

Educação literária transformadora: possíveis caminhos para a ressignificação do cânone no espaço escolar¹

Transformational literary education: possible ways to resignify the canon at school

Dayse Paulino de Ataíde²

Resumo

Dados os múltiplos desafios e conflitos que têm envolvido a Educação Básica brasileira, ler e interpretar textos literários constitui-se ainda uma tarefa bastante complexa, especialmente quando professores propõem este exercício nas aulas de língua inglesa. Dessa maneira, considero pertinente discutir algumas questões que preservam ou reforçam as dificuldades em ensinar literatura na escola, uma vez que muitas se originam da sua própria concepção nesse espaço, onde os estudos literários, quando acontecem, tendem a estar muito centrados no cânone, fator condicionante no processo de produção de sentidos. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é repensar como nós comumente ensinamos e usamos a literatura na sala de aula, bem como os caminhos possíveis para romper com práticas literárias canonizadas. Para jogar luz nos meus argumentos, eu trago estudos e leituras de Bourdieu (2008), Sousa Santos (2009), entre outros pesquisadores que, abordando ou não a educação literária, oferecem diversas oportunidades para refletirmos sobre esse campo. Como resultado, a ruptura com as práticas literárias canônicas confere agência ao leitor e a percepção de que a literatura é um espaço de troca, ressignificação e transformação de identidades e narrativas; portanto, sem respostas prontas.

Palavras-chave: educação básica, educação literária, cânone, língua inglesa, estudos literários.

Abstract

Given the multiple challenges and conflicts that have involved Brazilian Elementary Education, reading and interpreting literary texts become a complex task, especially when teachers introduce this exercise in the class of English. Thus, I consider it pertinent to discuss some issues that maintain or reinforce the difficulties in teaching literature at school since some originate from its conception in this space where literary studies, when it happens, tend to be centered in the canon, a conditioning variable in the process of meaning-making. Therefore, this article aims to rethink how we commonly teach and use literature texts, and possible ways to break with canonized literary practices. To throw light to my arguments, I frame them in studies by Bourdieu (2008) and Sousa Santos (2009), among other scholars who, approaching or not literary education, offer several opportunities to help us reflect on this issue. As a result, the rupture with canonical literary practices gives agency to the reader and the perception that literature is a space for exchange, resignification, and transformation of identities and narratives; therefore, there are no ready-made answers.

Keywords: elementary education, literary education, canon, English language, literary studies.

¹ Artigo produzido como requisito para aprovação na disciplina "Questões Atuais sobre Línguas, Culturas e Políticas", da Universidade de São Paulo (USP). O texto original foi revisado e editado a fim de se adequar às normas da revista.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Correo: dya12ataide@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8368-2320>

Introdução

I am made and remade continually. Different people draw different words from me (Virginia Woolf, *The Waves*).

Tão comum quanto a ciência de que os estudantes precisam ter suas interpretações e vozes valorizadas na leitura de textos literários é a reclamação docente de que a atividade raramente é produtiva, uma vez que a maioria dos alunos não se sente confortável em expor suas opiniões diante do grupo ou apenas estão acostumados a resistir a qualquer convite de participação. Como consequência, mesmo que existam tentativas de provocar uma reflexão, com incontáveis perguntas que direcionam à produção de significação, partindo do “*habitus linguístico*” (Bourdieu, 2008) dessa comunidade, ressignificado por Monte Mór (2018) como um *habitus interpretativo*, no sentido de que as pessoas se apoiam em determinadas circunstâncias do contexto para interpretar os textos, o exercício acaba morrendo e cedendo espaço às velhas questões superficiais, passíveis de padronização, conforme será abordado no decorrer do artigo.

Essa é uma pequena amostra do que pode ser observado em uma sala de aula de inglês da escola regular, que não diz respeito apenas ao espaço interno dela, mas a uma série de problemáticas que vêm de fora, pois a vida e as narrativas dos aprendizes importam e por mais que os currículos muitas vezes ignorem, os conhecimentos construídos fora da sala de aula influenciam os aprendizados na escola, transformando-os constantemente. Nesse sentido, a partir das minhas vivências, venho percebendo que muitas dessas questões que interferem na interação dos leitores com os textos literários partem ou encontram respaldo na concepção de cânone que está além da literatura e da própria educação que, partindo do conceito de linhas abissais de Sousa Santos (2009), colaboram para reforçar marginalizações e exclusões de diversas naturezas.

Dito isto, neste artigo, trabalharei primeiramente como a canonicidade fora do campo literário pode ser também percebido no ensino de literatura, a partir de dados do nosso contexto sócio-histórico. Em seguida, a partir do que entendo acerca do termo “*disinventing*”, de Pennycook (2007), refletirei sobre as possibilidades de desinventar a concepção canônica que cerca as práticas literárias, a fim de conseguirmos perceber que os textos literários são manifestações linguísticas que podem contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes da sua participação na construção social da realidade, bem como para ressignificar os encontros literários em sala de aula.

