

A EPISTEMOFAGIA PÓS-MODERNA NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Clarissa Menezes Jordão*

RESUMO: *este texto analisa a educação literária na perspectiva pós-moderna enquanto espaço para valorização da subjetividade, questionamento de verdades inerentes e pretensões de objetividade, vislumbrando um mundo em constante transformação. Aqui discutem-se teorias educacionais feministas, freireanas e pós-modernas relacionando-as à educação literária e à construção de significados na pós-modernidade.*

PALAVRAS-CHAVE: *educação literária; literatura; pós-modernidade; ensino; transformação.*

Introdução

Ao focar questões relacionadas ao pós-modernismo, é preciso sempre iniciar com uma ressalva que explicita de que *locus* se parte, de qual concepção de pós-modernidade se trata, já que muito tem sido discutido sobre o pós-modernismo e opor-se a ele hoje pode ser uma boa maneira de obter status e exibir retórica. Alguns de seus críticos consideram-no, por exemplo, a-político, anti-teórico, pluralista (Eagleton: 1997; Kenway: 1995); outros interpretam-no como mais um sistema dominante construído para abafar as vozes das minorias (Harstock, citado em Usher & Edwards: 1996, 118; Kenway: 1995); outros ainda concebem o ter-

* Universidade Federal do Paraná - UFP.

mo em acepções exclusivamente histórico-temporais, ou seja, como relativos a uma época que sucede a modernidade, a um tempo de indefinições e incertezas, caos, relativismo e nihilismo. Mas alguns de seus defensores afirmam que a promotória parte de mal-entendidos e que o pós-modernismo não é *anti* ou *pós* nada, apenas dialoga com a modernidade e a subverte, alertando para as relações de poder que regulam a construção, manutenção e distribuição do conhecimento em qualquer de suas formas (Coelho, 2003). Tais defensores afirmam também que o pós-modernismo não visa abafar vozes ao questioná-las, apenas pede que sua localização, sua historicidade, sua inserção em determinados sistemas de significação não sejam ignorados (Usher & Edwards: 1996).

Sem entrar na miríade de tons que caracteriza o(s) pós-moderno(s) e o mundo de que ele(s) fala(m), gostaria de deixar claro o ponto de vista em relação ao viés pós-moderno que estou adotando: sou testemunha de defesa. O pós-modernismo de que trato aqui é aquele que não nega a existência das grandes narrativas lyotardianas (Lyotard, 1996), mas alerta para sua convencionalidade; é aquele que não afirma a morte das estruturas, das certezas, da estabilidade, da centralidade ou do logocentrismo, mas que se debruça criticamente sobre eles, fazendo lembrar sua temporalidade, sua relação com processos interpretativos localizados, sua parcialidade, sua hegemonia arbitrária e imposta por estruturas de controle e poder, ao invés de justificar sua existência com critérios transcendentais de *essencialidade* ou *verdade*; caracterizo meu pós-modernismo como os que Sawicki (citada por Kenway, 1995: 45) chamou de “pós-modernismos que vêm de Foucault”, atitudes que, conforme definidas por Kenway,

não negam necessariamente padrões gerais de dominação e subordinação. O que negam, no entanto, é que uma teoria se encaixe em todas as situações [...] negam que todo o poder seja possuído por um grupo apenas ou por um grupo de ins-

tituições, que ele seja difundido a partir de um centro, e que ele seja essencialmente repressivo (1995: 44-5).

As nuances que imprimo ao pós-moderno assemelham-se também às que Robin Usher & Richard Edwards discutem ao relacionar a atitude pós-moderna com educação em *Postmodernism and Education* (1996). Eles enfatizam o caráter fluido e assistemático do pós-moderno, destacando sua preocupação com quaisquer pretensões a verdades absolutas e universalidade, e sua rejeição a tentativas de abarcar o conhecimento em sua suposta totalidade. De acordo com os autores, no pós-moderno existe “um reconhecimento crescente de que todas as afirmações de conhecimento são parciais, locais e específicas ao invés de universais e a-históricas, e de que elas estão sempre imbuídas de poder e interesses normativos” (1996:10). Apresentando o momento pós-moderno como um momento de “celebração e tolerância do pluralismo e da diferença” (1996:16), eles destacam os aspectos construtivos e o espaço de luta estabelecido na desconstrução do pensamento humanista totalizante:

subverter ‘fundações’ (*foundations*) não é cortejar a irracionalidade e a paralisia, mas privilegiar o diálogo, o engajamento na prática e uma espécie de auto-referencialidade. No pós-moderno, a alegação não é de que não existem normas, mas sim de que elas não se encontram em ‘elementos fundadores’. É preciso lutar por elas, e nessa luta todos devem assumir uma responsabilidade pessoal (1996:27).

Usher & Edwards (1996: 16) percebem no pensamento pós-moderno espaços de resistência, formados pelo decentramento da subjetividade e do conhecimento em seus aspectos lúdicos, aspectos que segundo eles investem as formas de análise social de um “desejo por mudança”, sem o qual elas manteriam um pensamento totalizante. Eles alertam também para as exclusões que narrativas totalizantes executam, e chamam a atenção para a necessidade de auto-reflexão, de constantemente examinar-se as próprias bases, questionar-se os próprios pressupostos, a fim de evitar a simples

substituição de um discurso opressivo por outro, lembrando-se sempre da transitoriedade e do caráter aberto de qualquer narrativa (Usher & Edwards, 1996: 213). A educação, conforme concebida por eles, seria pós-moderna principalmente por não ser um “projeto”, ou seja, por não estar acima da história, por não ser universal, por não poder ser “considerada parte de uma ‘realidade’ previsível” (1996:211); ela representaria, em sua heterogeneidade, um espaço potencialmente aberto para a diferença, para vozes marginais e transgressivas, para a resistência e a transformação.

1- A educação moderna TRADICIONAL

Entretanto, a educação, inclusive a universitária, é criação dos tempos modernos (da Silva, 1999b). Ela repousa sobre pressupostos humanistas e positivistas como objetividade, crença no indivíduo autônomo, verdade absoluta, ordem para o progresso. O conhecimento escolar, visto como exterior aos seres humanos, é considerado pelo senso comum e pela própria escola como algo dado, produzido por poucos para ser transmitido a muitos. Não se espera que o conhecimento seja construído pelas ou nas escolas, porque ele deve ser produzido fora delas, e chegar a elas já acabado, completo, pronto para ser passado adiante; ele deve ser *reproduzido* nas salas de aula.

As teorias de educação descrevem tal visão de escola e conhecimento como regida pelo behaviorismo positivista, ou seja, pela separação entre o conhecedor e o objeto de seu conhecimento, pela valorização da objetividade e da neutralidade em detrimento de maneiras outras de saber (Kincheloe, 1997). A verdade fica a encargo da ciência dita e vista como objetiva, e seus porta-vozes, os cientistas, são os responsáveis pelo estabelecimento e pela comprovação da verdade que, através da ciência assim concebida, deve estar acima da interpretação e da subjetividade que as emoções humanas imprimem a visões *não-científicas* e portanto *não-verda-*

deiras da realidade. O que não pode ser comprovado pelos métodos conhecidos e legitimados pela ciência é considerado inverdade, e a metodologia científica assume caráter universal de instrumento privilegiado para acesso à verdade. A verdade, que nesse caso equivale ao conhecimento racional, é assim produzida, demonstrada e comprovada pela ciência, fora da escola ou da universidade, e nelas transmitida aos alunos pelos professores, intermediários do processo de iniciação à razão promovido pela educação formal.

A educação segue assim os moldes da ciência moderna e legitima o conhecimento comprovável e as maneiras objetivas de obtê-lo. A escola é concebida como um local para o acesso democrático ao conhecimento/verdade, bastando aos educandos disciplinarem-se e esforçarem-se para alcançá-lo; a educação é tida como igualitária e possibilitadora de ascensão social e econômica, pois através dela os estudantes menos favorecidos podem, através de seu trabalho e dedicação, melhorar seus padrões de vida. Assim, as falhas no processo são atribuídas a deficiências individuais e justificadas em termos de dificuldades individuais de adaptação ao sistema educacional, sem que se questione o sistema: os alunos devem adaptar-se ao sistema escolar e não o sistema a eles.

