroux e Pignatelli chamam a atenção para um problema realmente prático do ensino e suas análises são bastante pertinentes à situação brasileira. O/a professor/a no Brasil parece desempenhar a função de técnico a que se refere Giroux, apenas colocando em prática soluções apresentadas por especialistas, estes sim, os intelectuais de direito, como sugerido por Pignatelli. O/a professor/a, em especial aqueles/as que atuam nos níveis iniciais de escolarização, é visto pelo/a especialista (na maior parte das vezes o/a pesquisador/a universitário, ou consultores de projetos governamentais para a educação) como alguém que não lê, não se instrui, e por isso necessita, além dos

conhecimentos específicos de sua matéria, de aulas de “cultura”. Um exemplo pode ser extraído do estudo que Angela Kleiman (2000) desenvolve sobre letramento, discutindo a visão da mídia sobre as habilidades insuficientes de professores/as quanto à leitura e à escrita. Eles/as não teriam desenvolvidas capacidades suficientes para produzir uma escrita coerente, para escolher bons materiais escolares, nem para apreciar “boa literatura”. Kleiman questiona se o fato de professores parecerem preferir literatura de massa aos clássicos “nos incomoda porque isso os impede de introduzirem os estudantes à leitura, em geral, e à literatura, em particular, ou se isso nos incomoda porque revela que críticos literários, professores universitários e professores têm histórias de leitura diferentes e falam de lugares sociais diferentes”. Kleiman toca em um ponto crucial aqui. Retomando Foucault, a sugestão de Kleiman indica que para ser legitimado o discurso do/as professor/a deve estar inserido nos regimes de verdade da sociedade. Além disso, pesquisas como a de Kleiman, apontando para a transitoriedade de valores, como o status privilegiado da leitura do cânone literário, contribuem para o que Foucault chama de “assegurar novas políticas de verdade”, o que só será possível se o/a professor/a, como pesquisador/a, analisar seu campo de trabalho, como sugere Pignatelli, com um olhar desfamiliarizado, abrindo uma possibilidade crítica e uma forma de agência docente que procure questionar verdades pré-estabelecidas.

Giroux afirma ainda que “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux 1997: 163). A primeira asserção significa, para Giroux, inserir a escolarização diretamente na esfera política, possibilitando que a reflexão e ação críticas ajudem os estudantes “a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e [a] humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (162). É primordial, continua Giroux, compreender as pré-condições necessárias para se lutar por uma vida democrática e de qualidade para todas as pessoas. A

idéia de acreditar na possibilidade de mudança fala diretamente ao cerne da educação crítica. O problema parece estar justamente na compreensão de pré-condições necessárias para as mudanças. Se tais condições forem vistas como o reconhecimento de verdades pelas quais se deve lutar, caímos nas grandes narrativas das quais nos fala Lyotard, privilegiando algumas verdades e obscurecendo outras. Ademais, democracia e qualidade de vida não implicam, necessariamente, consenso e igualdade de poder. Como já aprendemos com Foucault, é impossível “emancipar a verdade de todo sistema de poder”. Uma vez que determinado discurso ideológico (numa visão de ideologia como construção discursiva) é legitimado, já está sujeito a deslocamentos. A mudança, assim, é contínua, mas nunca livre das restrições impostas aos discursos.

Tornar o político mais pedagógico, por sua vez, significa incorporar à pedagogia interesses políticos de natureza emancipadora, ou seja, tratar os/as estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo e defender um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Isto sugere, continua Giroux, “que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos/às estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem” (163). Alguns pontos aqui parecem bastante interessantes, como problematizar o conhecimento. Entretanto, a natureza emancipadora da educação pressupõe uma verdade a ser buscada, e para o que o estabelecimento de uma verdade seja possível, outras perderão privilégio. Desta forma, uma autêntica emancipação nunca será possível, já que a verdade única não existe e mesmo que ocorram mudanças, como de fato ocorrem, sempre haverá possibilidades outras de verdades.

