

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E  
LITERÁRIOS EM INGLÊS

DAYSE PAULINO DE ATAIDE

**Literatura fora de controle: a educação literária como a  
criatura de *Frankenstein***

São Paulo  
2023

DAYSE PAULINO DE ATAIDE

**Literatura fora de controle: a educação literária como a criatura de *Frankenstein***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

São Paulo  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A862l Ataide, Dayse Paulino de  
Literatura fora de controle: a educação literária  
como a criatura de Frankenstein / Dayse Paulino de  
Ataide; orientador Lynn Mario Trindade Menezes de  
Souza - São Paulo, 2023.  
213 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e  
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de Letras Modernas. Área de  
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em  
Inglês.

1. Aulas de inglês. 2. Canonicidade. 3. Educação  
literária. 4. Ensino Médio. 5. Literatura. I. Souza,  
Lynn Mario Trindade Menezes de, orient. II. Título.

Dedico esta pesquisa à minha mãe,  
quem um dia sonhou com sua filha em  
dúvida entre seguir e parar.  
Aos marginalizados e excluídos, minha  
escrita é meu corpo de volta pedindo  
que outros corpos tenham voz.

*Perhaps it's true that things can change in a day. That a few dozen hours can affect the outcome of whole lifetimes. And that when they do, those few dozen hours, like the salvaged remains of a burned house—the charred clock, the singed photograph, the scorched furniture—must be resurrected from the ruins and examined. Preserved. Accounted for. Little events, ordinary things, smashed and reconstituted. Imbued with new meaning. Suddenly they become the bleached bones of a story (ROY, 1997, p. 32).*

## AGRADECIMENTOS

Talvez a gratidão seja um dos sentimentos mais bonitos que podemos sustentar no coração. É a certeza de que até mesmo nos momentos de solidão, nunca estive, estou ou estarei de fato sozinha. Assim, agradeço:

A Deus e a todos os seres que me amparam e me fazem ter fé e esperança em um mundo mais justo e respeitoso.

Aos meus pais David e Elisama, irmãs Ellen e Gaby, irmão Eliel e nosso amado gato Tilibim, por vocês serem a presença e o apoio mais fortes em todos os períodos, inclusive nos mais doloridos.

Aos meus familiares, pela torcida e valorização do meu ser.

À minha prima e primeira aluna Deborah Evelyn, por acreditar em mim, colocar-me à prova como profissional e me dar tanto suporte na vida pessoal e profissional.

À prima Carol, por me retratar em um momento de início de grandes e complexas transformações.

Ao Lynn, pelas inúmeras sugestões de leitura, questionamentos e as orientações, assim como pelo acolhimento bondoso e humano, pelo coração gigantesco, pelo tempo e o amor que dedica aos seus orientandos.

À Banca, sou grata pela leitura atenta, críticas e conselhos.

Às amigas e amigos, por serem presentes que a vida carinhosamente me deu. Renan, parceiro de cursinho, lágrimas e tensões pré-vestibular, obrigada por acreditar em mim sempre. Você tem acompanhado a minha jornada desde quando eu nem estava tão certa quanto ao curso que escolheria. Gi, sou grata por nossa amizade, nascida nos ares e alimentada pelas nossas viagens, pesquisas e cafezinhos. George, obrigada pelas discussões e abertura para os diálogos. Emanuel, obrigada pela parceria nos tempos de UTFPR, pelos conselhos, pela hospedagem e por ser o melhor guia turístico de NYC. A todas as outras amigas e amigos não nomeados, vocês têm a minha gratidão e ocupam um espaço especial no coração.

À Clarissa, por ter se tornado mais do que a minha orientadora de Mestrado, mas aquela que me transformou em uma orgulhosa madrinha de dois lindos gatinhos (*Cosme in memoriam*), muitas vezes os meus companheiros de pesquisa. Ademais, muito obrigada pelo carinho e atenção de sempre.

À Regina, por me fazer acreditar no uso da literatura nas aulas de inglês e por seguir presente na minha vida.

À Jaqueline B. Donada, minha eterna orientadora de TCC, por acreditar na minha pesquisa, pela atenção e cuidado.

Às professoras e professores da UTFPR, vocês transformaram uma jovem tímida e insegura em uma professora. Eu me sinto sortuda de ter sido sua aluna.