Educação Literária à margem do cânone nosso de cada dia

Nos meus tempos de menina, época em que ainda frequentava uma igreja evangélica com minha mãe, era marca ao fim de cada culto a oração do Pai Nosso, cujos versículos podem ser encontrados no livro bíblico de Mateus 6:9-13, no novo testamento. Ao longo dos anos e conforme eu ia adquirindo uma visão mais questionadora sobre aquilo que ouvia nos espaços religiosos, a leitura repetida foi se tornando cada vez mais incômoda, especialmente porque reforçava para mim o discurso de vários membros de que todos os frequentadores tinham que aceitar passivamente as vontades divinas em quaisquer eventos das suas vidas, inclusive diante da falta de emprego, das condições precárias em que muitos viviam, comportamentos, entre outros.

Não pretendo rejeitar as verdades construídas nesse momento, mas hoje entendo que elas podem refletir negativamente na vida daqueles que as ouvem, pois muitas vezes não chegam sequer a serem questionadas ou negociadas, impedindo que realidades se transformem. Então, não se trata aqui de anular a fé destes indivíduos, mas sem que isso conduza à negligência de aspectos que podem naturalizar sofrimentos. Por exemplo, é preciso pensar em quais seriam os "nossos inimigos" da contemporaneidade, nos seus efeitos e interferências, pois perdoar não deveria implicar passividade e aceitação. Nesta linha, outras ideias poderiam ser ainda discutidas a partir deste texto, tais como as noções de mal, pecado e ofensa, vocábulos que devem ser tomados dentro de um contexto amplo, dadas as múltiplas circunstâncias nas quais as palavras são consideradas.

A partir de discursos normatizadores e silenciadores, aprende-se muito bem como não sair das bolhas sociais representadas pelo meio religioso nem se transformar fora dos moldes naturalizados pela interpretação bíblica imposta aos fiéis, unidos em uma homogeneidade mais fácil de ser controlada por aqueles que detêm a autonomia e autoridade pelos sentidos dos textos. Uma questão similar pode ser observada na perpetuação de certas condições mantidas por nossa sociedade. A fim de ilustrar essa declaração, penso que a figura da empregada doméstica, um forte elemento cultural brasileiro, representa a canonização de ideias e conceitos que se estendem a várias áreas, além de ser temática de um texto interessante e provocador, do qual selecionei o seguinte fragmento:

Em nossa sociedade patriarcal, mulheres são associadas ao trabalho de cuidado, seja da casa ou de pessoas, como se fosse uma habilidade natural [...]. Essa associação entre ser mulher e saber cuidar está na raiz do trabalho doméstico e na forma como ele se constitui no Brasil. (Simões apud Naísa, 2020, n.p.)

Essa fala, assim como o próprio estudo que deu origem ao texto “Quase da Família: A existência do emprego doméstico reflete um país ainda atado aos laços psíquicos e sociais da escravidão”, publicado há algum tempo em uma plataforma on-line, possibilita pensarmos em uma grande rede de invisibilizações que ocorreram ao longo da história na construção desse tipo de trabalho, tornando-o um problema cultural do nosso país, no sentido de que é assimilado e normatizado por grande parte da população, sem que as adversidades sejam realmente tomadas em consideração. A partir do que Sousa Santos tem exposto em suas pesquisas, vejo que a maneira como a sociedade concebe as empregadas domésticas contribui para que as linhas abissais continuem existindo e interferindo no modo como os diferentes grupos e hierarquias são organizados.

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos sem causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. (Sousa Santos, 2009, p.39)

Não pretendo defender que o emprego doméstico seja extinto, mas olhar para o que tem sido continuamente silenciado, como as marcas coloniais do sistema escravocrata no qual inúmeras mulheres são mantidas, é uma questão de justiça social e valorização de vidas cuja força braçal é muitas vezes explorada como máquinas potentes do Estado. Apesar de o dinheiro ser a mola condutora para manutenção desse sistema, o problema não é apenas em termos de

salário, muitas vezes recebido apenas mediante realização do serviço, conforme também pode ser lido no artigo (na pandemia da COVID-19, por exemplo, muitas trabalhadoras deixaram de receber suas diárias quando não puderam exercer sua profissão), mas as condições de trabalho e demais precarizações das quais são vítimas.