Além disso, um aspecto que me incomoda fortemente no comentário de Giroux é a necessidade de “dar” voz aos estudantes. Se é necessário que se conceda voz, está-se reconhecendo que os estudantes não têm voz, é necessário que alguém, os professores/as, abram mão de sua prerrogativa de poder em favor do outro, os/as estudan-

tes. Enquanto a voz é concedida, a relação binária de poder professor/estudante é mantida, já que o/a estudante terá sempre que esperar a permissão para exercer seu poder. Pennycook (1994:305), por sua vez, chama a atenção para a necessidade de que os/as educadores/as críticos/as ouçam. Falando especificamente sobre o professor de inglês, Pennycook acredita que, para uma pedagogia crítica de inglês no mundo, é necessário haver disponibilidade de ouvir entre educadores/as, “um compartilhamento muito mais profundo de *insights* pedagógicos entre professores de experiências diferentes e muito mais questionamentos sobre como podemos ouvir nossos estudantes” (305). Pennycook cita ainda os argumentos de Schenke sobre a necessidade de se entender como os/as estudantes já trazem conhecimento para a sala de aula. O maior objetivo do/a educador/a não seria, como muitos acreditam, procurar melhores formas de fazer os/as estudantes falarem, mas sim entender porque falam da maneira que o fazem e porque permanecem silenciosos (Schenke in Pennycook 1994: 305-6).

O próprio Giroux (1997: 201-2) fala sobre a necessidade de se compreender a voz do/a estudante. Remetendo-se a estudos de educadores críticos que procuram incluir conceitos formulados por filósofos e teóricos sociais como Derrida, Saussure, Foucault, Barthes, Lacan, Gadamer e Habermas, Giroux afirma que o pensamento convencional sobre ensino tem sido destituído de seu *status* de discurso objetivo e cientificamente embasado. Boa parte desse trabalho, continua Giroux, questiona a visão ideológica do/a estudante como autor/a e criador/a de seu próprio destino. Em vez disso, sua subjetividade estaria inscrita e posicionada em “textos” pedagógicos variados. Esta teorização social, afirma Giroux, pode ser útil para mostrar como os/as estudantes formam suas construções de si mesmos e da escola através da política de voz e representação. Compreender a voz do/a estudante significa

enfrentar a necessidade de dar vida ao domínio dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e história sedimentada; é a necessidade de

construirmos e afirmarmo-nos dentro de uma linguagem que seja capaz de reconstruir a vida privatizada e investi-la de significado, e também validar e confirmar nossa presença vivida no mundo. Daí decorre que silenciar a voz do estudante é torná-lo impotente (201-2)

Retomando, então, a questão de “dar voz” aos/às estudantes, a educação poderia, em lugar de conceder voz, procurar mostrar aos/às estudantes que eles/elas já têm voz: como sujeitos falantes e atuantes, todos temos algumas formas de voz que nos dão acesso a tipos diferentes de discurso. O papel do/a educador/a, como intelectual transformador/a e específico/a, seria mais o de ouvir as vozes que o/a cercam, procurando compreender porque elas se manifestam, como o fazem e suas relações com as restrições e possibilidades dos discursos.

Analisando os conceitos de intelectual específico e transformador, Pennycook (1994) conclui que emerge um papel a ser desempenhado para o/a educador/a crítico/a de inglês, aquele/a que é

pessoalmente e politicamente engajado, que entende a si mesmo como um intelectual específico em lugar de universal, que é engajado tanto com o contexto local quanto com o domínio universal, que não trabalha em isolamento, mas com outros trabalhadores culturais e políticos e que escuta, ao mesmo tempo que sempre reconhece, as dificuldades e parciaisidades dessas escutas (306)

Esse papel proposto por Pennycook aponta para uma responsabilidade do/a professor/a diferente daquela de procurar desvelar uma verdade para seus/suas estudantes. Talvez até mais difícil de ser desenvolvida, a tarefa do/a professor/a intelectual específico/a e transformador/a é muito mais dinâmica no sentido de que exige uma percepção constante das limitações e possibilidades dos contextos educacional, social e político, além de seus/suas estudantes como indivíduos e agentes sociais, sem esquecer, é claro, de suas próprias possibilidades e limitações dentro dos mesmos contextos. Para Silva

