LITERATURA, ÉTICA E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE "ELOGIO DA LITERATURA", DE Z. BAUMAN E R. MAZZEO[1]

LITERATURE, ETHICS AND EDUCATION IN CONTEMPORARY TIME: REFLECTIONS FROM "IN PRAISE OF LITERATURE", BY Z. BAUMAN AND R. MAZZEO

LITERATURA, ÉTICA Y EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA: REFLEXIONES A PARTIR DE "ELOGIO DE LA LITERATURA", DE Z. BAUMAN Y R. MAZZEO

Livio Osavaldo Arenhart[2]
Amabilia Beatriz Portela Arenhart[3]

RESUMO
Pretende-se neste ensaio teórico validar argumentativamente o incentivo à institucionalização de horários específicos para a leitura pelas escolas em tempo integral. Supõe-se que a imersão hermenêutica nas obras de literatura, pedagogicamente conduzida na perspectiva da formação integral, possibilita aos estudantes sua capacitação para a cidadania democrática, além de sua preparação para o trabalho. A construção do texto está focada na questão da ética pertinente ao trabalho pedagógico na contemporaneidade. *Elogio da Literatura*, de Z. Bauman e R. Mazzeo (2020), é a obra literária tomada como objeto privilegiado de interlocução. Metodologicamente, ensaia-se pensar as questões ético-pedagógicas a partir da experiência da leitura (Brayner, 2015), o que implica seguir a abordagem teórico-metodológica hermenêutico-crítica. Por esta via, resulta que a formação a ser promovida pelas escolas abrangerá não apenas as capacidades pertinentes à dimensão técnico-instrumental da razão humana, mas também as capacidades interpretativas, comunicativas, reflexivas, críticas e artísticas da razão discursiva.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; literatura; ética; educação; capacidades.

ABSTRACT
The aim of this theoretical essay is to argumentatively validate the encouragement to institutionalize specific reading times in full-time schools. It is assumed that hermeneutic immersion in works of literature, pedagogically conducted from the perspective of comprehensive training, enables students to qualify for citizenship and democracy, in addition to their preparation for work. The construction of the text is focused on the issue of ethics relevant to pedagogical work in contemporary times. *In Praise of Literature*, by Z. Bauman and R. Mazzeo (2020), is the literary work taken as a privileged object of dialogue. Methodologically, we try to think about ethical-pedagogical issues based on the reading experience (Brayner, 2015), which implies following the hermeneutic-critical theoretical-methodological approach. In this way, it follows that the training to be promoted by schools will cover not only the capabilities relevant to the technical-instrumental dimension of human reason, but also the interpretative, communicative, reflective, critical and artistic capabilities of discursive reason.
KEYWORDS: reading; literature; ethics; education; capabilities.

RESUMEN
El objetivo de este ensayo teórico es validar argumentativamente el incentivo para institucionalizar tiempos específicos de lectura en las escuelas de tiempo completo. Se asume que la inmersión hermenéutica en las obras literarias, realizada pedagógicamente desde la perspectiva de la formación integral, permite a los estudiantes

[1] As ideias principais deste artigo foram apresentadas, em 22 de novembro de 2023, na Mesa Temática 11: Educação e bem viver em tempos líquido-modernos: desafios epistêmicos, éticos e políticos, no evento *Webinars - Diálogos Sobre a Educação e Docência em Tempos Líquido-Modernos: Interfaces entre Universidade e Escola*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.
[2] Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil. Orcid: 0000-0003-2554-5480.
[3] Faculdade CNEC de Santo Ângelo (CNEC), Brasil. Orcid: 0000-0002-9026-7862.

formarse para la ciudadanía democrática, además de su preparación para el trabajo. La construcción del texto se centra en la cuestión de la ética relevante para el trabajo pedagógico en la época contemporánea. *Elogio de la literatura*, de Z. Bauman y R. Mazzeo (2020), es la obra literaria tomada como objeto privilegiado de diálogo. Metodológicamente intentamos pensar cuestiones ético-pedagógicas a partir de la experiencia lectora (Brayner, 2015), lo que implica seguir el enfoque teórico-metodológico hermenéutico-crítico. De este modo, se desprende que la formación que deben promover las escuelas cubrirá no sólo las capacidades pertinentes a la dimensión técnico-instrumental de la razón humana, sino también las capacidades interpretativas, comunicativas, reflexivas, críticas y artísticas de la razón discursiva.
PALABRAS CLAVE: lectura; literatura; ética; educación; capacidades.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A preocupação prático-social deste artigo tem relação com a reorientação curricular para a educação integral no contexto atual da normatização da educação escolar em tempo integral (Brasil, 2023). Apostamos em que a organização curricular e metodológica das escolas em tempo integral logrará vantagens significativas caso promover incentivos eficazes e instituir horários específicos para a leitura individual, retomando a clássica valorização pedagógico-humanista da literatura como mediação para o desenvolvimento de capacitações estéticas, intelectuais, morais e político-democráticas (Nussbaum, 2012; 2014; 2015).

Em termos metodológico-procedimentais, seguimos a proposta de Flávio Brayner (2015) de pensar as questões pedagógicas "a partir da experiência da leitura". De acordo este autor, para pensar o trabalho pedagógico, a literatura põe à nossa disposição um "instrumento de significação de nossas experiências" menos ambicioso e "mais polissêmico e descentrado" que o princípio da razão calculadora (Brayner, 2015, p. 119-120). Certa feita, numa entrevista, Edgar Morin (s./d.) expressou que as grandes obras literárias constituem os melhores retratos da problemática humana e que "toda grande obra de literatura tem a sua dimensão histórica, psicológica, social, filosófica e cada um desses aspectos traz esclarecimentos e informações importantes [...]". E, de acordo com Julio G. Aquino (2002, p. 165), a experiência da leitura é uma "experiência de dilatação, traduzida na ideia de viagem", uma experiência que sempre envia o sujeito a "outro lugar completamente insuspeito, de onde nunca mais se volta o mesmo. Eis a única companhia que temos, de fato, durante a existência: a possibilidade de metabolizar, no plano do pensamento, os acidentes que a vida nos vai obrigando a encarar".

Em outros momentos, temos ensaiado o procedimento metodológico de pensar questões pedagógicas a partir da experiência da leitura, tomando como referência obras de Charles Kiefer (Arenhart; Arenhart, 2015), de Jorge Amado (Arenhart; Arenhart, 2020/2221) e de Daniel Pennac (Arenhart; Kuhn, 2023). A obra que, neste ensaio, tomamos como objeto privilegiado de interlocução é *Elogio da Literatura*, de Zygmunt Bauman e Ricardo Mazzeo (2020). O foco temático deste texto é a questão da ética relativa ao trabalho pedagógico no

contexto sociocultural da atualidade. A opção por este recorte, quanto ao tema e ao procedimento, exige que a construção do ensaio seja regida pela abordagem teórico-metodológica hermenêutico-crítica.