Entretanto, as teorias de reprodução em educação percebem nesse paraíso positivista graves problemas. Um deles é a questão do liberalismo, que isenta as estruturas sociais da responsabilidade pelo indivíduo, fazendo dele o único encarregado de seu sucesso ou insucesso. Desse modo, a educação é construída como trampolim para a ascensão social, e conseqüentemente como garantia de desenvolvimento individual e de obtenção de poder econômico e político. As teorias de reprodução desafiam essa noção de mobilidade social pretensamente promovida pela educação formal, denunciando a escolarização como um processo de apregoamento das ideologias dominantes e legitimação das formas de conhecimento e construção de sentidos das classes mais favorecidas. De acordo com as teorias que vêem a escola como local de reprodução (por

exemplo, reprodução econômica, como focaliza Althusser; ou cultural, como destaca Bourdieu), as instituições de ensino foram formadas para reproduzir e manter as ordens materiais e simbólicas estabelecidas, submetendo os indivíduos a determinadas estruturas sociais, reproduzindo o conhecimento factual/científico, ao invés de possibilitar a alunos e professores o questionamento das narrativas a que estão submetidos. O sistema de ensino é visto portanto como local de reprodução da cultura, reprodução que, através da legitimação dos princípios da cultura dominante, reforça o poder simbólico de determinadas classes sociais e *deslegitima* os princípios culturais das outras classes sociais. A educação institucionalizada, sob a mira das teorias de reprodução, dissimuladamente perpetua as relações de força nas sociedades e mantém as diferenças sociais.

Essas teorias de reprodução, por sua vez, têm sido criticadas por oferecerem pouco ou nenhum espaço para transformação ou agência humana. Aronowitz & Giroux (1993) apontam para elas como “uma versão de escolarização e de dominação que parece ter sido retirada de uma fantasia de Orwell; as escolas são freqüentemente vistas como fábricas ou prisões, e tanto professores quanto alunos agem simplesmente como reféns e portadores de papéis limitados pela lógica e pelas práticas sociais do sistema capitalista” (idem:67). Essas teorias, continuam Aronowitz & Giroux, ignoram as contradições e as lutas existentes nas escolas e reduzem as possibilidades de mudança do sistema e de resistência a ele.

As teorias de resistência, então, em resposta às teorias de reprodução, apresentam os mecanismos sociais como em processo constante de formação e trazendo em si próprios os elementos para sua transformação. As escolas seriam espaços de contestação, de conflito, onde currículos ocultos extra-oficiais estariam muitas vezes competindo e resistindo aos currículos declarados e oficiais, embora em relações assimétricas de poder. Assim, as escolas passam a ser também locais políticos, culturais, ideológicos, espaços

ativos, ou seja, de construção de conhecimentos, valores e comportamentos, e simultaneamente passivos, assujeitados a procedimentos interpretativos pré-existentes e legitimados. Mas, ainda segundo Aronowitz & Giroux (1993), as teorias de resistência falham ao deixar de reconhecer sua ligação com as teorias de reprodução e com isso perdem alguns dos achados das teorias de reprodução, sendo que nenhuma das duas teorias, de reprodução ou de resistência, desenvolve uma teoria de educação que relacione agência humana com estruturas e instituições sociais de maneira “realmente dialética” (idem:69).

2- Transformação e conscientização: Paulo Freire na educação literária

No Brasil, Paulo Freire, nos anos 70, desenvolve um conceito de educação centrado no engajamento dos participantes na práxis, buscando a possibilidade de transformação do sistema através da agência dos próprios educandos. Apontado por McLaren e da Silva como “talvez o educador mais importante do século” (In McLaren & Leonard, 1993: 48), Freire elaborou uma versão própria de educação para emancipação, construindo uma pedagogia baseada em determinada concepção do que seja pertencer à raça *humana*, e principalmente de qual seja a finalidade da existência do ser humano. Lankshear (1993: 95) chama de “metafísica freireana” essa visão de mundo desenvolvida a partir da noção de “humanização” no trabalho de Freire. Para o educador brasileiro, o homem tem como objetivo de vida “humanizar-se”, ou seja, engajar-se em diálogo com o mundo; esse diálogo, um processo compartilhado e permanente de “nomear o mundo” (Freire, 1996: 61) e conseqüentemente de modificá-lo, implica em participação no social através da construção coletiva de formas de consciência, ou seja, *intencionalidades* em relação ao mundo. Assim, “conscientização” refere-se a essa relação dialógica que o homem, um ser incompleto em sua eterna busca por

humanização, precisaria estabelecer com o mundo nesse processo sempre inacabado de humanizar-se.

Para Freire, é através da interação com o mundo, através do diálogo, da conscientização, que se percebe a realidade como um processo e não como algo dado que não pode ser modificado; nomeando o mundo, os que Freire chama de oprimidos “cedo ou tarde percebem a contradição na qual são mantidos, e então engajam-se na luta pela libertação” (Freire, 1972: 48-9). Freire parte da premissa de que a opressão (vista em qualquer de seus aspectos)¹ representa um impedimento ao exercício de se fazer humano, uma barreira para o desenvolvimento da vocação que caracteriza o ser humano como tal, ou seja, da vocação para a humanização; desse modo, a tentativa de controle exercida através da opressão caracteriza-se como violência, como obstáculo ao desenvolvimento das pessoas como seres humanos, e portanto assume proporções fundamentalmente desumanizantes. Freire centra sua pedagogia nos “oprimidos”, aos quais ela se destina como oportunidade de emancipação, de libertação da opressão; movido por uma crença humanista na capacidade do ser humano de reconhecer seus próprios interesses, Freire engaja sua pedagogia em desenvolver o pensamento crítico, conscientizar para revolucionar, para libertar.

Freire se recusa a relacionar pensamento crítico à impessoalidade ou distanciamento, e insiste no elemento *afetividade*, ou em seus próprios termos, “amor” e “fé”, sem os quais o “diálogo” se torna impossível; ele aponta para o que mais tarde Bill Green vai chamar de “carinho”, ao desconstruir a conotação de distanciamento que permeia discussões sobre *criticidade*: “Precisamos traçar em nosso projeto [de desenvolvimento de uma pedagogia crítica] a noção e a necessidade de carinho pela “palavra-mundo”; de dedicar atenção, engajar-se, intervir a favor, e cuidar do que pode agora

¹ Freire refere-se a vários aspectos da opressão, dentre eles o material, o emocional e o intelectual(1998).

talvez ser descrito simplesmente como “the Wor(l)d” (Green, 1997: 239). Segundo Freire, o ato de conhecer não pode ser desvinculado do objeto de conhecimento, ou seja, o conhecimento é sempre “intencionado”, dirigido (Freire, 1998: 64; da Silva, 1999: 59), e pressupõe diálogo, comunicação, intersubjetividade. O mundo freireano adquire existência na consciência: para compreender o mundo é preciso *nomeá-lo* e assim fazê-lo existir. A consciência porém não é apenas o espaço da razão, mas também o da percepção, da intuição, do coração: para Freire, *nomear o mundo* é um processo que envolve, em fases diferentes, o raciocínio e a emoção, a consciência lógica e a emocional, num processo social de diálogo, de construção coletiva de saber (1979: 70-83). A “conscientização” freireana se aproxima mais de *percepção* do que de *raciocínio*, de *dar-se conta* do que de utilizar um pensamento lógico linear (Freire, 1998).

Entretanto, referências ao trabalho de Freire vindas principalmente de estudos feministas sobre subjetividade, ressaltam o fato de que ele pressupõe as classes sociais como grupos homogêneos de pessoas com interesses semelhantes, e de que seu conceito de *opressão* limita-se àquela exercida por determinada classe social e econômica sobre outra, sem considerar diferenças dentro de um mesmo grupo social (Weiler, 1991; Walton, 1998). Essas críticas mostram como em *A Pedagogia do Oprimido* os processos de opressão enfocam elementos ligados meramente a posições socioeconômicas, do mesmo modo que nas teorias de reprodução, ignorando como certos grupos podem ser oprimidos de maneiras diferentes (como no caso do acesso e distribuição heterogêneos de informação, ou no controle que se dá pelo posicionamento de sujeitos em relações hierárquicas rígidas – Bourdieu, 1993; 1996), por grupos diferentes, dentro de uma mesma classe social (como em questões de preconceitos relativos a idade, gênero ou raça). Embora nesse livro Freire se refira a “oprimido” e “opressor” como *posições* e não como atributos dos indivíduos, sua noção geral parece no fundo condenar os sujeitos a tais posições. *A Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1972) traça uma linha divisória muito nítida en-

tre os dois pólos, tratando o opressor como sujeito unitário e o oprimido como idealmente unitário, embora contingencialmente dividido entre seu papel de oprimido e seu ideal como opressor; à medida em que os oprimidos se “conscientizassem”, num processo que levaria ao apagamento das contradições e até das diferenças entre “oprimidos” e “opressores”, eles forçariam seus opressores a reconhecer sua “humanidade” esquecida. Críticas também se fazem ao que se entende como pressuposição tácita na *Pedagogia do Oprimido* de que a luta contra a opressão levaria à *humanização* (como se não fossem *humanizados* os que oprimem) e de que a *humanização*, para ele sinônimo de compaixão e engajamento, seria um universal absoluto, comum a *todos* os seres humanos (Weiler, 1991: 453). Entretanto, tal concepção foi mais tarde re-elaborada por Freire, que explicitou uma aproximação maior de seu conceito de *humanização* com intencionalidade e agência (Freire, 1998), dissociando-o das relações com o humanismo filosófico.