Conforme disse anteriormente, essas injustiças, aliadas a tantas outras, não estão tão distantes das aulas de literatura, que também vivem sob as noções de segregação que encontramos nos exemplos da igreja e do trabalho doméstico, ambos controlados por um sistema colonial. Na linha de Bourdieu (2008), no meu *habitus* linguístico, ouvi desde cedo que há formas específicas e únicas de interpretar a bíblia ou para se relacionar com “autoridades”, representados pelos líderes religiosos, bem como não contrariar os mais velhos nem os professores, o que acarretava não negociar os sentidos. Mais tarde, no âmbito profissional, a subalternidade também foi ganhando seu espaço no território do não questionamento.

Desse modo, acostumados a olharem para contextos homogeneizados e hierarquizados, não soa muito natural que os leitores enxerguem a multiplicidade de sentidos que podem nascer na leitura de textos literários. Quando isso acontece, ainda percebo a necessidade em chegar a respostas únicas. Nesse sentido, ainda que existam interpretações distintas, a negociação funciona para chegar a um consenso, sem espaço para que as diferenças assumam seu papel na formação de cidadãos críticos e mais participativos na construção de significados. A partir da leitura de Freire (2013), concordo que a busca pelo igual dificulta que os indivíduos entendam a pluralidade de identidades, o que torna o diálogo um exercício de apagamento, não de abarcamento de diferentes vozes e realidades, que deixam de ser ouvidas ou até mesmo pronunciadas. No entanto, quando há a vontade e a total abertura para a fala do outro,

[o] que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso ‘eu’; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças. (Souza, 2011, p.139)

Pode-se dizer que esse é o caminho contrário do que foi assumido pela formação do cânone literário, que muitas vezes esteve atrelado à criação de uma identidade nacional, uma vez que a literatura foi o elemento cultural que fazia a nação conhecida, com seus recortes intencionais de como ela deveria ser vista. No caso do Brasil, muito do que estudamos nos livros didáticos sobre a nossa terra vem das cartas do descobrimento enviadas a Portugal, que relatava as belezas e os habitantes daquela que seria a sua colônia. A literatura colonial também foi a porta de entrada para a catequização dos índios, tidos como selvagens que necessitavam ser salvos pela ordem católica imposta a eles, especialmente por intermédio dos textos barrocos e árcades, escolas literárias europeias responsáveis por tornar a massa indígena passível de controle.

Mais tarde, com a independência do Brasil, seria preciso criar uma imagem nacional brasileira que, conforme salienta Zilberman (2001), usou as vias da literatura para emancipar-se politicamente, ainda que o estilo artístico dos escritores estivesse muito pautado na estética estrangeira. Nesse período, nasce o Romantismo brasileiro, cujas fases (indianista, ultrarromântica e condoreira) contribuíram para a (re)construção das figuras do índio, o personagem preguiçoso e gentil de outrora, como o herói corajoso e valente; da mulher

indígena, idealizada pelo olhar europeu; além de exaltar a exuberância natural do país, explorada para enriquecer a coroa portuguesa.

Nessa linha, o cânone foi operando para construir visões de mundo acerca da cultura, ao criar uma identidade nacional, muitas vezes alicerçada nos seus estereótipos, mantidos e ressignificados ao longo dos séculos, chegando à contemporaneidade com outras roupagens, mas preservando determinadas concepções, das quais destaco a visão das mulheres brasileiras, especialmente àquelas que chamam atenção por serem consideradas bonitas, atribuição que acaba, em muitas situações, sendo conduzida para o aspecto mais erótico ou sensual. Voltando aos textos literários, as grandes narrativas românticas foram ganhando notoriedade e poder ao representarem as peculiaridades da nação ao mesmo tempo em que respondiam aos anseios do público, pertencente à burguesia, classe leitora da época, a qual poderia encontrar nas produções literárias os seus valores. Entendendo essa dinâmica a partir da perspectiva das linhas abissais de Sousa Santos (2009), ousou afirmar que o cânone literário torna visíveis os discursos que ajudariam na representação nacional, e invisíveis as vozes que pudessem perturbá-la, como o processo de ressignificação de imagens marginalizadas. Ao trazer esta interpretação para a teoria literária, ousou afirmar que a preocupação do cânone é manter a obra literária nas suas origens, sem diálogo com a contemporaneidade. Como consequência evidencia-se o menosprezo ao fato de que os leitores são sujeitos sócio-históricos, portanto, em transformação e com bagagens que, se mobilizadas, provocam uma série de mudanças e ressignificações nas narrativas, uma percepção que não deve nunca fugir do ato de leitura. Na perspectiva de Compagnon (2009) “a tradição teórica considera a literatura como *una e própria*, presença imediata, valor eterno e universal; a tradição histórica encara a obra como outro, na distância de seu tempo e de seu lugar” (p.14). Desta forma, quando o estudante é exposto a uma produção presa a tradições e épocas definidas, dificilmente ele conseguirá trazê-la para seu contexto e para as demandas atuais. E o perigo disso não vai se refletir apenas na escola ou nas aulas de literatura, mas na submissão a normas e valores vigentes na sociedade sem questionamentos (ex. por que eles existem? Quem os definem?), na naturalização de modos de comportamento e violências (físicas, morais, psicológicas, patrimoniais, etc.) na romantização de conceitos que circulam e dão conta de que as coisas são como são e não há nada que possamos fazer contra isso.