DESENVOLVIMENTO

Na obra aqui privilegiada como referência para a reflexão, Z. Bauman e R. Mazzeo (2020, p. 42) situam a troca de saberes na dimensão antropológico-existencial regida pela regra do dom e da reciprocidade edificante, reportando-se expressamente ao ditado americano "Se eu lhe der um dólar e você me der um dólar, nós teremos um dólar cada; se eu lhe der um pensamento e você me der um pensamento, cada um de nós terá dois pensamentos". Nas trocas dialógicas de saberes, mediadas pelas obras literárias e outros mentefatos, transcendemos a estratégia consumista do jogo de soma zero. Pensamentos linguisticamente mediados são dádivas. São da ordem da recepção. O pensamento já pensado nos ajuda a seguir pensando, mesmo que contrariemos parcialmente seus termos. Nos encontros organizados por (nós) professores(as), especialmente quando mergulhamos em obras literárias, dispomo-nos a cumprir a regra do "dar, receber e retribuir", brincando de dar presentes, tão sérios quanto as crianças quando estão a fazer isso. No caso da escrita deste texto e de sua leitura, o mergulho hermenêutico fazemos para dentro do campo de pensamento aberto e circunscrito por Z. Bauman e R. Mazzeo, com foco em "Literatura, Ética e Educação na contemporaneidade". No contexto mundial, os currículos escolares tendem a privilegiar as ciências e as tecnologias a serviço do crescimento econômico, menosprezando as humanidades, as letras e as artes, o que é duramente criticado por Marta Nussbaum (2012; 2015). Alinhamo-nos a esta autora, como a Bauman e Mazzeo, cogitando que a caixa (sem fundo) de Pandora não contém somente maus presságios e outras coisas ruins. Nossas práticas e nossas leituras, no caso, a leitura de *Elogio da Literatura* (Bauman; Mazzeo, 2020), brindam-nos com a sorte da esperança. E aprendemos dos livrinhos de reza de nossas mães e avós e do conjunto da obra de Paulo Freire que esperança é *verbo*, é *ato*, ato de fala interativa, auto-implicativa e crítico-construtiva.

O livro de Zygmut Bauman e Riccardo Mazzeo, *Elogio da Literatura*, poderia ter o título Elogio ao Professor Eraldo Affinati, também autor italiano de livros como *Elogio del ripetente*, filho de pais órfãos e iletrados, que, compreendendo o quanto pode ser importante alguém atuar em favor de crianças socialmente "destinadas a levar uma vida sem pensamentos" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 36), ciente da burocratização neotecnicista das escolas (de clientela diversificada quanto às origens étnico-culturais e socioeconômicas), optou por trabalhar em escola técnica na qual os alunos "se encontram na iminência de exclusão do sistema acadêmico*"* (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 35). Como muitos outros(as) professores(as), escolheu "trabalhar

com os mais fracos, indefesos e destituídos" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 36). Uma escolha sem fundamento na lógica utilitária, sem fundamento na ordem da causalidade linear.

A narrativa de Riccardo Mazzeo, interpretando a narrativa de Eraldo Affinati, apresenta a descrição do professor(a) como "um especialista da aventura interior, o artesão do tempo, mão que dá as cartas para a juventude", como uma das únicas pessoas capazes de lembrar as crianças e os jovens pertencentes ao "corpo estranho" que sua vida é valiosa e pode ser muito instigante se a levarem a sério (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 36-37).

Bauman sublinha a ideia do professor como aquele que dá as cartas para a juventude. A propósito do foco temático deste ensaio, convém destacar a ideia da temporalidade existencial da relação pedagógica. Vale explicitar a razoabilidade da ideia de que o professor dialógico é "artesão do tempo" do(a) educando(a), com base na obra filosófica de Emmanuel Lévinas. De acordo com este pensador, "a alteridade absoluta do outro instante [...] só me vem de outrem, ele é exterior a meu instante, mas ele é também outra coisa que não um objeto dado à contemplação" (Lévinas, 1998, p. 111). Ou seja, "a dialética do tempo é a própria dialética da relação com outrem, isto é, um diálogo que deve, por sua vez, ser estudado em termos outros que os da dialética do sujeito só" (Lévinas, 1998, p. 111).[4] A relação viva com outrem, ao modo de visitação (rosto), "põe-me em questão, esvazia-me de mim mesmo e não para de me esvaziar" (Lévinas, 1998, p. 234). É essa a vereda arriscada pela qual posso descobrir em mim "recursos sempre novos", que, ao mesmo tempo, sinto dever compartilhar com outros (Lévinas, 1998, p. 234). Note-se que outrem, como outrem, "não é somente um alterego. Ele é o que eu não sou [...], ele é o estrangeiro [...]. O espaço intersubjetivo é inicialmente assimétrico" (Lévinas, 1998, p. 113). E a exterioridade do outro não pode de forma alguma ser integrada no si-mesmo (Lévinas, 1998, p. 209). Da exposição de minha liberdade ao juízo do outro emerge a consciência moral (Lévinas, 1998, p. 216). Na experiência do tempo como abertura a outrem, o si-mesmo "é não-in-diferente ao Outro" (Lévinas, 1981, p. 42). Pois, o "rosto do outro exige um compromisso ético que se concretiza como responsabilidade sem limites" (Lévinas, 1981, p. 87). Nessa responsabilidade pelo outro, eu sou insubstituível, e no face a face, o outro e eu "não somos intercambiáveis". Neste contexto semântico, Lévinas (1981, p. 82 e 84) cita a frase de Dostoievski, registrada em *Irmãos Karamazov*: "somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros". Assim, o pensamento é comandado pela visitação (rosto) do outro a fim de ser

[4] De acordo com Maurice Merleau-Ponty (2006, p. 267-268), a dialética pressupõe "a junção dos sujeitos"; ela "não é apenas um espetáculo que cada um deles se oferece por conta própria, mas sua residência comum, espaço de suas trocas e de sua inserção recíproca".

"pensamento *para*..., que é um importar-se pelo outro, uma não indiferença pelo outro, deslocando o si-mesmo para fora de sua zona de conforto.