O pensamento de Freire, entretanto, não se restringiu à *Pedagogia do Oprimido*, seu primeiro livro de sucesso. Embora sem mudanças radicais, sua filosofia estendeu-se a considerações mais aprofundadas sobre a função da posição de educador, sobre o papel da educação em geral (e não apenas ligada à alfabetização de adultos), sobre questões de posicionamento político e de concepção de educação como parte do processo de libertação. O pensamento mais tardio de Freire, apresentado em livros como *Pedagogia da Autonomia* (1998) e *Pedagogia da Esperança* (1999), oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico e da ação social informada sem dissociar conscientização de engajamento e afetividade, de comprometimento com causas sociais contra a opressão, de estabelecimento e/ou reconhecimento dos laços afetivos entre as pessoas. Na visão de Freire, tais laços seriam fundamentais para a existência de diálogo e de possibilidade de *libertação* (Freire, 1996 e 1998; Giroux, 1997a). É esse Freire pós-*Pedagogia do Oprimido* que muito tem a contribuir para construir entendimentos sobre o processo de ensi-

no/aprendizagem de literatura², e é a ele que me reporto neste texto como assemelhado às preocupações da educação pós-moderna.

Para a educação literária, dentre as idéias mais significativas de Freire estão aquelas posteriores à *Pedagogia do Oprimido*, que defendem a educação como espaço de interação com o mundo, de percepção da realidade como um processo passível de transformação; a constatação de que não há aprendizagem sem envolvimento afetivo, sem que o conhecimento estudado seja percebido como significativo; de que para que o mundo exista é preciso que as pessoas possam nomeá-lo, ou melhor, sejam capazes de dialogar com ele, de pensar sobre ele e assim fazer com que o mundo tenha uma existência concreta (Freire, 1998); de que o saber deve ser construído na escola e não apenas transmitido nela; de que alunos e professores precisam engajar-se na experiência de assumirem-se como sujeitos, experiência que decorre da capacidade que os indivíduos precisam ter de perceber sua existência enquanto objetos (Freire, 1998:46).

Essa concepção de educação opõe-se ao que se percebe na educação literária tradicional, especialmente no ensino superior brasileiro, em que as salas de aula de literatura dos Cursos de Letras são concebidas essencialmente como locais de transmissão de conhecimentos da crítica literária³, em que o professor de literatura é responsável por intermediar o contato dos alunos principalmente com textos literários de crítica e ficção que estejam canonizados pela academia. O espaço da educação literária na universidade não se preocupa em tornar significativo o conhecimento literário, já que a

² Neste texto, *literatura* é entendida como disciplina acadêmica, envolvendo o conjunto de práticas educacionais formais verificadas em sala de aula e relacionadas à abordagem de determinados textos escritos considerados pela comunidade acadêmica como literários. Não há espaço nem é meu objetivo discutir aqui questões relacionadas ao que seja literatura ou o que caracteriza um texto literário enquanto gênero discursivo. Assim, parto da concepção prática de texto literário como entendido pelo senso comum, ou seja, como texto que o professor apresenta aos alunos no ambiente de sala de aula e que entende, em comum acordo (mesmo que tácito) com seus alunos, que seja um exemplo de literatura.

literatura deveria significar por si só, e geralmente supõe-se que aqueles que não reconhecem o significado social da literatura não são mesmo dignos dela (Jordão, 2001b; Wielewicki, 2002).

Essa preocupação com a subjetividade e a relevância do conhecimento tem sido uma das principais tônicas dos estudos feministas em educação. Tais estudos evidentemente não se limitam a questões de ativismo político e emancipação das mulheres. As teorias feministas expressam uma concepção de mundo, ou seja, uma ideologia bastante relevante para a educação em geral, preocupadas que estão com questões relacionadas à subjetividade e representação. E é por isso que a próxima seção deste texto está dedicada ao olhar da crítica feminista à educação.

3- Feminismo pós-moderno em educação

Apropriando ao feminismo o questionamento pós-moderno relativo à identidade e subjetividade, educadoras como Patti Lather (1991;1993) e bell hooks (1994), por exemplo, além de Jane Kenway (1995), Anna Yeatman (1994) e Chris Weedon (1997), têm-se preocupado com o papel da educação em processos de transformação social; elas abraçam as noções pós-modernas de identidade como processo e

³ Embora Compagnon (1999: 11-28) diferencie crítica e teoria literárias, afirmando que a crítica literária emite juízos de valor, enquanto a teoria busca compreender a literatura como manifestação artística, estarei fazendo uso do termo *crítica literária* em referência ao que ele chama tanto de 'crítica' quanto de 'teoria'. Prefiro não seguir a distinção de Compagnon por três razões: a) acredito que tanto a *teoria* quanto a *crítica* literárias emitem juízos sobre o valor das obras que estudam, bem como produzem modelos de 'boas' leituras; b) declarações, comentários, descrições ou seja lá o que se disser ou escrever sobre arte estará sempre imbuído de capital cultural e valor simbólico; c) tanto a crítica quanto a teoria literárias representam, no campo da educação literária, cabedais de conceitos, termos e valores estéticos estabelecidos *independentemente* do contato dos alunos com os textos literários em sala de aula: é justamente tal característica que importa nas reflexões deste texto, e portanto não se faz relevante distinguir uma da outra para os propósitos da discussão que se apresenta aqui.

de subjetividade fragmentada, e trabalham com educação sob a perspectiva de que as identidades de alunos e professores estão sempre *em formação* e são contraditórias, sofrendo re-elaborações constantes e portanto em transformação constante. Elas discutem possibilidades de políticas de voz e representação num panorama pós-moderno, focalizando sua atenção em questões educacionais que podem conduzir a discussões críticas produtivas no campo da educação literária, campo em que relações de poder entre alunos, professores e conhecimento emergem de maneira bastante incisiva e interferem no processo de construção de subjetividades e conhecimento, basta lembrar do capital cultural que nossas sociedades imputam ao conhecimento literário formal e à capacidade de expressão lingüística sofisticada que os professores de literatura freqüentemente utilizam e que muitas vezes oprime sobremaneira os alunos (Jordão, 2001).

Mas o estudo feminista de tais relações, segundo McLaren (1997: 67), voltou-se essencialmente para uma noção pós-moderna de subjetividade que supostamente fomentaria o ceticismo sobre a possibilidade de agência e desenvolvimento de teorias gerais de descrição do mundo. Do mesmo modo que McLaren, Chris Weedon (1997) coloca as críticas feministas ao pós-modernismo como preocupadas principalmente com questões de agência e políticas de afirmação de identidade que o pós-moderno desafia. Segundo ela, as críticas ao pensamento pós-moderno afirmam equivocadamente que ele leva ao pluralismo e ao individualismo, o que o feminismo moderno parece querer evitar, através do estabelecimento de uma teoria geral de opressão e liberação. Entretanto, objeções deste tipo à pós-modernidade partem de uma visão do pós-moderno que desconsidera a desconstrução de Derrida, bem como as práticas discursivas de que fala Foucault.

Weedon (1997: 176) vê em apropriações feministas de Derrida e Foucault exemplos de como a agência, vista enquanto produção discursiva realizada em interações sociais entre sujeitos contraditórios, pode ser discutida a partir do reconhecimento das limitações de

muitas políticas de identidade que partem de noções essencialistas e universalizantes. Para ela, a consciência da subjetividade como socialmente construída e contraditória trazida pelo pós-moderno leva a leituras do sujeito e do conhecimento como sendo provisórios e diferenciados, assim como seriam as próprias leituras que se fazem deles. Essa teoria, continua Weedon (1997: 175), permite a construção de conceitos de feminilidade como um fenômeno social e histórico, construído e legitimado por práticas discursivas, sem a incursão de uma essência natural, de uma qualidade fixa, fundacional, que revelasse o que seria *ser mulher*— consequentemente, se pensamos em educação literária, as posições de superioridade e inferioridade que ocupam alunos e professores passam a ser vistas como contingentes ao invés de inerentes, como convenções e não como atributos dos sujeitos que as ocupam. Weedon (1997:178-9) conclui que, ao questionar essencialidades constitutivas e relativizar pretensões à verdade, “os feminismos pós-modernos criam espaço para perspectivas políticas e interesses que têm sido até agora marginalizados”, ou seja, evitam seguir teorias baseadas em generalizações das experiências de mulheres “ocidentais, brancas, heterossexuais de classe média”.