A todas e todos os docentes e colegas da USP, com quem sigo aprendendo muito, especialmente Lynn Mario, Walkyria Monte-Mor, Daniel Ferraz, entre outros que me desassossegaram e apresentaram autores e teorias que me fizeram ressignificar o fazer docente.

Às minhas queridas pole friends, em especial Audry e Isa, agradeço pela escuta, risadas e suporte na construção da minha linda narrativa no pole dance, esporte que tem me ajudado a conduzir minha vida com mais alegria.

Às queridas professoras da pesquisa, por compartilharem comigo suas experiências e conflitos.

À Marina, por me ouvir, provocar novas reflexões e suporte além das terapias.

Às alunas e aos alunos, por me ensinarem tanto. Muito obrigada por isso e pelas (re)construções presentes na jornada.

Colegas e amigas de profissão, os nossos caminhos estão cheios de pedras e obscuridades, mas que ousemos ter esperança. A vocês também agradeço.

## RESUMO

Houve um tempo no qual a pequena menina que vivia rodeada por ratos sonhava com o dia em que ela pudesse se sobressair à dura realidade enfrentada com sua família. Por muito tempo, vencer esses períodos de escassez e carências de recursos representava um enorme desafio, mas a ficção ofereceu a mim, essa garotinha cujas leituras da infância e adolescência ainda não estavam sob o controle das práticas pedagógicas nem da igreja, a possibilidade do devaneio e de leveza ao cotidiano marcado por incertezas e limitações. Anos mais tarde, essas marcas do passado, aliadas a outras experiências e novos interesses, como estudar inglês, uma língua que remetia a uma ideia abstrata de poder, levaram-me ao meu objeto de estudo: a educação literária nas aulas de inglês. Nesse sentido, com esta pesquisa, busco trazer a importante mensagem de que as margens respiram e anseiam que seus corpos sejam vistos de acordo com seu contexto sócio-histórico, capazes de produzir conhecimentos nele, assim como dialogar com os saberes do outro, em uma respeitosa relação naturalmente atravessada por diversos conflitos. Assim, meu objetivo geral foi problematizar as estratégias coloniais que afetam a educação literária nas aulas de inglês da Educação Básica, especialmente pelas vias da canonicidade – a qual controla a produção da significação pelos leitores –, a fim de reforçar a necessidade de usar os textos literários como espaço de transformação e ressignificação das interpretações. Para tanto, organizei a pesquisa em três capítulos. No primeiro, retomei e discuti algumas concepções importantes quando penso em educação literária, tal como o cânone e a literariedade. Ademais, ainda nesse capítulo, analisei como a sacralização do cânone limita as possibilidades de interpretação dos textos literários nas aulas de língua inglesa, em um processo de significação de uma obra já pronta, com autor no seu contexto e leitores orientados pela intenção do autor. No segundo, foquei na abertura da obra pelos leitores, indivíduos sócio-históricos ideologicamente marcados por suas bagagens, crenças e narrativas que mostram que os textos literários se renovam com base no contexto do aluno. Além disso, nesse capítulo, há contribuições de algumas adaptações literárias para repensar o texto como um processo dialógico. Por fim, no terceiro e último capítulo, eu analisei como as estratégias decoloniais podem contribuir para tornar a educação literária um espaço de ressignificação habitado por corpos com histórias, vontades e identidades, inseridos em uma cultura



incompleta, que se reformula continuamente no contato e na relação com outras culturas, igualmente incompletas.

Palavras-chave: educação literária; ensino médio; aulas de inglês; literatura; canonicidade.