Do ponto de vista teórico-metodológico, é pertinente enfatizar que a experiência irredutível e última da relação com outrem está "não na síntese, mas no frente a frente dos humanos" (Lévinas, 1981, p. 62). A relação entre os seres humanos é "o não-sintetizável por excelência" (Lévinas, 1981, p. 63). A verdadeira junção "não é a junção da síntese, mas uma junção do frente a frente" (Lévinas, 1981, p. 63). Daqui deriva, para a epistemologia, a explicitação da distinção entre dialética hegeliana e dialógica moriniana (Morin, 2005, p. 240; 1997, p. 58-68; 2020, p. 84-88), esta última, coerente com a abordagem da ambiguidade baumaniana. Com efeito, na concepção da dialética hegeliano-marxista, as contradições são superadas e suprimidas em unidades superiores. Já na dialógica moriniana, as contradições radicais são consideradas "como insuperáveis e vitais", mesmo assim, devendo ser enfrentadas e integradas no pensamento (Morin, 2005, p. 240). Em sua centenária biografia, após uma demorada empolgação com a ideia hegeliana de "síntese" (que excede e integra as contradições), Morin passou a considerá-la como sendo uma "ideia mágica" (Morin, 1997, p. 56). E, abandonando a "síntese eufórica", em *O método*, Morin substituiu irrevogavelmente a dialética (hegeliano-marxista) pela *dialógica*, esta, considerada como "associação de instâncias simultaneamente complementares e antagônicas" (Morin, 1997, p. 59 e 62). A "dialógica da vida", obedecendo à "complexidade da realidade viva", não é regida por princípio superior algum (Morin, 2005, p. 240). Edgar Morin quer manter e compreender, sem dissolver, paradoxos como o de que a nação mais culta do mundo, a Alemanha, com o aval da ciência, produziu uma das piores barbáries da história universal, o holocausto (Morin, 1997, p. 60). Supomos haver afinidade entre a dialógica proposta por Morin e a abordagem da ambiguidade baumaniana.

Por esse veio de pensamento, Z. Bauman é levado por E. Lévinas a crer em "fontes pressocietárias da moralidade" (Bauman, 1998, p. 207ss.). A descrição levinasiana do "estar com os outros" fornece um ponto de partida para uma abordagem sociológica original da moralidade, admite Bauman (1998, p. 210). "Se o outro olha para mim, sou responsável por ele, mesmo não tendo assumido responsabilidades para com ele"; minha responsabilidade é a única forma pela qual o outro existe para mim; é o modo da sua presença, da sua proximidade (Bauman, 1998, p. 211). Minha responsabilidade é incondicional: 1) não depende de conhecimento anterior do Outro (e de suas qualidades); ela precede tal conhecimento; 2) não depende de uma intenção interessada pelo Outro; ela precede tal intenção. Conhecimento e intenção não contribuem para a proximidade do outro, para o modo especificamente humano

de com-junção. “O laço com o Outro é atado somente como responsabilidade” (Bauman, 1998, p. 211). O rosto do outro significa uma ordem em relação a mim (Bauman, 1998, p. 211). Essa responsabilidade existencial não tem nada a ver com obrigação contratual. Não tem nada em comum também com o cálculo que eu possa fazer de benefícios mútuos. Nem requer uma firme ou vã expectativa de reciprocidade, de intenções mútuas, de recompensa do outro à minha responsabilidade por ele.

Na concepção levinasiana, constituo-me como sujeito tornando-me responsável por outrem. Bauman (1998, p. 212) acolhe a ideia levinasiana de que “a relação intersubjetiva é uma relação assimétrica”; de que, por conseguinte, “sou responsável pelo Outro sem esperar reciprocidade, mesmo que tenha de morrer por isso. Reciprocidade é assunto dele”. A responsabilidade pelo outro estrutura primariamente a relação intersubjetiva na sua forma mais cristalina, não afetada por interesse, cálculo de benefícios, busca racional das melhores soluções ou capitulação à coerção (Bauman, 1998, p. 212). Neste sentido, a moralidade, constituída pela responsabilidade, não é um produto da sociedade, pois surge da proximidade dos outros (Bauman, 1998, p. 212). O desgaste da proximidade interpessoal silencia a responsabilidade moral, dando lugar à separação social e, possivelmente, ao ressentimento, do que resultam assassinatos e cumplicidades com assassinos (Bauman, 1998, p. 213).

Em *Modernidade e ambivalência*, Bauman (1999, p. 248) condiciona “o fim do horror à alteridade” à “aceitação de nossa própria contingência” como razão para viver e ter a permissão de viver. A existência contingente significa uma existência desprovida de certeza (Bauman, 1999, p. 250). Para revelar o potencial emancipatório da contingência não basta tolerar os outros, não basta evitar a humilhação deles. “É preciso também respeitá-los – e respeitá-los precisamente em sua alteridade, nas suas preferências, no seu direito de ter preferências. É preciso honrar a alteridade no outro, a estranheza no estranho” (Bauman, 1999, p. 249). Bauman (1999, p. 249) sublinha a ideia de que a “minha relação com os estranhos é revelada como responsabilidade [...], como comunidade de destino, não mera semelhança de fado (*sic*). A uma sina comum bastaria a tolerância mútua; o destino comum requer solidariedade”. Manifestamente, a nova solidariedade do contingente não quer elevar-se ao *status* de verdade, necessidade ou certeza (Bauman, 1999, p. 249). O caminho que leva da tolerância à solidariedade, como qualquer outro, é um caminho indeterminado; é ele mesmo contingente (Bauman, 1999, p. 250).

De acordo com a teoria crítica pós-moderna proposta por Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 30), na forma de conhecimento-emancipação, “conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento-

reconhecimento é o que designo por solidariedade. [...] uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade". No mesmo livro, Santos (2011, p. 83) afirma que "o saber enquanto solidariedade visa substituir o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos". Esta guinada extrapola a epistemologia, pois "pressupõe uma nova ética, uma ética [...] que parta de um princípio novo. A meu ver, este princípio novo é o princípio da responsabilidade proposto por Hans Jonas [...]" (Santos, 2011, p. 111). [5]

Hans Jonas (2006) formula o imperativo ético, voltado tanto para a política pública quanto à conduta privada, nos termos de que existam seres humanos depois de nós e que eles, os nossos descendentes, sejam humanos de acordo com a ideia atualmente vigente de humanidade e que habitem este planeta com todo o meio ambiente preservado. Do início ao fim do livro *O princípio responsabilidade*, Jonas (2006, p. 185) emparelha a responsabilidade das equipes governamentais (e supragovernamentais) pela continuidade de existência da natureza e da humanidade com a responsabilidade parental pela vida das crianças.[6] "As assistências paterna e governamental não podem tirar férias, pois a vida do seu objeto [de cuidado] segue em frente, renovando as demandas ininterruptamente". À diferença das relações contratuais, a responsabilidade moral dos adultos pelas crianças, e dos governantes pelos cidadãos em geral, independe de reciprocidade.