A exemplo do feminismo tradicional, descrito por Yeatman (1994: 13) como “feminismo liberal, radical e socialista”, a educação literária, criada nos moldes do pensamento moderno que ainda a rege, parece irreconciliável com a atitude interpretativa pós-moderna: o descentramento do sujeito e o questionamento de noções como objetividade e universalidade desafiam as bases de uma educação construída sobre conceitos de autonomia, homogeneidade e neutralidade. A idéia da escola como local de transmissão de informações adquire, com as teorias educacionais de reprodução e resistência, e sob a ótica de uma atitude interpretativa pós-moderna e feminista, aspectos políticos ligados à reprodução e manutenção das estruturas modernas de pensamento, e vê desnudado seu papel como guardião de hierarquias de conhecimento. O pós-moderno estremece a confiança nas estruturas e nos universais como espelhos da verdade, e conforme ressalta Usher

(1998: 51), “sem ‘fundações’, a certeza e a determinação pelas quais a modernidade luta não são mais tão certas, e com isso um currículo [escolar] baseado na disseminação de um conhecimento ‘verdadeiro’ e certo torna-se altamente problemático”. A educação literária tradicional, centrada no professor como transmissor do valor do cânone e da crítica literária legitimada, suposta detentora da verdade sobre obras, autores e leituras, vê aqui um de seus pressupostos desafiados.

O questionamento pós-moderno das noções modernas de progresso e autonomia como essencialidades ou *atributos* pessoais, resultados do controle que o *Homem* exerce sobre o mundo, acompanhado das construções feministas de subjetividade móvel e discursiva, abalam a escola moderna: para o feminismo pós-moderno, pode existir apenas uma *ilusão* de autonomia, pois no relacionamento com a alteridade, com a diferença, os sujeitos são sempre atravessados por relações discursivas de poder. O progresso é visto como possibilidade de transformação, acontece numa variedade de formas e não pode ser determinado a priori, como no pensamento moderno que, nas palavras de Usher, “conta-nos adiantado o que é universalmente bom para nós, o que deveríamos almejar e a melhor maneira de obtê-lo” (1998: 51). O currículo da educação literária não pode, nessa concepção, controlar o processo de interpretação que alunos e professores fazem dos textos e das obras⁴, decidir a priori os conteúdos a serem trabalhados, ou determinar *ex-machina* a utilidade ou relevância deles com base no cânone.

⁴ Penso sobre as diferenças entre *texto* e *obra* conforme apontadas por Barthes (1989), em seu artigo intitulado “Da obra ao texto” (ou “From work to text”), onde ele distingue ambos em relação a “método, gênero, signos, pluralidade, filiação, leitura e prazer” (1989: 167), colocando os dois termos como perspectivas diante da literatura. Tratar os textos literários como *obras*, segundo Barthes, teria então o efeito de torná-los monológicos, produtos estáveis e completos em suas significações, filiados ao nome de uma autora, que imprimiria unidade aos textos e restringiria as possibilidades de significação; para Barthes, os textos literários seriam *textos*, em oposição a *obras*, enquanto processos em fluxo, incompletos, cujos significados seriam abertos no processo de interpretação que a leitora produz, resultados portanto da criação de quem lê num processo de interação com o texto.

4- A educação literária em tempos pós-modernos

Como a escola, os alunos e professores das universidades também são frutos da modernidade, determinados por uma concepção positivista de ciência e educação. Eles são submetidos (e se submetem) respectivamente aos papéis de receptores e transmissores de conhecimento factual. Alunos e professores partilham uma noção de conhecimento como uma colagem ordenada de fatos; exterior aos indivíduos, o conhecimento nessa concepção não é percebido como algo a ser produzido na escola, nem nas salas de aula das universidades. Amplamente divulgada e aceita, essa visão reforça a noção de conhecimento como algo distante, descompromissado e livre de uma possível (e provável) contaminação pela *praxis*:

a obtenção de conhecimento escolar é vista como a separação entre o objeto de estudo e ligações pessoais com ele. Nessa visão, o conhecimento escolar aparece em pacotes rígidos, bem arrumados e moralmente neutros que, uma vez possuídos, podem ser usados para pensar, que é uma atividade amplamente individual e procedimental e não assunto coletivo (Johnston & Nicholls, 1995: 96).

A sala de aula de literaturas na universidade, portanto, lembra uma projeção de um mundo moderno em que se busca a homogeneidade e o consenso. Um mundo onde existe *uma* verdade, *um* significado (ou, na melhor das hipóteses, um número limitado e apreensível de significações possíveis), onde a realidade é independente e exterior aos sujeitos. A pretensa incapacidade de reprodução do sistema por parte dos alunos é interpretada como falta de conhecimento, tanto por eles quanto por seus professores. Nessa visão, os textos literários são mensagens codificadas e o processo de significação é exterior à sala de aula, independente dos alunos. Não se trabalham possibilidades interpretativas, não se discutem alternativas, não se questionam procedimentos de leitura, não se transformam processos de formação de sujeitos. Ignora-se o conceito pós-modern-

no de que cada indivíduo faz sentido do mundo de maneira própria, embora determinada por sua cultura, e conseqüentemente pode construir textos de uma maneira própria, resultante da posição que cada um ocupa dentro das várias comunidades interpretativas em que se insere. Esse conceito de leitura defende seu caráter interpretativo subjetivo e permite ao sujeito conferir ao processo de leitura aspectos simultaneamente coletivos e individuais (Fish, 1985).

Na concepção pós-moderna conhecimento e subjetividade estão fortemente relacionados: sujeitos e significados são vistos como socialmente determinados, imersos em um processo infundável de significação, provisoriamente formados e não absolutos ou completos. Eles são posicionados em e através de discursos como construções coletivas, sendo formados política, social, e culturalmente, e constituídos pela inter-relação ou jogo entre o eu e o outro. Significados e sujeitos são fragmentados e dinâmicos, entidades cuja completude é impossível conhecer, pois que estão sempre em formação, inacabados. Conseqüentemente, o desejo pelo domínio total, pelo controle absoluto sobre os significados e sobre os sujeitos – bem como sobre os textos literários e seus significados, sobre as subjetividades de alunos e professores – torna-se utópico, resultando em frustração perante um sonho impossível. Assim como o significado só pode ser encontrado e entendido em sua relacionalidade, também o conhecimento, os sujeitos, as identidades, só podem ser percebidos em sua rede de relações: significados e conhecimento são criados em relações entre significantes, formando uma rede infinita de encadeamentos, uma rede de relações que não pode ser dominada (Derrida, 1978).

O *locus* da significação textual, que se tem deslocado na crítica literária do autor para o texto para as sociedades, na pós-modernidade está ligado a relações de poder, a culturas, ao tempo e ao lugar, ou seja, a quem lê o quê, onde, quando, como, e por quê, e também aos textos que não se lê. Os limites da interpretação são questionados, assim como a legitimidade de diferentes leituras. Onde

está ou não está o significado não é o mais importante, mas sim como ele é construído, por quê e que uso se faz dele. Esse questionamento do imutável e do absoluto promove a possibilidade de agência através da consciência das estruturas de poder que atuam sobre a sociedade e os indivíduos, e está presente na sala de aula de literaturas, causando conflitos entre alunos e professores. Ele faz parte de qualquer atividade literária, embora esteja às vezes escondido debaixo de pressupostos sobre a natureza da literatura e de seu estudo, sobre seu ensino/aprendizagem, sobre o processo de educação literária, enfim. A educação literária, ao trabalhar nessa perspectiva com leitura de textos escritos, inclusive os literários, oportuniza o conhecimento dos procedimentos de leitura e ao mesmo tempo a possibilidade de transformação deles. Desse modo, possibilita a alunos e professores a percepção dos valores estabelecidos nas e pelas comunidades de que querem participar, assim como propicia o desenvolvimento de um olhar crítico que se reflete sobre essas mesmas comunidades, fomentando a transformação de seus procedimentos interpretativos. A educação literária pós-moderna busca o conhecimento das normas interpretativas contingencialmente estabelecidas por determinados grupos sociais a fim de que, a partir desse conhecimento, seja possível propiciar transformações dessas normas, mudanças que alarguem os limites dos procedimentos interpretativos impostos pelas sociedades.