(1999: 251-2), a noção de intelectual específico de Foucault traz conseqüências tanto para os/as teóricos/as educacionais críticos/as quanto para professores/as. Para os/as primeiros/as, fica difícil manter uma posição de superioridade em relação aos/às segundos/as, posição essa que pressupõe uma falta de contaminação pelo poder, já que “suas pedagogias críticas só o serão na medida em que aplicarem a si próprias os instrumentos de crítica que aplicam aos segundos” (251). Para os/as professores/as, é a sua posição em relação aos/às estudantes que deve ser constantemente problematizada tendo em vista “seu possível envolvimento em processos de regulação e controle” (251). O/A intelectual, conclui Silva, não se reconhecera tanto pela sua crítica às posições de poder dos outros quanto pelo seu grau de auto-reflexividade.

3. Professores/as e estudantes de literatura como intelectuais

Gostaria, agora, de trazer os questionamentos sobre intelectual específico e transformador para a aula de literaturas de língua inglesa. Para isso, vou apontar os objetivos da instrução literária² arrolados por professores/as e alunos/as de licenciatura em Letras.³ Não estou tendo, neste momento, nenhuma preocupação com dados estatísticos, apenas retirei das falas de alunos/as e professores/as pontos que considero relevantes e que apresentam alguma recorrência. Dessa forma, os objetivos da instrução literária geral seriam desenvolver o

² Eu utilizo o termo “instrução literária” para me referir ao ensino de literatura normatizado como se faz em escolas e universidades. Não estou considerando neste trabalho a “educação literária” em um contexto mais amplo, que abarcaria a leitura e apreciação de textos ditos literários em outros contextos também, como em casa e na mídia, por exemplo. Considero literatura, aqui, a leitura de textos ditos literários que se faz em escolas.

³ Os dados apresentados foram coletados em entrevistas com alunos/as e professores/as de dois cursos de licenciatura em Letras em duas cidades brasileiras. As entrevistas foram conduzidas em 1997.

gosto estético dos/as alunos/as, levando/as a apreciarem a boa literatura; desenvolver a leitura e o pensamento críticos e humanizar. Os objetivos da instrução literária no curso de Letras seriam, além dos já apontados, proporcionar aos/às estudantes o contato com obras literárias consagradas; desenvolver metalinguagem literária, o que seria alcançado com o auxílio da crítica e da teoria literária e, também, discutir o ensino de literatura. Finalmente, as aulas de literaturas de língua inglesa teriam o objetivo de, além dos já apresentados, proporcionar aos/às acadêmicos/as o contato com a cultura (língua, história e costumes) de outros povos, mais especificamente dos falantes de língua inglesa (sobretudo Inglaterra e Estados Unidos).

Se o papel do intelectual específico e transformador é o de questionar verdades estabelecidas, a questão do gosto estético e da boa literatura, freqüentemente associada ao cânone literário, deve ser revista. O “belo” estético não é uma questão de essência, mas de contingência discursiva, assim como o cânone literário, que se estabelece mais por relações de poder do que por expressão pura da essência humana. Levar o/a estudante a apreciar, ou valorizarem como superior, a arte consagrada pela academia, não contribui, a meu ver, para o enobrecimento de seu espírito, mas para uma visão unilateral de arte, empobrecendo sua imaginação. Esse tipo de instrução contribui, ainda, para a diminuição da auto-estima do/a estudante, quando seu capital cultural é diferente do preconizado pela academia; o/a aluno/a não é, dessa forma, respeitado como “ser pensante”.

Quando se afirma que a instrução literária pode desenvolver a leitura e o pensamento críticos, deve-se ter em mente uma noção de crítica diferente daquela que pressupõe a revelação de uma verdade, ou seja, a conscientização. Se ser crítico é adotar o mesmo pensamento que o/a professor/a considera válido, o/a professor/a não está agindo como intelectual específico transformador, nem considerando seu/sua estudante como tal. Educação crítica, a meu ver, é um processo multidiscursivo que reconhece sua natureza política em oposição a um conceito de que a educação pode ser neutra, apolítica ou necessari-

amente benéfica (Pennycook 1994). As histórias de professores/as e alunos/as são levadas em conta, bem como as limitações e possibilidades do discurso. Portanto, quando o/a professor/as desenvolve uma instrução baseada nesses princípios de crítica, ele/ela é aberto/a a novas possibilidades que venham dos/as alunos/as e verdadeiramente estimula essas possibilidades, não apenas com pseudo-alternâncias de turno, como quando o/a estudante é convidado a manifestar sua opinião, que será devidamente “corrigida” pelo/a professor/a.