Referindo-se ao princípio da responsabilidade proposto por Hans Jonas, Boaventura de Sousa Santos esclarece:

> O novo princípio da responsabilidade reside na *Sorge*, na preocupação ou cuidado que nos coloca no centro de tudo o que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza, etc.; esse outro inscreve-se simultaneamente na nossa contemporaneidade e no futuro cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente. A nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro. (Santos, 2011, p. 112).

Apoiando-se em Lévinas, Bauman e outros(as) pensadores(as) contemporâneos(as), Gert Biesta (2017) elabora uma primorosa teoria da educação democrática para um futuro humano, focada no princípio da responsabilidade. Mas voltemos à narrativa de Bauman & Mazzeo sobre o Professor Affinati. A evocação literária das primeiras e áridas leituras de Lorenzino, um dos alunos desafortunados de Eraldo Affinati, e a da associação simbólica que a aluna estabeleceu entre o relato (de Chalámov) da experiência de sofrimento dos

[5] Também Richard Rorty (1996), na linha do neopragmatismo, advoga a favor da tese de que a busca do conhecimento seja motivada pela solidariedade.
[6] A propósito, veja-se os §§ 159-162 de *Carta Encíclica Laudato Si*, na qual se formula a relação entre ecologia integral e justiça social nos termos do princípio da dádiva.

prisioneiros de Kolimá (um gulag) e o frio que o vovô contou ter sentido durante a guerra (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 37) suscita o pensamento de que o ensino da modalidade de pensamento lógico-científico precisa ser mediado pela modalidade de pensamento narrativo (Bruner, 1988, p. 23-53; Arenhart; Kuhn, 2022). Então, é pelo olhar pedagógico-metodológico que a literatura pode ser caminho de salvação. Faz parte do método que o(a) mediador(a) entre as duas ou mais narrativas trate os alunos "como sujeitos, e não como objetos, para que eles trabalhem juntos" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 37).

Por mediação dos textos literários, os(as) professores(as) podem dar à juventude as cartas das competências transversais necessárias para uma vida decente e digna, produtiva e gratificante (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 38). Z. Bauman cita, explica e justifica a lista das competências de Sen/Nussbaum (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 38-39 e 82-83): sensibilidade para apanhar as possibilidades do jogo da vida; discernimento imaginativo e cognitivo para fazer boas escolhas; vínculos emocionais positivos e edificantes com as outras pessoas; razoabilidade na projeção e realização de uma vida boa; capacidade de organização de relações sociais saudáveis e edificantes; habilidades de compartilhar o mundo e interagir com os diferentes, necessárias para superar o medo do "estranho". Em várias de suas obras, dialogando com Amartya Sen, Martha Nussbaum (2012; 2014; 2015) apresenta e justifica listas de capacidades (*capabilities*) que ela julga indispensáveis para o exercício da cidadania democrática, mas ela destaca três delas: 1) a autocrítica; 2) o diálogo intercultural; 3) a imaginação narrativa. Esta última se vincula especialmente ao exercício da leitura, pedagogicamente conduzido por educadores que valorizam a cultura liberal-humanista clássica.

O Professor Eraldo Affinati escolheu ensinar aqueles que "sofrem com a falta dessas competências e com a ausência de oportunidades para delas se apropriar" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 39). Em razão dessa falta, eles não têm a metacapacidade "de ter acesso a outros e o desejo mesmo de ter esse acesso", com os agravantes de não saberem *o que* estão perdendo e de não saberem o *valor vital* dessas perdas (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 39). Cenas impactantes do filme *Milagre em Milão*, de Vittorio de Sica, lembradas por Bauman, tematizam as condições de seres humanos indigentes, coexistindo de uma forma radicalmente viciada e intoxicada pela "lógica da competição" a fim de levar vantagem individual sobre os outros indigentes (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 41).

O Professor Affinati escolheu ensinar os hereges da igreja dos consumidores, uma igreja sem altar (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 41). No interior desse templo não há sequer um modesto rosário dedicado à glória das competências de Sen/Nussbaum, anteriormente mencionadas. Na "sociedade de consumidores", os olhos e ouvidos dos alunos(as) de Affinati e demais professores(as) são entupidos de apelos publicitários de acordo com o princípio: "Queira!", "Compre!" e "Descarte!" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 39-40).

O sociólogo Bauman não permitiria a seu interlocutor – no contexto semântico do livro, Riccardo Mazzeo – que esposasse e propagasse a crença de um messianismo pedagógico! Sob as circunstâncias pouco

auspiciosas e absolutamente hostis, a promoção de competências humanas não pode prosperar, a não ser em alguns poucos casos. Pergunta o sábio sociólogo: "Mas quantos? Por que tão poucos e infrequentes, invariavelmente?" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 42). E explica: "o lugar atribuído aos Lorenzinos deste mundo manipula, insofismavelmente, a probabilidade estatística de suas escolhas e chances de sucesso. [...]. Há limites para aquilo que os Affinatis podem fazer, se eles limitarem os seus cuidados à busca de soluções individuais para problemas socialmente produzidos e incessantemente reproduzidos" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 43). Apesar disso, o sábio sociólogo não deixa de incentivar que educandos(as) e educadores(as), na escala micro, busquem e encontrem salvação na literatura e outras obras de arte/imaginação (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 43). Afinal, é no plano local que exercemos o trabalho docente e podemos produzir diferença temporal no convívio de/com crianças e jovens escolares.

É bem verdade que, em época da internet, "a maioria das ações de socialização tende a se deslocar da categoria face-a-face para o eletronicamente mediado" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 50); que "os laços humanos estabelecidos e sustentados eletronicamente são notáveis pela fragilidade, enquanto os mestres da composição de tuites e de trocas de mensagens deverão se tornar crescentemente ineptos na arte – tão difícil quanto imperativa – do diálogo" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 50). E não se pode negar a "capitulação imposta ou voluntária, resignada ou entusiástica, de grande parte das responsabilidades parentais" e a tendência de que os "eventuais escrúpulos morais decorrentes de tal capitulação tendem a ser resolvidos com serviços compráveis no mercado de consumo" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 60). Não parece duvidosa a afirmação de que "numerosos aspectos da sociedade nos dias atuais tendem a obstruir a aquisição" das habilidades cruciais de compartilhar o mundo e interagir com a diferença, "ou nos seduzem a evitar o duro trabalho de sua aquisição" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 83). Acresce como válida a intepretação de que, na vida cotidiana da maioria dos contemporâneos (ocidentais), a metáfora matricial de Narciso, arquétipo do consumidor, tomou o lugar da metáfora de Pigmaleão, arquétipo do projetista-produtor; deslocou-se a ênfase do produzir para o consumir, do criar para o destruir (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 94). "Em nossa sociedade, a experiência diária ensina o indivíduo a querer e a necessitar um suprimento interminável de novos brinquedos e drogas" (Lasch, *apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 95). Os membros de cada estrato social, inclusive os indigentes, almejam e lutam individualmente para se conformar, pelo menos em aparência, ao esquema de vida em voga no estrato imediatamente superior.