A dificuldade de vermos implementada em larga escala tal perspectiva pode estar justamente na recusa em construir *métodos* para a implementação de uma educação literária nesses moldes, e na absoluta falta de garantia de que essa educação literária possa atingir os objetivos desejados, na ausência de uma certeza que assegure o caminho *certo* a ser trilhado. Também não existe na educação pós-moderna uma *vontade de método*, pois construir um método ou traçar um curso de ação concreto e preciso seria falar por outras pessoas, seria *conceder-lhes voz*, situações em que no fundo o que se faz é afirmar o próprio poder, forjando as vozes de quem julgamos não ter voz, *permitindo* que se manifestem; *dar voz*

não deixa de ser uma atitude que acaba por reforçar o próprio poder. Conforme ressaltam Usher & Edwards,

A educação, fiel a sua herança Iluminista, está repleta de *pessoas que falam por outras* que pretendem fazer o bem pelas outras em nome da emancipação e do progresso. Este falar por, independentemente de sua intenção, sempre carrega o potencial de tornar-se muito monológico, muito universalista e muito exclusionista. [...] Segue-se daí que o trabalho de mudança está sempre 'em processo', inerentemente incompleto e constantemente aberto a questionamento (Usher & Edwards, 1996: 135, meus itálicos).

Mudança é um processo contínuo e reflexivo, sempre em transformação; *receitas* correm o risco de se tornarem normas e, como tais, reforçarem o caráter ilusório de universalidade e verdade absoluta ligado ao conceito de *método* como estrutura lógica previsível e expressão da única maneira de chegar a uma verdade *absoluta*. O pré-estabelecimento de fórmulas ou procedimentos que venham a promover mudanças representa uma tentativa de anular as possibilidades de transformação constante dos processos de interpretação, uma tentativa de congelar a multiplicidade e ambigüidade da significação; impedir o jogo de *différance* seria assassinar a significação, destruir a linguagem e a vida: no movimento conflitante entre a natureza da linguagem e do discurso, sempre haverá ambigüidade, e a possibilidade de resistência e mudança.

Nesta concepção pós-moderna de mundo, a sala de aula de literaturas poderia ser solo fértil para questionar, resistir e promover transformações: ela poderia bem ser um local onde se constroem significados. Mais do que simplesmente reproduzir leituras, alunos e professores poderiam, no encontro entre subjetividades que caracteriza a sala de aula, experimentar oportunidades únicas de produzir conhecimento. Considerando-se que nossas identidades são múltiplas, constituídas no jogo eu/outro (Lacan, 1988); considerando-se ainda que os significados são dinâmicos e percebidos justa-

mente nas relações que estabelecem entre significantes (Derrida, 1978), e considerando-se também que o conhecimento é localizado e sujeito a relações de poder (Foucault, 1975, 1980, 1996b), a sala de aula pode ser vista como o *locus* de uma relação dialógica que produz, assim como reproduz, conhecimento e identidades.

Assim como qualquer outro espaço social, a sala de aula estabelece conflitos dialógicos nos quais cada participante “busca a resposta do outro” (Lacan, citado por Usher & Edwards, 1996: 78). Em tais ambientes, conflitos e relações de poder são produzidos, mantidos, testados; checam-se limites, significados são criados e recriados. A sala de aula é uma coletividade de sujeitos fragmentados, um grupo heterogêneo formado por identidades múltiplas em processos infundáveis de identificação, em movimento constante e inacabável pelo reconhecimento do eu e do outro. A sala de aula é portanto um mundo onde existe uma forte possibilidade de confronto de valores, conceitos, experiências interpretativas, crenças, histórias de vida; essas oportunidades constituem terreno propício para re-interpretação e troca de significados, para criação e recriação de verdades e conhecimento, para a potencialidade de conflitos produtivos.

Foucault sugere a *recusa* como estratégia de *resistência* aos mecanismos de poder (Deacon & Parker, 1999: 107). Para ele, mais do que *descobrir* quem somos, podemos *recusar* nossas subjetividades e construir novas, imaginar o que poderíamos ser e promover novos sujeitos, reconstruirmo-nos diante do confronto dos processos de sujeição. Deacon & Parker, comentando a noção de *recusa* de Foucault, explicam que

a tarefa não é derrubar ou transcender mas, através da paródia e do paradoxo, travestir as identidades, práticas e objetivos educacionais hegemônicos, para subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando-as, ao problematizar as desigualdades entre professores e aprendizes, expandindo o domínio da ficção e da contingência nos currículos, experimentando formas alternativas de

oferta e administração educacional e, de maneira mais importante, promovendo novas formas de subjetividade (idem: 107).

Esse “libertar-se de si mesmo” proposto por Foucault aparece como possibilidade de construção de condições menos opressivas (Pignatelli, 1999: 134), como uma “abertura para possibilidades diferentes”, para diferentes formas de significação (idem, ibidem). Para Pignatelli (1999), Foucault desenvolve um “projeto de liberdade” baseado na recusa e no *risco*, na transgressão e na necessidade de desafiar as próprias verdades e não silenciar (idem:136). Atribuir a Foucault um “projeto de liberdade”, entretanto, precisa ser entendido em termos da liberdade condicionada pelo social; a liberdade em Foucault não é a liberdade em Freire, por exemplo. Para Foucault, a capilaridade do poder faz com que ele esteja em todos os lugares, inclusive nos espaços ocupados por possibilidades de escolhas, de resistência, de transformação; a liberdade para Foucault, portanto, não é decorrência da autonomia do sujeito, mas é a possibilidade de modificar-se, de alterar as subjetividades dentro de relações de dominação e poder.

A literatura envolve a produção de significados com, em e através de textos literários; as salas de aula potencialmente produzem significados através de relações interpessoais nas quais autores, professores, estudantes, críticos literários, instituições educacionais, culturas, sociedades, histórias, valores, atitudes, estabelecem e desempenham seus vários papéis simultaneamente. Os elementos que formam e são formados nas e pelas tentativas dos indivíduos de conferir sentido são parte do contexto da sala de aula, e como tal precisam ser considerados quando se tenta entender o processo de educação literária. O conhecimento coletivo produzido em sala de aula não é uma espécie inferior de conhecimento, nem é ele melhor do que outros tipos de conhecimento. É simplesmente conhecimento em seus aspectos constitutivos, uma construção social como qualquer outra, um processo localizado de produção de significados, sujeito agente assujeitado pela história,

pela sociedade, por comunidades interpretativas, discursos, agência individual e coletiva, poder.

A leitura de textos literários é vista na pós-modernidade como um processo de interpretação tão complicado e fragmentado quanto o sujeito, tão determinado por inter-relações quanto o mundo dos signos, tão distante de interpretações absolutas quanto os valores culturais. Nesses tempos pós-modernos, as leituras não são mais *reconhecidas* a partir de conceitos inquestionáveis como verdade, autor, conhecimento teórico, ou crítica literária; leituras são agora consideradas sempre em relação a determinadas comunidades e padrões interpretativos vigentes, ao lado de estruturas de poder/conhecimento (Foucault:1980). Não se discutem as leituras como certas ou erradas, mas sim como interpretações legítimas ou ilegítimas: elas serão legítimas quando aceitarem e corresponderem a procedimentos interpretativos validados pelas comunidades onde se queiram inserir, ou nas quais sejam produzidas.

Entretanto, a educação literária ainda parece centrar seus processos de legitimação no que Foucault chamou de “princípio do comentário” (1996a e b). De acordo com Foucault, o princípio do comentário pressupõe a existência de um texto e de um significado *originais*. Os outros textos, escritos sobre tal texto *original*, presumem recuperar o significado *primeiro*, sendo cada um deles, portanto, uma *representação* do texto *original*, e não simplesmente um texto diferente. Por trás dessa idéia está a noção de que haveria um texto cujo significado seria revelado em sua totalidade pelo conjunto de suas interpretações, ou comentários. É o desejo por uma presença absoluta, por centralidade, por uma origem e um centro fixo (Derrida, 1978).

O “princípio do comentário” parece dirigir os processos de *autorização* de leituras na sala de aula de literaturas, onde os alunos limitam sua participação à confirmação dos aspectos coletivos legitimados nas suas interpretações. As leituras individuais, as contribuições únicas vindas dos universos particulares, das asso-

ciações específicas que cada pessoa realiza no entrecruzamento das comunidades interpretativas que integra, não são expostas, e talvez nem cheguem a ser percebidas objetivamente. Daí a aparente harmonia que se estabelece na sala de aula de literatura, em que todos acabam concordando com todos, o que impede a aprendizagem como processo de construção, de resistência, de percepção de possibilidades outras⁵.

A educação literária no Brasil parece estar embasada nos moldes modernos, em que a autoridade encontra-se na leitura do professor (que geralmente reproduz a da crítica literária autorizada pela academia). Existe uma crença generalizada em uma harmonia quase que absoluta entre alunos e professores, tanto em relação às causas das dificuldades enfrentadas, quanto a possíveis soluções para os problemas encontrados, problemas esses sempre atribuídos a deficiências na formação intelectual e no pensamento analítico dos alunos (Jordão, 2001b). O discurso dos professores, apoiado e confirmado pelos alunos, parece ser o do *déficit escolar*, discurso segundo o qual, uma vez que as *deficiências* dos alunos têm origem no passado, na escolarização deficiente a que eles foram submetidos, pouco se pode fazer para solucioná-las ou minimizar seus efeitos; falta leitura, experiência de análise literária, conhecimento de mundo, de teoria da literatura, enfim, lacunas que não podem ser supridas em um semestre ou ano. O que resta, então, é conformar-se com a situação e tentar fazer do sofrimento inevitável um fardo menos pesado. Tenta-se assim encontrar textos (canônicos, com a justificativa de que os programas das disciplinas assim o exigem) *acessíveis* ao pouco conhecimento dos alunos, e demonstrar a importância dos estudos literários através de análises de textos e panoramas históricos que convençam sobre a significação e o valor da literatura na sociedade.