Transportando essas questões para o uso de textos literários nas aulas de inglês, pode-se dizer que também operamos nesse sistema das linhas abissais, em que o visível é representado especialmente pelo ensino tecnicista, no qual se nota o privilégio por normas gramaticais ou exercícios mais estruturais que possam avaliar a compreensão dos alunos de maneira homogênea, cujas correções podem ser verificadas em um gabarito. Do outro lado, invisibiliza-se a literariedade da obra. Com isso, há o afastamento do texto como discurso, dependente de um contexto no qual se fundem obra e leitores, interação indispensável para a construção de sentidos. Para Todorov (2009), esse privilégio pela estrutura é um dos perigos enfrentados pela literatura, em que na leitura de uma obra “[o]s alunos serão interrogados sobre o papel de tal personagem, de tal episódio, de determinado detalhe na busca pelo Graal, mas não sobre a própria significação dessa busca” (p.29). No cenário educacional brasileiro, a importância maior à estrutura também está condicionada à falta de tempo para as aulas de inglês, restrita a menos de duas horas semanais e a dependência do aluno da voz professoral, o que limita as possibilidades de os leitores compartilharem sua experiência com o texto.

É possível depreender disso que essa maneira de conduzir a leitura de uma obra está relacionada com uma crítica feita por Vattimo (2009) acerca da verdade universal. Para o filósofo italiano, influenciado pelo niilismo de Nietzsche, é preciso parar de interagir com a intenção de buscar ou impor verdades prontas, pois elas nascem no diálogo, ou seja, em um

encontro de vozes em que a verdade nunca é definitiva, mas aberta, contingente e plural. Nesse sentido, o autor sugere que o pensamento científico voltado para a objetividade, neutralidade e controle seja enfraquecido (*weak thought*), para que os indivíduos tenham mais liberdade para construir suas interpretações, bem como para questionar o que sempre foi considerado natural ou até mesmo cultural nas nossas comunidades, como a sucessão de meninas e mulheres de várias gerações que ingressam no serviço doméstico por desconhecerem ou não conseguirem percorrer outros caminhos, além da passividade diante de tantas circunstâncias da vida, como na leitura de textos literários.

Caminhos para redesenhar a prática literária

Em uma das conferências da “Semana Literária PUCPR 2020”, um de seus convidados, o escritor moçambicano Mia Couto, afirmou que a literatura conferia ao eu-autor dele o poder de ser muitos, permitindo que ele pudesse transitar por muitas narrativas de vida ao produzir as suas próprias, sem a preocupação de atender determinados interesses, embora isso pudesse acontecer. Isso me fez resgatar algumas das minhas memórias com a leitura literária de textos, canônicos ou não, durante a adolescência. Em síntese, nesta época, a biblioteca do colégio estadual onde eu fazia o Ensino Médio era aberta para os estudantes consultarem o seu escasso material, assim como emprestarem livros de sua preferência, sem uma orientação direta sobre quais títulos seriam mais interessantes, até porque a pessoa encarregada pelo lugar não era bibliotecária (não existia profissional desta área em nenhuma das instituições onde realizei meus estudos básicos). Assim, eu aproveitava a oportunidade para levar para casa obras que eu escolhia pelos títulos, capas e sinopses. Destaco destes momentos a liberdade de ler, bem como a despreocupação com o boletim escolar, pois não havia qualquer pretensão em decorar nomes de personagens ou tentar adivinhar o que era importante saber da obra, itens geralmente cobrados nas atividades de literatura na sala de aula.

Não considero um grande problema que docentes façam a exegese dos textos no seu uso em sala de aula, mas o objetivo aqui é pontuar que era muito mais interessante quando eu escolhia o que ler, onde, como e quando eu quisesse. Claro que essas escolhas eram feitas dentro das opções da biblioteca escolar ou os livros que tinha em casa (cujo acervo era limitado a textos que eu ganhava ou eram adquiridos de revistas de cosméticos), mas percebo que a literatura “faz viver” (Candido, 1972, p.85) e flui com mais intensidade sem as pressões que a escola exerce sobre as nossas leituras, especialmente quando direciona o olhar do leitor para pontos específicos da obra, muitas vezes uma atividade que sequer chega à interpretação.