A questão da humanização, por sua vez, é bastante complexa, e vou ater-me aqui apenas a considerações gerais. Obviamente ligada a uma concepção específica de ser humano, a humanização pressupõe uma crença em certos valores que a literatura poderia ajudar o/a estudante a experimentar de forma ficcional, ou seja, separada do mundo real e, portanto, sem as conseqüências e dores que a vivência real traria. Questionável aqui, a meu ver, é qual o modelo de ser humano que o/a professor/a tem em mente quando procura humanizar seus/suas alunos/as através da literatura. Não é necessário, nem desejável, que o/a professor/a adote uma postura artificialmente neutra frente a questões morais, éticas, estéticas, políticas, enfim (o/a professor/a também tem sua história), mas é papel do intelectual específico transformador questionar valores, quaisquer valores, e a instrução literária parece-me uma ótima oportunidade para isso.

Quando chegamos ao curso de Letras, os objetivos da instrução literária ficam voltados para a preparação do futuro profissional, ou seja, nos cursos de licenciatura, do/a futuro/a professor/a. Nesse caso, acredita-se que o/a acadêmico/a deva ter contato com obras consagradas, os clássicos, de leitura mais complicada. Um tipo de leitura, enfim, que não seria esperada de leitores “leigos”. Novamente, a noção de cânone deve ser discutida, e também do poder do/a professor/a como facilitador, como aquele/a que abre caminhos para uma jornada mais específica. Frequentemente, a literatura canônica, distante do/a acadêmico/a no tempo, na complexidade lingüística e literária e, no caso da literatura estrangeira, também no espaço, na

língua e na cultura, torna-se uma forma do/a professor/a exercer seu poder como aquele/a que detém o conhecimento, como aquele/a que possui as chaves para a interpretação segura. A perspectiva do/a aluno/a é silenciada ao ponto de ele/ela tornar-se apenas espectador como leitor e como ser pensante.

O/a professor/a torna-se, assim, uma ponte entre o texto literário e o/a estudante. Além do/a professor/a, o estudante tem ainda a crítica e a teoria literária como “facilitadores” em sua interpretação. O conhecimento da teoria e da crítica é necessário, afirmam professores/as, para que os/as acadêmicos/as desenvolvam metalinguagem sobre a literatura. Essa metalinguagem diferencia o leitor instruído por um curso de Letras do leitor comum. A abordagem literária é, por assim dizer, profissionalizada. Mediante uma postura de diferenciação, o profissional de Letras pode justificar sua função na sociedade, e sua profissão. Não estou afirmando com isso que crítica e teoria literária têm apenas função de justificar a atuação profissional dos professores universitários, mas quero lembrar que, como qualquer outra construção discursiva, estão sujeitas às possibilidades e restrições dos discursos e aos regimes de verdade. Condenável, nesta perspectiva, é exigir, por meio de qualquer subterfúgio, que os/as acadêmicos norteiem sua visão de literatura e sua interpretação dos textos literários pela linha crítica ou teórica preferida por este/a ou aquele/a professor/a.

Finalmente, deve-se discutir o ensino da literatura no curso de Letras. Esse ponto, aliás, é muito pouco apontado pelos/as professores/as, apesar de ser objetivo do curso formar professores. Os/as acadêmicos/as, por sua vez, não parecem muito preocupados com essa questão, a não ser aqueles/as diretamente engajados/as em projetos, com seus/suas professores/as, voltados para o ensino de literatura. A auto-reflexividade pode ser posta em prática sempre, é importante que os/as acadêmicos/as tenham uma visão de si mesmos como futuros/as professores/as, e que procurem, desde já, “minar o chão autorizado” (Pignatelli 1994) sobre o qual caminham e caminharão ao desempenharem, eles/elas, o papel de educadores/as.