⁵ A celebração de diferenças e da experiência sob uma atitude interpretativa pós-moderna não é uma celebração fácil do pluralismo: é ao invés disso o reconhecimento da potencialidade produtiva do encontro com a alteridade, que envolve conflito, luta e poder para a construção e legitimação de significados.

Em sala de aula, quando se fala em análise, interpretação, leitura e texto tem-se em mente uma perspectiva positivista, em que não se discutem possibilidades de outras possibilidades. Assume-se uma uniformidade de conceitos que supostamente garante a comunicação, excluindo por antecipação conceitos que divergem da norma. Transparece a noção de leitura/interpretação como consequência de reflexão analítica dentro da lógica positivista de causa/efeito, em que uma única linha interpretativa é aceita como *verdade* (Wielewicki, 2002). Essa linha única permite algumas variações para acomodar traços das idiossincrasias interpretativas, mas qualquer tentativa de leitura que não se enquadre nos parâmetros prévia e tacitamente estabelecidos pelo *habitus* interpretativo autorizado (Bourdieu, 1991), é taxada de *incorreta* ou inadequada, tanto pelos alunos quanto pelos professores. O conceito derridiano de texto como processo de significação, como modo de criar/fazer sentido do mundo não existe nas aulas de literatura: os textos literários tratados são sempre os canônicos, circunscritos às folhas de papel impresso, vistos como *dados*, e a participação do leitor na construção dos significados simplesmente inexistente. Há a crença de que os textos escritos trazem consigo significados que precisam ser *decodificados* pelos leitores, ou melhor, pelo professor, e então transmitidos aos alunos (Jordão, 2001b).

Considerando-se estudantes, professores e texto como os elementos principais na sala de aula de literaturas, o texto é geralmente visto como o mais relevante. E texto, em aulas de literaturas, é sempre *texto escrito*. O tempo gasto com leituras em voz alta, a insistência de professores em que os alunos *justifiquem* suas interpretações referindo-se a trechos específicos dos textos escritos, o valor conferido a textos críticos, por exemplo, são todos fatores que apontam para a supremacia atribuída à linguagem escrita, ao texto escrito, ao legitimado. A importância fundamental dada ao texto escrito é uma consequência ou um reflexo do desejo por um tipo de poder que Foucault chamou de “disciplinar”, um poder que objeti-

va normatizar, vigiar e governar através do controle e da “domesticação” das pessoas (Foucault, 1999 e 1975). Sob a dupla pressuposição de que, primeiro, existiria um único significado ou um único conjunto de significados possíveis para cada texto; e segundo, de que esse significado poderia ser *recuperado* através do *comentário*, torna-se mais fácil controlar a produção de significados e de leituras. Se há apenas um determinado número de interpretações consideradas *aceitáveis* ou *possíveis*, então o que quer que esteja fora desse conjunto pré-moldado ou das normas já estabelecidas, será excluído, considerado ilegítimo. Quem decide até onde vão os limites desse conjunto, quem julga se determinada leitura pertence às normas estabelecidas são aqueles que estiverem no poder, aqueles a quem se tenha dado a autoridade, a legitimidade para exercer tal poder (Bourdieu, 1996; 1993).

A linguagem escrita adquiriu em nossa sociedade tons de objetividade que apenas há pouco tempo vêm sendo questionados (Derrida, 1978), o que faz do texto literário um espaço de certezas objetivas, de *presenças* e não de *ausências*. Assim, professores pedem a alunos que justifiquem no texto suas interpretações, que encontrem na linguagem escrita as presenças que fazem surgir os significados, desconsiderando a importância das ausências na leitura, enfocando a interpretação como um processo direto entre o texto escrito e quem o lê, fazendo ouvidos moucos às vozes fantasmas que assombam o texto e quem o lê, desprezando o caráter polifônico tanto dos textos quanto dos sujeitos que lêem. Constrói-se portanto uma sensação de objetividade e clareza em torno dos textos literários, dos quais passa-se a exigir coerência e racionalidade, atributos relacionados a uma visão lógica racional especialmente popular na ciência nos moldes modernos ocidentais. Assim, as leituras devem ser coerentes e racionais, pois têm *origem* em textos objetivos. Voltamos aqui a uma concepção de linguagem como um código transparente e unívoco. Desse modo, o destaque conferido à linguagem escrita nos meios acadêmicos re-

flete a posição de centralidade ocupada pelo poder disciplinar: o privilégio dado ao texto escrito e à sua objetividade permite usá-lo como argumento a favor da crença de que o julgamento do professor, baseado em linguagem escrita publicada, e portanto mais objetiva e racional, seria conseqüentemente *melhor e mais justo* do que o dos alunos.

Diante do poder simbólico da escrita e do capital cultural da literatura, a autoridade dos professores de literatura aparece imbuída de uma aura simbólica respeitada e admirada pela grande maioria dos alunos e da comunidade (Jordão, 2001b; Wielewicky, 2002). Numa analogia com o poder colonizador, os alunos, colonizados, desenvolvem uma relação de admiração pelo que acreditam ser a essencialidade do sujeito dominante: o poder simbólico calcado num pretensão domínio do saber. Também os professores, sujeitos híbridos pós-coloniais (Bhabha, 1975) que os alunos e os próprios professores constroem como *colonizadores*, representantes que são da instituição escolar, acreditam em uma *essência transcendente* que os posiciona como formadores de caráter e construtores de mentes pensantes. Essa crença, nem sempre consciente, de que *colonizar* ou *humanizar* através dos clássicos da literatura *universal* é a maior justificativa para sua atuação em sala de aula⁶, gera o esquecimento, o apagamento de quaisquer outros objetivos que possa haver na educação literária. Formadas em e por tradições críticas específicas, os professores de literaturas têm legitimada nessas tradições, e em seus valores simbólicos, a autoridade para rotular como *certas* ou *erradas* as leituras em geral, e principalmente as leituras de seus alunos.

As aulas de literatura têm a potencialidade de desvelar agendas ocultas não só do próprio sistema educacional, mas

⁶ Sobre as relações colonizador/colonizado, ver a crítica pós-colonial em geral (Homi Bhabha, Spivak), e a crítica feminista e estudos culturais mais especificamente (Yeatman, McLaren, Hall).

também de discursos sócio-culturais que nos constituem enquanto sujeitos e membros de comunidades específicas simultaneamente. Quando se discutem textos literários, podem-se facilmente perceber discursos de valor e relevância como construções culturais; diferenças e semelhanças em interpretações, reações e opiniões em relação a textos literários podem ser solo fértil para a percepção da diferença, do Outro na constituição do Self (Lacan, 1977). A literatura se constitui em processos de significação e sua legitimação; ela envolve significados e sua construção, e como tal não pode ser significativamente estudada sem que se tratem dessas questões que, a meu ver, justificam a necessidade da educação literária formal, institucional, mas que apesar de sua importância têm sido eficazmente evitadas pela sala de aula de literatura.

A experiência literária, que comumente se conhece como experiência *estética*, ou melhor, o efeito da leitura de textos literários, do contato com a literatura, é uma experiência regulada por princípios cujo entendimento precisa recorrer ao social, a questões históricas localizadas, relacionadas a estruturas de poder e de dominação, como a questão do capital cultural do campo literário e do valor simbólico da literatura. Os princípios literários que se encontram associados à experiência estética não são regidos por elementos presentes nas estruturas lingüísticas e organizacionais ou temáticas das narrativas literárias escritas, mas sim por aqueles elementos *esquecidos* que constituem o currículo oculto do campo literário, pelas relações estabelecidas nos processos interpretativos, nas atividades de elaboração de sentidos, nos procedimentos de significação adotados, quer sejam eles legitimados ou não. O efeito estético é assim um *efeito de sentido*, determinado pela inserção e/ou exclusão dos sujeitos nas comunidades interpretativas que estabelecem e são estabelecidas pelos discursos que construímos e que nos constroem; o efeito *estético* não é uma reação ao *belo* intrínseco à literatura, mas sim uma reação *aprendida* pela ação pedagógica do campo literário, de-

terminada culturalmente pelo *habitus*⁷. A educação literária percebida nesses moldes envolveria o trabalho com os textos literários (aqueles que vêm em forma escrita e que se encontram legitimados no campo literário acadêmico) percebidos enquanto *processos de produção de significados* que reforçam ou desafiam as concepções correntes e autorizadas pelo campo literário; estudar literaturas seria ter o campo literário como referência para análises de processos de produção de discursos, de formação de poder/conhecimento, de posições de sujeito, de identidades sociais e culturais.