Em conversas com uma colega professora que se interessa pela literatura nas aulas de inglês e se frustra por não conseguir realizar trabalhos literários com mais frequência, ela me relatou que a falta de engajamento nesse campo começa muito antes da leitura. Acostumados com a passividade, muitos estudantes sentem dificuldades em se expor na sala de aula, sempre esperando que os professores digam a resposta correta ou o percurso interpretativo adequado. Aqueles que não chegam sequer a ler os textos justificam seu desinteresse pela falta de proficiência linguística e a não necessidade de ler, principalmente porque não há essa exigência na carreira que eles pretendem seguir ou eles não pretendem viajar para um país onde eles usariam o inglês. Em outras palavras, além da leitura de textos literários em inglês estar associada ao país estrangeiro, há a falta de uma cultura leitora, independente da língua, que os fazem esperar apenas pelos saberes que seu professor tem a transmitir.

Em primeiro lugar, tanto um grupo quanto o outro precisa perceber que os docentes podem ter mais experiências acumuladas com a literatura, o que faz com que eles construam sentidos para o que leem mais facilmente, mas eles também possuem conhecimentos e vivências

para interpretar os textos, talvez de maneiras distintas dos seus colegas e até mesmo de seu professor. Recorrendo à noção de investidura de Bourdieu (2008), situações nas quais os conhecimentos de uma autoridade sobre determinados assuntos não devem ser questionados, pois há alguém com poder de defini-los com mais propriedade, a quem cabem os saberes condicionados à profissão, as decisões, limites e outras atribuições. No diálogo com a educação, ao longo da vida, os educadores foram recebendo esse domínio sobre todas as circunstâncias em sala de aula, papel ainda verificado nos dias de hoje. Talvez possamos atribuir isso ao fato de que, quando os alunos participam da construção de sentidos, é bastante comum que os professores filtrem interpretações até chegarem às respostas mais convenientes e previsíveis. Assim, quando há uma espécie de negociação, ela existe para chegar a um consenso e não para entender as diferenças, especialmente aquelas que provocam hierarquizações e classificam os grupos. Articulada a essa questão, concordo com Quijano (2009) quando ele resgata o problema na distribuição desigual do poder nas diversas esferas sociais.

Porque é essa distribuição de poder entre as pessoas de uma sociedade o que as classifica socialmente, determinando as suas recíprocas relações e gera as suas diferenças sociais, já que as suas características empiricamente observáveis e diferenciáveis são resultados dessas relações de poder, dos seus sinais e das suas marcas. (Quijano, 2009, p. 101)

Enquanto uma voz se sobrepõe a outras, como muitas vezes acontece na relação professor-aluno, corremos o risco de rejeitar corpos marginalizados e sujeitos a saberes do outro, os mesmos que, se seriamente escutados e respeitados, podem contribuir com a ressignificação dos textos lidos. De acordo com Glissant (2008): “aceitar as diferenças é certamente perturbar a hierarquia da escala” (p.53). ‘Compreendo’ tua diferença, quer dizer, eu a coloco em relação sem hierarquizar com minha norma”. Assim, em vez de exercer a sistematização de ideias para chegar a respostas únicas e fechadas, todo leitor deve ter assegurado o seu direito de se colocar no texto. A partir disso, por ser um ser inserido em um contexto coletivo, esse indivíduo poderá dialogar com outros, a fim de negociar interpretações, cientes do quanto os entendimentos sobre os eventos históricos e sociais são abertos à heterogeneidade e mudanças.

Outro problema nas relações desiguais e na desvalorização das diferenças é chegar à conclusão de que as possibilidades de leitura se esgotam na sala de aula, em atividades nas quais uma verdade anula outras. Isso acontece porque a metodologia canônica nos impulsiona a olhar para as mesmas questões, e tudo que surge de novo vai ficando à margem. Dessa maneira, outra lição fundamental a ser ensinada na etapa prévia à leitura é que nos desacostumemos a olhar para o mundo do mesmo jeito para que entendamos que há múltiplas formas de ler, realizadas de acordo com o contexto. Nessa linha, não basta que os professores incentivem seus alunos a se posicionarem em relação aos textos, mas que eles se façam também ouvintes desses leitores, e que estes aprendam a ouvir o que outros leitores têm a dizer, tal como preconiza Freire (2013), para que todos se transformem nessa interação.