Olhar para si mesmo, esvaziar-se e transformar-se esteticamente simbolizam as facetas definidoras de Narciso. Todas as nossas percepções do mundo "em geral" tendem a seguir o padrão das selfes, de modo que "a câmera não se abre mais para o mundo; ela fecha no rosto", no meu rosto, no meu corpo (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 96-97).

Por que fechamos em nós o nosso documentário contínuo de vida? Bauman admite que a melhor explicação disponível até o momento para essa "bizarra guinada cultural" é a de Christopher Lasch, para quem,

o narcisismo é "a visão de mundo dos resignados" (*Apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 96). A geração atual tem medo do futuro. Condições sociais semelhantes às de guerra, de perigo e incerteza e de perda de confiança no futuro causam experiências de vazio interior, solidão e inautenticidade. Será por isso que as pessoas "aceitam e desejam ser enganadas em troca de gratificações fugazes" e ficam iradas com quem critica isso? (Adorno, *apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 7). A competição homicida por bens e posições, ou seja, por sobrevivência social, é encoberta pelo "culto americano da amabilidade", isso, num mundo ostensivamente indiferente às necessidades e desejos humanos. A cultura do narcisismo reflete a capitulação das esperanças de tornar o mundo mais atencioso. Pois o sucesso implica passar adiante dos outros, de modo que resta cada vez menos espaço para a intimidade pessoal e o compromisso social (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 98). Todavia, a luta malograda por sucesso desgasta e incapacita os Narcisos de modo a terem de buscar amparo em alguma seita fundamentalista ou a se fechar na negação autossuficiente de toda e qualquer necessidade de outros (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 99). Destarte, o sabor do narcisismo só satisfaz a curto prazo. O narcisismo produz socialmente os sentimentos de desabrigo e de contradição entre a promessa de poder "ter tudo" e a realidade de poder ter quase nada (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 99).

Por que não admitir que, como sugeriu Freud, uma vida saudável se constrói com amor e trabalho? E talvez, como sugere Axel Honneth (2003), acrescentar ao amor e ao trabalho o reconhecimento jurídico, a ser garantido pelo Estado Democrático de Direito? Por que pedir tanto da vida e tão pouco de nós mesmos? (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 99). Não deveria Narciso, o arquétipo do consumidor, a fim de satisfazer suas ambições e expectativas, "evocar e reaprender as artes geralmente esquecidas e perdidas de Pigmaleão, o arquétipo do artífice?" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 99-100). Isso é possível? Bauman perguntou e esboçou uma resposta: sob a condição (pouco provável) de que a cultura que endeusou Narciso mude o foco "do tomar para o dar, da destruição para a criação, das lojas para o amor e o trabalho" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 100). Poderíamos acrescentar, também para o reconhecimento jurídico dos outros, próximos e distantes, familiares e estranhos, semelhantes e diferentes, nacionais e estrangeiros.

A mudança de foco sugerida por Bauman requer que não se perca o sentido profundamente educativo da escola republicana e que, onde se o perdeu, ele seja recuperado. Cabe refletir sobre a pergunta: "o que diferencia a escola da loja?". E para esta pergunta há respostas bem fundamentadas num belo livro de literatura de Daniel Pennac, *Mágoas da escola* (2009). Nesse livro, D. Pennac admite que a maior parte das crianças vive sob condições de instrumentalização. Entre outros tipos de crianças instrumentalizadas, há crianças-trabalhadoras, crianças-soldados, crianças-prostitutas, crianças-moribundas (de fome e abandono) e crianças-clientes (Pennac, 2009, p. 236).[7] No livro citado, D. Pennac se ocupa do torpor escolar das crianças-clientes, que formam hoje a

[7] Sobre crianças-soldados, manejando devotamente suas *kalashs*, sugerimos a leitura de *Kalash meu amor: a arma infame e outras delicadezas*, de Marilia P. Fiorillo (2023), com destaque às páginas 35 a 41.

versão predominante dos alunos "cábulas" ou "lerdos". São crianças "treinadas na mesma aspiração pelo consumo", atingidas "pela única e envolvente solicitação: consumir. Isto é, mudar de produto, querer um novo, mais do que novo, o último grito. A marca!" (Pennac, 2009, p. 196-197). Há lerdos-clientes que, aspirados pelas telas dos smartphones, nelas diluídos para "surfar no espaço-tempo, sem constrangimentos nem limites, sem horários nem horizontes", limitam tanto sua inteligência que manifestam dificuldades para "distinguir marca de objeto" (Pennac, 2009, p. 193-194 e 241). Isso, de tanto que as marcas enchem suas cabeças, tomam o seu dinheiro, o seu vocabulário e até mesmo os seus corpos, como uniformes, transformando-os em publicidade viva, como manequins de plástico nas lojas (Pennac, 2009, p. 194).

Num conjunto de campos de consumo idênticos aos dos(das) pais/mães e professores(as), essas crianças desempenham o mesmo papel econômico que os adultos encarregados de sua educação e instrução. Clientes, "com todos os direitos. Como os adultos"; consumistas autônomos (Pennac, 2009, p. 237). As crianças são elevadas ao *status* de maturidade comercial, até porque as provas de amor dos pais por eles "passam pela compra de objetos" (Pennac, 2009, p. 238-239).

Henry A. Giroux (1995, p. 50) explica que as identidades das crianças e dos jovens "são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como *shopping centers* e parques de diversão". Particularmente, os desenhos animados funcionam como novas "máquinas de ensinar", inspirando "no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família" (Giroux, 1995, p. 51 e 79). Quando chegam à escola, as crianças já trazem consigo um sistema operacional mental, instalado em seus corpos pelos funcionários das grandes corporações empresariais que produzem a cultura endereçada às crianças (kindercultura). É necessário ver que o acesso das crianças de hoje à kindercultura comercial "as motiva a se tornarem consumidoras hedonistas" (Steinberg, 1997, p. 124). As narrativas da mercadoria apresentam os objetos como garantia de nossa felicidade iminente (Dufour, 2005, p. 76). O mercado se apresenta como a "nova razão do mundo" (Dardot; Laval, 2016), como o novo grande sujeito que dirige os desejos humanos.