Somados aos outros objetivos já mencionados, está o grande objetivo específico das aulas de literaturas de língua estrangeira, que seria proporcionar contato com a cultura de outros povos. É importante observar aqui qual a noção de cultura que se tem em mente, e também qual a noção de contato. Alunos/as e professores/as parecem ver cultura como um conjunto de características e hábitos que diferenciariam um povo de outro, como sua língua, sua história, seus costumes. Por meio da literatura, o/a acadêmico/a poderia conhecer um pouco dessa cultura. Para o intelectual específico transformador, é importante observar que é impossível desenvolver uma visão asséptica da cultura do outro, nossas visões estão sempre “contaminadas” pela nossa história, pessoal e social. Desejar interpretar literatura estrangeira como falante nativo é impossível e empobrecedor. Se o contato que se deseja com a cultura do outro é o de espectador, daquele que apenas busca informações, o estudo e a apreciação da literatura tornam-se estereis, sem sentido e sem imaginação, como, aliás, acabam sendo as interpretações dos/as estudantes, na perspectiva dos/as próprios/as professores/as. Acrescentar obras de minorias raciais e sexuais e de países de menor poder econômico (ou seja, não considerar apenas os autores homens e brancos dos Estados Unidos e da Inglaterra como fontes de boa literatura de língua inglesa) é um caminho para ampliar discussões e possibilidades, mas por si só não garante uma postura de intelectual específico transformador. Mais do que o texto literário a ser discutido, é a postura do/a professor/a que conta.

Considerações finais

Voltando à questão de quem pensa nas aulas de literatura, deixo a pergunta aberta para cada situação de ensino que se manifesta na sala de aula. Em cada posição adotada pelo/a professor/a e pelos/as acadêmicos/as, fica o questionamento se está sendo possível pen-

sar para todos os participantes do processo educacional. E quando vozes são ouvidas, quais interesses estão sendo defendidos, e de quem? Sobre quais bases de verdade os donos das vozes plantam seus discursos? Os/as professores/as de literaturas de língua estrangeira não podem, assim, subtrair-se de suas responsabilidades políticas. Como educadores/as, os/as professores/as estão expondo valores que devem ser discutidos com seus/suas estudantes de forma que todos/as possam ser, pelo menos momentaneamente, donos/as da voz.

ABSTRACT: *Regarded as intellectuals, teachers and students are responsible for decisions that will have repercussions on the society as a whole. For Henry Giroux, teachers should assume the role of transformative intellectuals, who are not engaged with absolute truths, but can see his/her students as critical agents. Michel Foucault says that the role of the intellectual, whom he calls specific, is not "discovering truths", but making new politics of truth possible.*

Moving the concepts of transformative and specific intellectuals to the context of the literature classes, we may question if teachers and students can be seen according to these categories. The objective of this paper, thus, is discussing such concepts in the literature classes, English language literature classes in Letras courses (licenciatura) in special. Discussions on Foucault and Critical Pedagogy, as well as an ethnographic research, will constitute the theoretical basis.

KEYWORDS: *teaching of literature; english language literatures; critical pedagogy; Michel Foucault.*

Bibliografia

- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A. (1993) *Education still under siege*. 2. ed. Westport, London: Bergin & Garvey.
- FOUCAULT, M. (1980) *Power/Knowledge*. C. Gordon (Ed.) Trad.: C. Gordon, L. Marshal, J. Mephram, K. Soper. New York, London: Harvester Wheatsheaf.

- GIROUX, H. (1997) *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. D. Bueno, trad. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIMAN, A. (2000) "Literacy and teacher education". Trabalho preliminar apresentado na *ALA Literacy Meeting*, Campinas, 22 de julho de 2000. Não publicado.
- PENNYCOOK, A. (1994) *The cultural politics of English as an international language*. London; New York: Longman.
- PIGNATELLI, F. (1999) "Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente." In: SILVA, T. T. (Ed.). *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes: 127-54.
- SILVA, T. T. (1999) "O Adeus às metanarrativas educacionais". In: SILVA, T. T. (Ed.). *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes: 247-58.