Para realizar-se, a potencialidade de transformação da experiência literária, quer seja em primeira língua quanto em línguas estrangeiras, requer de alunos e professores mudanças de *atitude* (e não simplesmente de conteúdos ou práticas pedagógicas) que desafiem os princípios de subjetividade e significação dados como naturais. Para que a educação literária seja uma prática transformadora, a possibilidade e a necessidade de transformação de nossa maneira de entender o mundo precisam tornar-se parte dos objetivos dos professores e dos alunos nos cursos de literaturas. Somente modificando radicalmente nossa atitude em relação ao conhecimento e suas *construtoras*, aos processos de legitimação e ao poder do conhecimento e de seus *porta-vozes*, a literatura em sala de aula terá algum significado para alunos e professores.

5-A educação literária pós-moderna como “atitude epistemofágica transformadora”

Com base nessas reflexões, a educação literária constrói-se pós-modernamente como possibilidade de transformação de suje-

⁷ Bourdieu se refere a um processo de formação de *habitus* em que a inculcação de um arbitrário cultural acaba por naturalizar comportamentos, fazendo com que passem a ser concebidos como parte de uma suposta *natureza* dos sujeitos e objetos aos quais se relacionam (Bourdieu, 1996).

tividades e procedimentos interpretativos, no que se pode chamar de *atitude epistemofágica transformadora*, postura em que a educação literária é vista em seu potencial para modificar não apenas perspectivas individuais, mas também os próprios procedimentos interpretativos nos quais elas se apóiam, promovendo a transdisciplinaridade e rompendo as fronteiras entre a crítica/teoria literária e a educação na sala de aula de literatura. A educação literária, se concebida como uma atitude epistemofágica transformadora, oportuniza o desenvolvimento feminista de perspectivas conscientes das relações de poder que constroem nossas subjetividades e atribuem a elas e a nossos significados determinados valores, ao mesmo tempo em que consideraria possibilidades de modificar tais relações em busca de perspectivas múltiplas quanto ao conhecimento.

Como *atitude* interpretativa, a educação literária passa a sinalizar uma *intenção*, uma vontade de interpretar a partir das experiências de leitor dos alunos, e não a partir de um determinado referencial autorizado de textos críticos, compreendidos como *comentários* a um suposto texto original (Foucault, 1995; 1996a). A educação literária oportuniza assim *loci* formais onde a *atitude* literária é incentivada, espaços institucionais nos quais se desenvolve e estimula uma vontade de compartilhar e transformar procedimentos interpretativos, uma atitude a partir dos quais novas subjetividades existem em processo contínuo de construção. Os alunos são desse modo leitores agentes, participantes do processo de construção do conhecimento na leitura e discussão dos textos literários; compartilham com o professor a responsabilidade de construir subjetividades e nomear o mundo na discussão coletiva que se estabelece em sala de aula, como defende Freire em sua pedagogia (cf. seção 2). Dentro de uma perspectiva Freireana, o diálogo estabelecido com essa atitude leva a uma *intencionalidade* em relação ao mundo, a um nomear o mundo que implica em agir sobre ele, modificando-o. Sem uma atitude aberta à interação e transformação de procedimentos interpretativos, engajar-se em

diálogo com o mundo, como quer Freire para a educação, não acontece na educação literária.

Entretanto, para ser considerada pós-moderna, não basta que a educação literária coloque os sujeitos em diálogo. É preciso também que se reconheça na educação literária a sua qualidade *epistemofágica*, ou seja, sua potencialidade de ser um espaço para a resistência a formas totalizadoras de interpretação, um espaço para escapar das estruturas binárias de oposição com que vimos aprendendo a construir sentidos. O termo *epistemofagia*, cunhado na combinação entre *epistemologia* e *antropofagia*, alude à digestão de significados diferentes e de suas maneiras de existir, numa mistura entre o que foi devorado e aquele que devorou, resultando num hibridismo tradutório (Bhabha, 1994) que permite a formação de perspectivas novas de caráter múltiplo e a criação de processos diferentes de compreensão. Esses processos, sempre desconstruídos, reflexivamente sujeitos e assujeitados à própria problematização, percebidos em suas relações de poder e legitimidade, levariam a um reconhecimento das estruturas de construção de sentidos que nos informam, ou seja, do nosso *habitus* cultural interpretativo, e trariam a possibilidade pós-moderna de constante transformação dessas estruturas. Uma vez reconhecidas como arbitrárias, embora não gratuitas (Bourdieu & Passeron, 1992), estaria aberta a possibilidade de construção de outros sentidos, num processo em que a transformação constante seria possível.

Epistemofagia está nesse sentido longe do que Spivak chamou de “violência epistemológica” (Spivak, 1985); no processo colonizador a que Spivak se refere, a cultura colonizadora seria tão violentamente imposta e influente que devastaria a cultura colonizada e ocuparia seu lugar, tornando-se “a única realidade que agora constitui tanto colonizador quanto colonizado, e a única moeda usável tanto no Oeste quanto no Leste” (Kumaravadivelu, 1999: 457); esta perspectiva de violência epistemológica está presente, entretanto, nas salas de aula tradicionais de literatura, onde o professor, represen-

tando o conhecimento literário instituído, impõe leituras mesmo que subliminarmente ao enfatizar a *grandeza* do pensamento crítico legitimado e a *magnitude* dos textos e obras universais que representam o que de *melhor* a humanidade foi capaz de produzir (Jordão, 2001b). *Epistemofagia*, ao contrário, seria mais semelhante ao “hibridismo” pós-colonial de Homi Bhabha, ou seja, ocuparia um *lugar entre*, um espaço em que não seria nem uma coisa, nem seu oposto, nem uma terceira independente das outras duas, mas que se move entre elas historicamente como “camuflagem, como agência contestadora, antagonística” (Spivak, 1994: 193). A palavra *epistemofagia* quer remeter também simultaneamente ao conceito foucaultiano de “episteme” (Foucault, 1972), ou seja, aos sistemas de categorias pelos quais nomeamos o mundo, e que portanto “nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas” (da Silva, 1999b: 254), e à antropofagia modernista, o processo de criação no qual influências culturais e literárias seriam assimiladas e transformadas (ou transmutadas), a ponto de desaparecerem como elementos isolados, sendo por assim dizer digeridas e transformando-se em algo diferente, transformando também no processo o agente antropófago. Descrita por Jorge Schwartz como “antes de mais nada um ato de consciência”(Schwartz, 1995: 140), a antropofagia do manifesto de Oswald de Andrade publicado em 1928 (Andrade, 1995) insistia nos aspectos sociais da arte e, ao mesmo tempo em que reafirmava os valores nacionais, enfatizava a necessidade do contato com o diferente. Um movimento revolucionário, a antropofagia retratava, em seu espírito lúdico e crítico, a idéia da literatura como elemento de transformação de procedimentos interpretativos principalmente, acredito eu, em seu retrato do mau selvagem, que diferentemente do bom selvagem de Rousseau e Alencar, aparece como “devorador do europeu, capaz de assimilar o outro para inverter a tradicional relação colonizador/colonizado” (Schwartz, 1995: 140); na antropofagia o colonizador é dessacralizado e devorado, a fim de que seus atributos possam ser incorporados (Schwartz, 1995). Embora o objetivo da atitude epistemofágica não seja inverter os termos

do binário, mas sim hibridizá-los à maneira pós-colonial a que alude Bhabha (1994), a relação com a antropofagia oswaldiana é esclarecedora na medida em que permite a associação da *epistemofagia* com um movimento local de construção de identidade que, ao invés de negar a alteridade, busca nela sua força. O neologismo *epistemofagia* permite a inclusão do conceito simultaneamente no campo da crítica literária (com a alusão à antropofagia modernista no Brasil) e no campo da educação (em sua preocupação com questões epistemológicas sobre o conhecimento e seu capital, sua produção, distribuição e transformação). Ao mesmo tempo, a palavra *epistemofagia* recupera um termo propagado sob uma perspectiva moderna (antropofagia) e o associa a uma perspectiva pós-moderna (de descentramento da posição epistemológica do sujeito), o que vem de encontro à tentativa de adotar uma perspectiva múltipla na compreensão da educação literária em tempos pós-modernos, dentro da concepção de pós-moderno como reflexão sobre, e não necessariamente oposta à moderna.