Neste contexto, a escola é "o último reduto da sociedade mercantil em que a criança cliente tem de pagar com a sua pessoa, vergar-se ao toma lá, dá cá" (Pennac, 2009, p. 240). A escola exige da criança conhecimentos mediante o próprio esforço, acesso à universalidade do

saber mediante o exercício solitário e próprio da reflexão, presença escolar plena em troca de uma vaga promessa de futuro (Pennac, 2009, p. 241). A escola deve trabalhar com a tradição cultural, com aquilo que a humanidade necessita conservar. Como encantar pelo patrimônio cultural da humanidade estes alunos(as) que se orientam pela constante imediatez da novidade? Os alunos-clientes não entendem por que teriam de aceitar esta situação, por que trocar o seu status de adulto comercial por uma posição de aluno obediente.

Ressalve-se que há alunos recalcitrantes por razões outras que as referências mercadológicas. São variadas as motivações pelas quais as crianças e adolescentes contemporâneos resistem ao emparedamento escolar de seus corpos. De todo modo, perguntam: por que haveria de pagar à escola, com esforço e sem retorno imediato, se o teclado "lhe permite o acesso a todos os conhecimentos solicitados pelos seus desejos"? Por que haveria de suportar as humilhações dos(das) professores(as) e pais/mães debruçados sobre os seus registros de avaliação "quando, fechado no quarto, isolado dos seus e da escola, é ele que reina?" (Pennac, 2009, p. 241). Em uma sociedade do prazer imediato, a escola se apresenta como um ponto fora da curva. Qual seria a razão para suportar uma instituição que se dobra sobre a tradição cultural, quando a sempre novidade conduz seus desejos?

Previsivelmente, o trabalho docente contém dificuldades aumentadas quando o frente-a-frente é com uma turma de alunos-clientes. A escola não é uma galeria comercial em que se satisfazem desejos superficiais por meio de presentes. Nela, realizam-se as necessidades fundamentais por obrigações. E, como todo(a) professor(a) experiente sabe, as necessidades de instrução, para serem atendidas, têm que ser primeiro provocadas. "Rude tarefa para o(a) professor(a), este conflito entre os desejos e as necessidades!" (Pennac, 2009, p. 240). Em contrapartida, "dolorosa perspectiva para o jovem cliente, ter de se preocupar com necessidades em detrimento dos desejos: esvaziar a cabeça para formar o espírito, desligar-se para se ligar ao saber" (Pennac, 2009, p. 240). Obrigado ao quase-impossível de esquecer o brilho colorido das bugigangas para assimilar conhecimentos escolares (em preto e branco), sem utilidade imediata, e ainda ter de pagá-los com seu próprio esforço! Estamos aqui às voltas de uma aporia palpitante e dramática, inventada pela modernidade, que precisa ser cotidianamente enfrentada pelo trabalho pedagógico contemporâneo (Arenhart; Kuhn, 2023).

No mundo atual, o modo de se comportar dos alunos-clientes nos instiga a pensar a complexidade de nossas relações com as crianças e adolescentes, informadas(os) que são sobre muitos campos da vida social que antes podiam ser ocultados. Da impossibilidade de ocultar deriva o não poder simplesmente proibir. Segredos e tabus, inter-relacionados, caracterizaram as crianças da modernidade. Mas as crianças da contemporaneidade recebem

informações que não são mais filtradas pelos(as) educadores(as), nem o podem ser. Por consequência, na sala de aula, antes de serem convidadas a falar, algumas delas já estão "dando pitacos" e recontando as histórias que o(a) professor(a) começou a contar.

Vale mencionar aqui a reflexão de Bauman e Mazzeo (2020, p. 29) sobre a liberdade de expressão, a proteção do escritor contra a sociedade e da sociedade contra o "discurso do ódio", no contexto do "acesso fácil e sem controle do público à Internet e à tecnologia da informação universalmente acessível, combinado com o anonimato dos usuários, que garante a sua impunidade". Impossível que a subjetivação das crianças e adolescentes não seja afetada pela "erosão subterrânea, secreta, muitas vezes suavizada e camuflada, lenta e gradual e aparentemente inócua e invisível da moralidade pública por meio de ideias potencialmente devastadoras para a coesão social, tolerância e solidariedade mútuas, civilizada coexistência e aceitação mútua de diferentes formas de ser humano" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 29). Cada vez mais conduzido eletronicamente, até mesmo o debate público "se torna uma zona de vale-tudo errático e de salve-se quem puder" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 29).[8] No contexto semântico da reflexão sobre os "discursos do ódio", Bauman problematiza a tese psicológica de que a exposição a imagens de violência descarrega/libera, em vez de fortalecer, os estoques de impulsos agressivos acumulados com o tempo (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 31-32). Explica que as mensagens de violência se concentram na lição de que "vale tudo, desde que você consiga sair livre de escoriações e evitar toda e qualquer punição"; e faz um apelo de que "precisamos fazer alguma coisa para impedir que o mundo seja moldado com base nessa lição" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 32). E lança a pergunta aos leitores: pode-se esperar que a cisão "nós" versus "eles", tantas vezes reciclada na história humana, termine algum dia? (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 32).

A propósito da relação com os outros, os diferentes, os estrangeiros, parece que, na reflexão de Bauman & Mazzeo, a questão de fundo é que o mal tem poder estrutural-estruturante e, por consequência, todas as facilidades para se perpetuar. Bauman retoma expressamente a pergunta clássica: "por que o mal existe?" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 120). É claro que o sociólogo busca saber como o mal se produz e reproduz concretamente no mundo atual, a fim de cogitar "modos como o mal poderia ser combatido" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 120). Bauman chama atenção a que, se nós focarmos nas predisposições psíquicas de malfeitores, não nos tornamos capazes para levar a cabo a luta contra o mal de maneira efetiva. A propósito, Bauman critica a forma sistêmica de subjetivação produzida pelo mercado, a saber, a "indústria da adiaforização": os sujeitos são moralmente desresponsabilizados em relação aos resultados de seus atos, estes, colocados fora do eixo moral/imoral, protegendo-se "contra as tormentas do julgamento moral e das doridas

[8] Obliquamente, mais prejudiciais à liberdade humana que os discursos ostensivos de ódio, são as Ações Judiciais Estratégicas Contra a Participação Pública, movidas por corporações poderosas contra indivíduos e grupos que se opõem às suas atividades (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 28).

angústias da consciência", inclusive mediante gastos monetários (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 120 e 140). Assim, deixam de ter importância a dor dos outros, a perda de sua história e de sua cultura. Então, as ações com sentido moral, sempre locais mas cuja ecologia não é plenamente controlada pelo atores, essas ações sempre navegam na contracorrente! Hoje, na contracorrente do levar vantagem em tudo e do "queira, compre e descarte".