Assim, ao mesmo tempo em que o estudante aprende a compartilhar suas leituras, ele entende que as suas interpretações não são únicas e que todo texto pode ganhar novas significações, dependendo dos diálogos que se estabelecem e dos horizontes de expectativas que cada leitor carrega consigo. Explicando de outra forma, é ter consciência de que fazemos parte de um *habitus linguístico* (Bourdieu, 2008), que marca as nossas escolhas, além de nos conferirem identidade, pela autonomia garantida na interpretação dos textos. No entanto, essa identidade não é fixa, porque há em cada troca abalo, o que nos tira das caixas, em que é preciso

permitir-se expandir os círculos interpretativos, construir sem se apegar. Em relação ao cânone, entendo que isso significaria questionar as raízes, representadas pela convenção que conduz às mesmas questões. No pensamento mágico proposto por Stengers (2012), é valorizar o inesperado em busca da transformação.

Mais uma vez, a estrutura da escola nem sempre permite que o imprevisto tome conta das discussões, assim como pode ser observado nas avaliações, que nivelam os alunos de maneira sistemática. Deste modo, para desconstruir esse olhar, é necessário tornar outras práticas possíveis no contexto escolar. Numa leitura de Pennycook, partindo do pressuposto de que a literatura é uma manifestação linguística criada por alguém dentro de um determinado contexto. Portanto, concebida como uma invenção, o caminho seria desinventar, a fim de perceber a multiplicidade de sentidos que os textos podem suscitar, uma vez que as verdades são socialmente e ideologicamente construídas, além de contingentes (Pennycook, 2007).

Posto isto, quando abrimos a literatura para as possibilidades que surgem na interação em um dado momento sócio-histórico, fica mais fácil entendermos que ela é parte de cultura, por vários motivos. Em primeiro lugar, todo texto é produzido em um contexto, podendo ser ressignificado em outros, levando-se sempre em conta que, na interpretação, os leitores se valem dos valores adquiridos na sua cultura e trocas feitas com outras pessoas, contaminando-se pelo local e aqueles que os cercam, na linha de raciocínio de Geertz (1973), autor da declaração que “culture is public because meaning is”³ (p.10). Aproveitando o seu raciocínio, ele ainda acrescenta que pensar a cultura dessa maneira requer que tenhamos uma postura aberta em relação a ela e considerar que sua existência se deve às atribuições feitas por pessoas nos seus círculos sociais, para que não fiquemos apenas com os estereótipos, as leituras já consolidadas pelo cânone e suas consequentes metodologias, como se elas não pudessem ser ressignificadas. Por esse motivo, na leitura literária, devemos analisar profundamente os contextos de leitura, entendendo que as relações são sempre bastante complexas e dinâmicas.

Assim, mesmo a literatura, cujos papéis são diferentes da leitura e produção de textos não-literários, o que gera outro tipo de comportamento, não se desvincula de um contexto de produção e recepção. Em outras palavras, o prazer estético e as emoções geradas nesse encontro não são descomprometidos com a realidade nem operam em mão única. Assim, “a leitura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (Compagnon, 2009, p.42). Isso porque ao mesmo tempo em que os textos literários permitem que entremos em contato com outras narrativas de vida, temos a oportunidade de experimentar fugas através de uma linguagem em que uma das principais funções é permitir a fruição estética, que implica provocar sentimentos contraditórios e nos fazer entender e experimentar dores, sofrimentos e injustiças incorporados nele em diferentes épocas, lugares e com personagens muito diversos, humanos ou não, que vamos relendo de outras formas ao longo dos tempos.

Diante disso, faz sentido afirmar que necessitamos que a literatura seja, antes de mais nada, um exercício de cidadania, em que não há metodologias que melhor oriente a leitura de um texto literário, pois narrativas imprevistas se cruzam, dado que não há como antecipar quem são os leitores que vão ler as obras de fato, ainda que muitas leituras se aproximem ou sejam facilmente reconhecidas em certos grupos. Para tanto, é fundamental romper com as amarras canônicas que insistem em categorizar e segregar em vez de deixar que os textos literários sejam lidos com mais liberdade, rompendo as linhas abissais que mantêm corpos separados, que privilegia algumas vozes em detrimento de outras.

No entanto, se concebermos a literatura enquanto um patrimônio cultural, em que estabelecemos diálogos com a diversidade para a construção de sentidos, fica mais fácil estar

³ A cultura é pública porque o significado é (Tradução minha).

com o outro e entender que as trocas culturais enriquecem as interpretações. Isso vai acontecer quando colocarmos mais vozes falando e marcando presença na sala de aula, ou desconstruirmos as que já existem, sejam elas das personagens, bem como seus autores e leitores. Na linha de pensamento da escritora Eliane Brum, outra conferencista da mesma semana literária da qual participou Mia Couto, a literatura pode ser um espaço de resistência em inúmeros sentidos, como para a mulher escritora, silenciada ao longo dos anos por um sistema patriarcal que privilegia certos corpos em detrimento de outros, e diversos outros grupos marginalizados, como as tribos indígenas, cujas terras são constantemente roubadas. Ademais, com suas econarrativas, a autora resgata a voz da natureza, vítima de práticas segregadoras que visam apenas ao lucro, sem valorizar que somos parte dela. No entanto, ela declara que não se trata de dar voz a esses indivíduos, pois eles já a têm, o que falta é a real disposição para ouvi-las e dialogar com elas. Não é também falar pela natureza ou pelas pessoas, mas com elas, pois as realidades são interpretadas, não capturadas.