Na perspectiva epistemofágica, então, a educação literária é vista como *locus* potencial para a transformação dos processos interpretativos, como espaço de confronto com o legitimado, onde não apenas se assimilam conhecimentos, mas principalmente onde esses conhecimentos são transformados no processo, gerando outros conhecimentos. No processo epistemofágico, o conhecimento exterior à sala de aula (a crítica literária e o cânone, por exemplo) é digerido, e conseqüentemente transformado, com o confronto das leituras de alunos e professores, em outros conhecimentos, processo que por sua vez alteraria os procedimentos interpretativos cada vez que fossem utilizados, transformando-os sempre em outros, e alterando também seus agentes no processo. Essa construção permanente de novas identidades, possibilitada pela atitude epistemofágica transformadora da educação literária, abraça a concepção educacional feminista pós-moderna de identidades enquanto categorias culturais, sujeitas a diferentes políticas de representação em que atuam forças carregadas de relações de poder/saber.

O processo epistemofágico não precisaria de uma escola ou uma sala de aula para acontecer; ele poderia ocorrer onde quer que houvesse uma relação dialógica com o outro. Entretanto, filhos dos tempos modernos, fomos criados para re-produzir e não para transformar. Apesar de nem sempre vermos o outro como outro, mas sim como desdobramento de nós mesmos (Lacan, 1988), ainda assim o tememos, e tentamos desesperadamente torná-lo familiar, acabar com a sua alteridade que desafia nossas identidades. Por isso o potencial epistemofágico da educação literária, se deixado por conta, pode permanecer oculto por um comportamento passivo, aparentemente disciplinado, e nunca se mostrar de fato em sua potencialidade transformadora, aos moldes do comportamento dos oprimidos descritos por Freire (1970). É tarefa dos professores de literatura, acredito, auxiliar seus alunos a desconstruírem seus currículos ocultos de interpretação e *epistemofagicamente* transformarem a si mesmos e a seus mundos. A sala de aula de literatura pode propiciar o encontro, a associação e o conflito entre diferentes processos de significação, e desse modo encorajar a transformação individual e social dos procedimentos interpretativos que constroem as posições de sujeito.

Para realizar-se, a potencialidade de transformação da experiência literária exige mudanças de atitude que desafiam, numa atitude pós-moderna, os princípios de subjetividade e significação dados como naturais: além de questionar a literariedade imanente e a superioridade moral e estética dos textos que integram o cânone literário, elementos marcantes nas concepções de alunos e professores de literatura sobre educação literária (Wielewicki, 2002), é preciso problematizar o *habitus* que faz do estudo da crítica literária, para alunos e professores de literatura, uma necessidade imperiosa na educação literária em nível superior (Jordão, 2001a). Conforme ressalta Eagleton, transformar o trabalho com a literatura em sala de aula em estudo da crítica/teoria literária, ou seja, do “‘sistema literário’ – todo o sistema de códigos, gêneros e convenções pelos quais identificamos e interpretamos as obras literárias” (Eagleton, 1983: 133), é uma atitude que precisa examinar com cuidado seus pressupostos; é preciso atentar

aos interesses a que tal abordagem da educação literária poderia estar servindo, pois se por um lado o estudo da crítica literária pode permitir o questionamento de seus pressupostos e de seus princípios, por outro ele pode sinalizar que os procedimentos interpretativos favorecidos pela crítica literária, ao invés de “radicalmente questionáveis”, “constituem uma sabedoria técnica neutra que qualquer estudante de literatura precisa adquirir” (Eagleton, 1983: 133). O estudo das convenções e dos códigos interpretativos da crítica literária em sala de aula pode assim servir a dois senhores, dependendo dos objetivos esboçados para a educação literária e das concepções de literatura e educação que se privilegiem.

É por isso que hoje acredito na possibilidade e na necessidade de transformação e constante reflexividade (Usher & Edwards, 1996) em nossas maneiras de entender o mundo. Sem modificar radicalmente nossas atitudes em relação ao conhecimento e quem o constrói, em relação aos processos de legitimação e ao poder do conhecimento e de suas porta-vozes, a literatura em sala de aula continuará a ser reverenciada como distante, superior, transcendente e intocável, porque tida como perfeita, acabada, monumental (Souza, 1999).

ABSTRACT: *this text analyses literary education under a postmodern perspective that values subjectivity, challenges claims to truth and objectivity, and defends constant transformation. It follows the theoretical line of feminism, Freirean and postmodern education, tracing parallels among such trends and reflecting upon their relevance to literary education.*

KEYWORDS: *literary education; literature; postmodernity; teaching; transformation.*

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. (1994). Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado: notas para uma investigação. In: •I•EK, S. *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 105-142.

- ANDRADE, O. (1995) "Manifesto Antropófago". In: SCWARTZ, J. *Vanguardas Latino-Americanas: polêmicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: Iluminuras, Edusp e FAPESP, 142-7.
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1997). *Education Still Under Siege*. Connecticut: Bergin & Garvey.
- BHABHA, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- bourdieu (1996). *As Regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1992). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOURDIEU, P. (1993). *The Field of Cultural Production: essays on art and literature*. New York: Columbia University Press.
- COELHO, T. (2003). A Revolução Silenciosa. *Folha de São Paulo, Caderno Mais!*. São Paulo, 2 de novembro. p.11.
- DA SILVA, T. T. da. (org.) (1999b). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- DA SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (orgs.) (1999). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- DA SILVA, T.T. (1996). *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes.
- DEACON & PARKER (1999). Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- DERRIDA, J. (1978). *Writing and Difference*. London: Routledge.
- EAGLETON, T. (1983). *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- eagleton. (1997). *The Illusions of Postmodernism*. Oxford: Blackwell.
- FISH, S. (1995). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- FOUCAMBERT, J. (1994). *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artmed.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Bristol: Gallimard.
- _____. (1975). What's an author? In: HARARI, J.V. (ed.). *Textual Strategies: perspectives in post-structuralist criticism*. Ithaca: Cornell University Press.
- _____. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings (1972-77) by Michel Foucault*. Brighton: Harvester Press.
- _____. (1995). *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. (1996a). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1996b). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- _____. (1999). *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1998). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1999) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1993). *Border Crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- _____. (1997a). *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1997b). *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Colorado: Westview Press.
- GREEN, B. (1997). Reading with an attitude; or, deconstructing "critical literacies" (response to Allan Luke and Peter Freebody). In: SANDY, M., LUKE, A. & FREEBODY, P. (eds.) *Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen and Unwin.
- HOOBS, B. (1994). *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- JOHNSTON, P. H. & NICHOLLS, J.G. (1995). Voices We Want to Hear and Voices We Don't. *Theory Into Practice* (34): 2, 94-100.
- JORDÃO, C. M. (2001a). *Literary Education, Critical Pedagogy and Postmodernity*.
- _____. (2001b) *A Educação Literária no Lado dos Anjos*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- KENWAY, J. (1995). Having a postmodernist turn or postmodernist *angst*: a disorder experienced by an author who is not yet dead or even close to it. In: SMITH, R. & WEXLER, P. (eds.). *After Postmodernism: education, politics and identity*. London: Falmer.
- KINCHELOE, J.L. (1997). *A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LACAN, J. (1988). *The Seminar of Jacques Lacan - I*. Cambridge: CUP.
- LANKSHEAR, C. (1993). Functional literacy form a Freirean point of view. In: MACLAREN, P. & LEONARD, P. (eds.). *Paulo Freire: a critical encounter*. London: Routledge.

- LATHER, P. & ELLSWORTH, E. (1996). Introduction. In: *Theory into Practice - Situated Pedagogies: Classroom Practices in Postmodern Times* (35): 2, 70.
- LATHER, P. (1991). *Getting Smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- _____. (1993). *Feminist Research in Education: within/against*. Geelong: Deakin University Press.
- LYOTARD, J. (1986). *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PIGNATELLI, F. (1999). Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, T. T. da. (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- SIMON, R. (1992). *Teaching Against the Grain: texts for a pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garvey.
- SOUZA, L.M.T.M de. (1999). On awe and awareness: the literary text in the classroom. *Ilha do Desterro* (37): 21-33.
- SPIVAK, G. C. (1994) *Outside in the Teaching Machine*. New York: Routledge.
- _____. (1985). *The Post-Colonial Critic: interviews, strategies, dialogues*. Edited by Sarah Harassim. New York: Routledge.
- USHER, R & EDWARDS, R. (1996). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- WALTON, C. (1998). *Critical Social Literacies*. Darwin: NTU Press.
- WEEDON, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.
- WEILER, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review* (61): 449-474.
- WIELEWICKI, V. (2002). *Literatura e sala de aula: síncopes e contratempos: a agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- YEATMAN, A. (1994). *Postmodern Revisionings of the Political*. London: Routledge.