Em uma reflexão semelhante à de Z. Bauman (1998), Martha Nussbaum trata da influência do grupo de iguais e da autoridade sobre o comportamento das pessoas, por exemplo, dos soldados nazistas nas práticas de tortura e morte de judeus. A solidariedade com um grupo de iguais "significa um tipo de invulnerabilidade delegada" e a "confiança num líder que é considerado invulnerável é um modo bastante conhecido pelo qual o ego frágil se protege da insegurança" (Nussbaum, 2012, p. 41-42). É verdade que decisões irresponsáveis derivam de uma submissão à autoridade e à pressão do grupo de iguais, mas basta a presença de um ou poucos dissidentes para que o sujeito se torne "capaz de expressar sua própria opinião independente", o que justifica a importância do pensamento reflexivo, crítico e autocrítico (Nussbaum, 2012, p. 42).

Uma escola pública de qualidade, entre outras coisas, valoriza a literatura como mediação para o desenvolvimento de capacitações estéticas, intelectuais, morais e político-democráticas e, mediante a leitura orientada na perspectiva da cidadania democrática, desenvolve a sensibilidade estética e moral dos(das) educandos(as) relativamente às demandas existenciais das outras pessoas, inclusive de outros mundos socioculturais (Nussbaum, 2012; 2014; 2015). Uma escola assim é um lugar da reelaboração contramajoritária da(s) cultura(s) herdada(s) e do engajamento do próprio tempo/corpo para obter, de modo incerto, alguma satisfação futura. E "a transmissão do conhecimento só pode ser concretizada pela transmissão de amor por esse conhecimento", reconhecendo-o como algo valioso (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 132). Isso não exclui que nessa escola se reconheça e se valorize o papel ativo da criança "na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação dos papéis e comportamentos sociais" e na elaboração de "sentidos para o mundo e suas experiências", a partir do "sistema simbólico compartilhado com os adultos" (Cohn, 2005, p. 27-28 e 35; Bauman; Mazzeo, 2020, p. 37).

É louvável que, no fundo, a crítica de Bauman à cultura narcísica se inspira no princípio da dádiva (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 100 e 129). Em acordo com A. Sen, M. Nussbaum e R. Sennet, o ser humano é capaz de ser mais cooperativo e generoso "do que está autorizado pelas instituições", tais como o estado, o mercado e outras (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 129). Bauman reafirma os argumentos de Marcel Mauss (2003) de que o ato de dar pode ser "experimentado pelo doador como obrigação" sem ressentimento e que "no caso de uma dádiva autêntica, a oposição comum entre egoísmo e altruísmo é cancelada", de modo que "dar significa *fazer* o bem, mas também *sentir-se* bem" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 129). Chega-se assim ao fulcro

da ambiguidade do existir humano nas sociedades de consumidores. A ambiguidade existencial é explicitada mediante as categorias de "economia erótica", movida pela falta, e "economia timótica", movida pela propensão a dar (Sloterdijk, *apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 130). O consumidor extrai e deprecia bens socialmente produzidos; já o cidadão se engaja na "preocupação da sociedade em coordenar/equilibrar o tomar e o dar" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 130).

Do ponto de vista epistemológico, há que ser dito que, em nosso mundo, ninguém escapa da ambiguidade/ambivalência (Bauman), da dialógica (Morin) de consumo e cidadania. Este é o nosso destino. Naturalmente, do ponto de vista moral, em última instância, cada um decide a qual dessas lógicas dá prevalência.

Há alguma possibilidade de conectar a regra do dom à *atualidade empírica*, no espaço público? Godelier (2001, p. 316) aposta na reinstitucionalização das ações de caridade, no que se diferencia de Marcel Mauss. A vida social se degradaria demais se fosse regida exclusivamente pelo princípio utilitário. Em muitas situações, em seus interstícios, o social é também regido pelo princípio da dádiva. Nas nossas escolas públicas abundam práticas profissionais em que a doação prepondera sobre o interesse utilitário.

Na esteira dos clássicos do pensamento solidarista do final do séc. XIX, há quem cogita em programas, projetos e ações estatais de redistribuição a compensar, ao menos parcialmente, a tendência capitalista concentradora de bens e serviços socialmente produzidos (Cailé, 2002, p. 10). Godelier (2001, p. 141) lembra que "no mundo inteiro desenvolvem-se o setor terciário, o voluntariado e o engajamento associativo". Aponta também para o "desenvolvimento de uma forma inédita de dom, o dom aos estrangeiros", laico e mediado por "redes abertas potencialmente ao infinito, muito além do interconhecimento concreto" (Godelier, 2001, p. 148). Outra possibilidade, moralmente recomendada e socialmente necessária, relaciona-se a um *plus* de doação por parte dos servidores públicos de educação, saúde e assistência social na execução de suas ações endereçadas às pessoas especialmente vulneráveis; com efeito, o mero cumprimento das atribuições legais dos(das) profissionais das áreas citadas não tem se mostrado satisfatoriamente resolutivo no atendimento a pessoas em vulnerabilidade social, a exemplo dos alunos do professor Eraldo Affinati.

Não há síntese teórica possível entre os princípios do utilitarismo e da dádiva. A ambiguidade é insuprimível. Ela remete para a ideia da vida como jogo. Neste, pode-se pensar estrategicamente. Mas a incerteza e a imprevisibilidade são inerentes às jogadas existenciais, pedagógicas e políticas; todavia, as jogadas do momento, sempre únicas, abrem (e fecham) possibilidades de jogadas futuras e, assim, influenciam no resultado do jogo (Bauman, 1998, p. 112 e 155-156). No que tange ao resultado do jogo e às condições de felicidade, Bauman &

Mazzeo pretendem "mudar o mundo e a difícil situação de seus habitantes". Essa meta não é comensurável com o sentido raso e instrumental de mudar o papel da parede ou qualquer outro acessório da vida de consumo (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 142). Outra decoração do ambiente ou outros acessórios da vida de consumo não mudam "seu sentimento em relação à luz do dia que entra pela janela" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 143).

PALAVRAS FINAIS NÃO CONCLUSIVAS

No livro tomado como base para nossa reflexão sobre ética no trabalho pedagógico na contemporaneidade, Z. Bauman e R. Mazzeo (2020, p. 143) proclamam a irmandade de literatura e sociologia, entre outras formalidades científicas, na luta contra a dissolução e a invisibilização das questões existenciais básicas pela caça cotidiana de novas sensações e novos começos na sociedade de consumidores. Literatura e sociologia se unem para cooperar e se inspirar mutuamente justo para "formular as questões existenciais básicas e trazê-las de volta à agenda pública" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 143). Esta vocação compartilhada não desfaz a distinção epistemológica entre elas, suposto que a ciência sociológica se orienta pelo modelo de discurso racional, em que a definição de seu horizonte idealizado "fornece o critério de avaliação de resultados, assim como exerce pressão no sentido de um aperfeiçoamento" (Bauman, 2022, p. 342).