Nesse sentido, um caminho possível para se relacionar com os textos literários de uma forma justa e aberta é considerar que “real é tudo que tem vida” (Estés, 1989, p.357). Isso significa valorizar vidas, narrativas e saberes não previstos no currículo escolar. Além delas, repito a urgência em resgatar as experiências desatadas das regras e linhas que marginalizam e impedem que as diferentes leituras se refaçam.

A fim de ilustrar essas questões, é possível partir dos próprios textos clássicos para propor a ruptura com o sistema canônico no contexto escolar. Conforme já mencionei, embora meu trabalho proponha uma reflexão sobre a educação literária dentro da disciplina de língua inglesa, a forma como os textos literários em língua portuguesa são usados influenciam a abordagem dos textos em inglês. Então, partir de títulos já conhecidos pelos estudantes pode ajudar na compreensão de que podemos conceber as obras, escritas em quaisquer idiomas, com base em perspectivas diferentes, dados os nossos contextos e as transformações socioculturais e históricas que atravessam nossas existências e interpretações.

Dessa forma, *Dom Casmurro*, uma das principais obras de Machado de Assis e da literatura brasileira, explana a minha tentativa em ressignificar a leitura de textos literários canonizados. Narrado em 1ª pessoa pelo protagonista Bentinho, a narrativa traz as memórias e interpretações dele, além de relatos ouvidos por outros personagens, de acordo com seus entendimentos, sentimentos e leituras dos acontecimentos datados desde antes o seu nascimento até sua velhice. Desse passado, um dos fatos que chama a minha atenção do público é a construção do relacionamento entre Bentinho e Capitu, especialmente quando ele, tomado por ciúmes e outras sensações, começa a duvidar da fidelidade de sua esposa, uma incerteza por muitos anos compartilhada por leitores e a própria crítica. No entanto, o perigo representado por esse tipo de interação entre obra e leitor é acreditar que há respostas definitivas para o conflito conjugal e para o livro como um todo. Esquece-se, assim, que o texto literário não oferece verdades prontas para serem desvendadas por quem o lê. Pelo contrário, uma de suas riquezas está nas possibilidades infinitas de reinterpretá-lo, conforme as bagagens trazidas pelo leitor. Sempre atentos à dialogicidade da obra, em vez de tentar encontrar soluções, devemos buscar (re)construir em sala sentidos e fazer perguntas como: quem está contando a história? Por que lemos da forma que lemos? O que sentimos quando lemos essa narrativa? Como me relaciono com esses personagens? O que podemos trazer para a contemporaneidade a partir desta leitura? Entre tantas outras.

Como afirmei anteriormente, quando trabalhamos com os estudantes a ideia de que eles podem ser participantes ativos no ato da leitura, isso de modo algum deve servir apenas para a disciplina de língua materna. Mesmo reafirmando os desafios de usar textos literários nas aulas de inglês (tempo curto, acervo inexistente ou escasso, insegurança linguística, currículo escolar,

etc.), eles têm sido inseridos em livros didáticos ou levados de alguma maneira, integralmente ou em fragmentos, por professores que nutrem a vontade de formar leitores e cidadãos críticos, capazes de questionar verdades e transformá-las.

Neste ponto, as adaptações dos romances da Jane Austen, aos quais podemos ter um pouco mais de acesso, oferecem inúmeras oportunidades de propor uma educação literária livre de pressupostos colonizadores. Com pequenas inserções em alguns materiais didáticos (ex. capítulos de romances), além de inúmeros filmes e séries baseados nas obras da escritora, a leitura dos textos e análise de outras obras também podem representar uma estratégia para romper com o cânone. Em primeiro lugar, os estudantes poderiam ser interrogados sobre seus conhecimentos acerca das obras, autoria e o que mais surgisse durante uma conversa inicial. Em seguida, uma atividade interessante seria observar como os romances são retratados em adaptações em outros textos (ex. *readers*) e nas séries de plataformas de *streaming*, a fim de problematizar de que forma os “textos-fontes” têm sido interpretados. Nas minhas experiências prévias, observo que os romances são considerados femininos, ou seja, escritos para um público formado por mulheres românticas. Então, é importante chamar a atenção dos estudantes para quais aspectos são dados mais ênfase e o que poderia explicar isso. Por exemplo, se o viés observado for mais romântico, a discussão poderia pairar sobre os porquês disso, além de chamar a atenção para os pontos geralmente invisibilizados, como os políticos e históricos, tendo em vista o fato que Jane Austen era uma grande crítica e usava o espaço literário para ironizar as condições da sociedade onde ela estava inserida.