A obra *Elogio da Literatura* pretende nos convencer de que a sororidade de literatura e sociologia pode fortalecer professores(as) particularmente bons e generosos como Eraldo Affinati, para que nunca desistam do empenho pedagógico e político de salvar "Lorenzinos" (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 133). Pois, juntas, elas atacam o problema de nossa civilização, que crê não haver alternativa e parou de se questionar (Castoriadis, *apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 138-139).

Mediante obras artísticas de literatura (e cinema), o professor Affinati, como qualquer outro professor(a) da Itália e do Brasil, pode não só tornar visível a dor dos outros, mas também confrontar o leitor e o espectador com seus próprios modos de perceber (ou não perceber) a violência (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 139). Marilia P. Fiorillo (2023, p. 69) reelabora este ponto de vista: trata-se, segundo ela, de perceber que "vivemos a Era da Crueldade. Não da violência, da ferocidade, das atrocidades, dos extremos, das incertezas, mas do sadismo que virou regra, não espanta mais e não precisa prestar contas". A autora explica e exemplifica a diferença da crueldade relativamente à violência: "implica gozo do perpetrador e prazer no espetáculo" (Fiorillo, 2023, p. 69-70). Esta referência vale aqui como sugestão de leitura para quem, como nós, acredita que a literatura ajuda a compreender melhor o nosso mundo.

Citamos Martha Nussbaum e sua tese de que podemos, pela leitura, ativar e aguçar nossa sensibilidade em relação à dor dos outros. Por essa via, um ex-aluno de Ensino Médio, nascido e criado numa

comunidade teuto-brasileira ostensivamente preconceituosa com negros e índios, começou a se dar conta de seus sentimentos e pensamentos racistas lendo, simplesmente lendo, os livros *A cabana do pai Tomás*, de Harriet Beecher Stowe, e *O guarani*, de José de Alencar. Isso aconteceu há 50 anos, mais de um século depois que esses livros foram publicados. E esse ex-aluno é co-autor do texto que o leitor termina de ler.

Propomos ao leitor que estenda as considerações elogiosas ao professor Eraldo Affinati, neste texto tomado como exemplo, apoiando-se em ideias de Bauman postas em destaque pela teoria educativa de Gert Biesta (1917), levando a sério que a razão neoliberal do mundo não nos rege de modo absoluto, mas que podemos viver em comunidades nas quais, em certo sentido, somos todos estranhos uns para os outros; que podemos criar oportunidades dentro da educação para encontrar e enfrentar o que é diferente, estranho e outro; que podemos assegurar aos(às) estudantes oportunidades de encontrarem seu próprio modo de falar, sua própria voz, responsiva e responsável.

A argumentação que apresentamos torna razoável a proposta de que as escolas promovam incentivos eficazes e instituam horários específicos para a leitura individual, retomando a clássica valorização pedagógico-humanista da literatura como mediação para o desenvolvimento de capacitações estéticas, intelectuais, morais e político-democráticas (Nussbaum, 2012; 2014; 2015). Em concordância com esta autora, manifestamos nosso apoio à tese de que, mediante a leitura pedagogicamente conduzida na perspectiva da cidadania democrática, pode-se desenvolver a sensibilidade estético-moral em relação às demandas existenciais das outras pessoas, inclusive de outros mundos socioculturais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Diálogos com educadores**: cotidiano escolar. São Paulo, Moderna, 2002.

ARENHART, Livio O.; ARENHART, Amabilia B. P. Contar clareia: por uma pedagogia do contar e ouvir em via de mão dupla. *In*: FINOKIET, Bedati A. (Org.). **Linguagens e interculturalidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 9-24.

ARENHART, Livio O.; ARENHART, Amabilia B. P. Narrativa e trabalho pedagógico em condições adversas. **Prospectiva** (Porto Alegre), Vol. 41, 2020/2021, p. 13-19.

ARENHART, Livio O.; KUHN, Martin. Eu, nós e os outros: Desafios docentes para ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, v.53, e09601, 2023. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9601. Acesso em: 29 Jan. 2024.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zigmunt. **Hermenêutica e ciência social**: abordagens da compreensão. São Paulo: Unesp, 2022.

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **O elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei 14.640, de 31 de Julho de 2023**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 02 Jan 2024.

BRAYNER, Flávio. **Fundamentos da educação**: crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1988.

CAILÉ, Alain. **Antropologia do dom**: o terceiro paradigma. Petrópolis: Vozes, 2002.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FIORILLO, Marilia Pacheco. **Kalash meu amor**: a arma infame e outras delicadezas. Rio de Janeiro: Gryphus, 2023.

GIROUX, Henry A. (1995). A disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, Tomaz Tadeus da; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p. 49-81.

GODELIER, Maurice. **O enigma do dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade**: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. RJ: Contraponto / PUC-RIO, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: Diálogos com Philippe Nemo, 1981.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 183-314.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As aventuras da dialética**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORIN Edgar. **O método – 3. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN Edgar. **Meus filósofos**. 2. ed. Porto Alegre, 2020.

MORIN, Edgar. O verdadeiro papel da educação. ***Revista Prosa Verso e Arte***, s/d. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/ Acesso em: 26 Jan. 2024.

NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad**: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. 2. ed. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social**. Mangalde/Portugal; Ramanda/Portugal: Edições Pedago, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PENNAC, Daniel. **Mágoas da escola**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2009.

RORTY, Richard. **Objetividad, relativismo y verdade** – Escritos filosóficos 1. Barcelona: Paidos, 1996.

SANTO PADRE FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si**: Sobre o Cuidado da Casa Comum, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf. Acesso em: 20 Jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. Vol. 1 - Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STEINBERG, Shirley. R. (1997). Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, p. 98-145.

SOBRE OS AUTORES

Livio Osavaldo Arenhart
Licenciado em Pedagogia e Filosofia. Mestre e Doutor em Filosofia. Pós-Doutor em Educação nas Ciências e Pós-Doutor em Direito. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul.
E-mail: livio.arenhart@uffs.edu.br

Amabilia Beatriz Portela Arenhart
Bacharel em Psicologia e Direito. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Doutora em Educação nas Ciências. Professora na Faculdade CNEC de Santo Ângelo. Psicóloga na Secretaria de Educação do Município de Entre-Ijuís.
E-mail: amabilia_a@hotmail.com

Artigo recebido em 30/01/2024.
Artigo aceito em 15/04/2024.