Em linhas gerais, o que eu proponho é mostrar aos alunos que eles têm autonomia e agência para interpretar os textos de acordo com suas referências e conhecimentos construídos em seus contextos e outras experiências dentro e fora da escola.

Considerações finais

Ter como objeto de estudo o ensino de literatura nas aulas de inglês da Educação Básica, especialmente diante de um cenário educacional tão opressivo, implica ter que lidar com questões que vão muito além da discussão proposta neste artigo. No entanto, mesmo que não possam ser discutidas nesse momento, tenho percebido que várias delas vêm das práticas canonizadas que envolvem o trabalho em sala de aula e afastam o alunado da leitura de textos literários.

Nesse sentido, transformar esse contexto requer paciência, resistência e, em uma interpretação de Souza e Duboc (2021), resgatar os corpos apagados durante as práticas colonizadoras, o que significa colocar várias vozes em diálogo, sem priorizar nem hierarquizar aquelas mais fáceis de serem assimiladas no espaço escolar em que se dá a leitura e produção de textos. Pelo contrário, é importante que os alunos se percebam leitores capazes de construir interpretações para os textos literários, ressignificando as narrativas e os seus contextos, a partir de seus conhecimentos e experiências, sem que um corpo conte mais que o outro.

Para tanto, é extremamente urgente desacostumar o olhar para o que está naturalizado, especialmente nas situações que geram revolta ou insatisfação. Estendendo para a literatura, é emergente percebermos que na leitura dos textos canônicos não devemos limitar as possibilidades de interpretações ao recorrer sempre às eternas questões. Neste sentido, o exemplo fornecido anteriormente, o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, obra bem conhecida pelos estudantes brasileiros do Ensino Médio, nos ensina que talvez seja preciso liberar a Capitu da discussão da sua culpa ou não em relação ao Bentinho e, em vez disso, extrapolar para os porquês de interpretarmos os textos das formas como fazemos, conforme colocado por Souza (2011). Não há nisso a pretensão de encontrarmos soluções únicas, pois

como reforço sempre, não é função da leitura encontrar verdades universais, mas se estender para a multiplicidade de vozes e sentidos existentes na interação de textos e leitores, até aqueles distantes dos nossos, uma vez que a leitura de literatura é um complexo exercício de fala e escuta também no dissenso, pois as diferenças fazem parte do processo de reconhecimento e ruptura da própria identidade, em que antes de ser “eu” sou o “outro” (re)desenhado por alguém.

Referências

- Bourdieu, P. (1996). *A Economia das Trocas Linguísticas*. EDUSP.
- Candido, A. (1972). A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24(9), 803-809.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura pra quê?* (Laura Taddei Brandini, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 2009).
- Estés, C. P. (2018). *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem* (W. Barcellos, Trad.). Rocco. (Obra original publicada em 1989).
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Glissant, E. (2008). *Pela opacidade*. (H. de Toledo Groke & K. Prado Costa, Trads.). *Revista Criação & Crítica*, 1, 53-55.
- Monte Mór, W. (2018). Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. Em C. Jordão, J. Martinez, & Monte W. Mor, (Ed.), *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês* (pp. 315-335). Pontes.
- Naísa, L. (2020). Quase da Família: A existência do emprego doméstico reflete um país ainda atado aos laços psíquicos e sociais da escravidão. *TAB uol*. <https://tab.uol.com.br/edicao/domesticas/>
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em B. Sousa Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73-117). Almedina, CES.
- Sousa Santos, B. (2009). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em B. Sousa Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Almedina, CES.
- Stengers, I. (2012). Reclaiming animism. *e-Flux Journal*. <https://www.e-flux.com/journal/36/61245/reclaiming-animism/>
- Souza, L. M. (2011). Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. Em R. F. Maciel & V. A. Araujo (Eds.), *Formação de Professores de línguas: ampliando perspectivas* (pp. 128-140). Paco.
- Souza, L. & Duboc, A. (2021). De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, 26(56), 876-911. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo* (C. Meira, Trad.) DIFEL. (Obra original publicada em 2007).
- Vattimo, G. (2009). Nihilism as Emancipation. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 5(1), 20–23. <https://cosmosandhistory.org/index.php/journal/article/view/117>
- Zilberman, R. (2001). Cânone literário e história da literatura. *Organon, Porto Alegre*, 15(30-31), 33-38. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29710>