## **ABSTRACT**

There was a time when the little girl, who lived surrounded by mice, dreamed about overcoming the tough reality she faced with her family. For a long time, getting through moments of shortage and lack of resources was a big challenge, but fiction offered this child, whose readings during childhood and adolescence were not subject to pedagogical practices, the possibility of daydreaming and finding lightness in a life marked by uncertainties and limitations. Some years later, these memories combined with other experiences and new interests, such as studying English, a language that conveyed an abstract idea of power, led me to my subject of study: literary education in English classes. This research aims to bring an important message that marginalized people need their bodies to be seen according to their sociohistorical context, where they can produce knowledge and dialogue with the knowledge of others in a respectful relation naturally crossed by conflicts. My main goal was to problematize colonial strategies that have affected literary education in English classes at high school, mainly through canonicity, which controls the production of meaning by readers, in order to reinforce the need for using literary texts as a space for transformation and reinterpretation. Therefore, I organized this thesis into three chapters. In the first chapter, I discussed some important assumptions when thinking about literary education, such as the canon and the literariness. Furthermore, in the chapter, I analyzed how the sacralization of the canon restricts the possibilities of interpreting literary texts in English classes, where literature works are seen as ready-made products, written by an author who is bound by their context, and with readers guided by their intentions. In the second chapter, I focused on the opening up of literature by readers, who are sociohistorical individuals ideologically marked by their background, beliefs, and narratives. This chapter also highlighted the ways in which literary texts can be refreshed in line with their contexts, and I included contributions from a few adaptations that offer new ways of rethinking literary texts as a dialogical process. Finally, in the third and last chapter, I analyzed how decolonial strategies can help make literary education a space of resignification, inhabited by bodies with histories, wishes, and identities, who are inserted into an incomplete culture, redesigned continually in contact and relation to other cultures, equally incomplete.

KEYWORDS: Literary education. High school. English classes. Literature. Canonicity.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
Modus Operandi.....	24
<b>CAPÍTULO 1 – CANONIZAÇÃO: A SACRALIZAÇÃO LITERÁRIA</b> .....	<b>28</b>
1.1 O cânone nosso de cada dia: memórias e questionamentos iniciais .....	28
1.2 Cânone e literariedade: revisitando concepções clássicas .....	34
1.3 O problema da origem – literatura sob o controle do criador .....	43
1.3.1 A literariedade nas mãos do sagrado .....	47
1.3.2 Historicidade sagrada .....	54
1.3.3 Interpretação sagrada.....	59
1.4 Educação literária em crise: conflitos com a origem dentro e fora da sala de aula .....	65
1.5 PNLD Literário: política da santificação? .....	84
1.6 Algumas considerações sobre o primeiro capítulo.....	96
<b>CAPÍTULO 2 – A LITERATURA NAS MÃOS DO LEITOR: O QUE FAZER COM A CRIAÇÃO?</b> .....	<b>98</b>
2.1 A abertura para a liberdade de ler.....	98
2.2 Literatura fora do controle .....	101
2.2.1 Literariedade aberta.....	103
2.2.2 Historicidade aberta .....	113
2.2.3 Interpretação aberta.....	120
2.3 Caminhos para enfrentar a crise na educação literária .....	127
2.4 Competência literária .....	130
2.5 A interpretação de textos literários na escola.....	142
2.6 Contribuições das adaptações literárias .....	152
<b>CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO LITERÁRIA DECOLONIZADA: OS CORPOS PRECISAM RESPIRAR</b> .....	<b>165</b>
3.1 Revisitando e desencantando as sereias.....	165
3.2 Letramento literário ideológico: decolonização do cânone.....	168
3.3 Entendendo as relações .....	179
3.4 For colored girls who have considered suicide: literatura fora do controle.....	185
<b>NOTAS FINAIS E INCONCLUSIVAS: UM CONVITE PARA MUDAR NOSSOS INIMIGOS</b> .....	<b>197</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>204</b>

## INTRODUÇÃO

Quando eu ingressei no curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), meu objetivo não era me tornar professora. Foram meus interesses pela língua inglesa, escrita e literatura que me motivaram a buscar no curso mais oportunidades para aprender inglês, praticar a escrita e entrar em contato com a literatura de uma maneira mais profunda, o que significava, para mim, estudar a obra e seu contexto, a fim de trabalhar em alguma área relacionada às Letras.

Com essa mentalidade, o fato de ter tido contato com a literatura em inglês desde o primeiro período nas aulas de língua, com a leitura do texto *The phantom of the opera*, da série Penguin Readers, levou-me a meu passado e a questionamentos de como teria sido se eu tivesse lido textos literários em inglês na Educação Básica. A mesma dinâmica foi se repetindo ao longo dos semestres seguintes, em que as discussões iam enriquecendo conforme o grupo começava a se sentir mais confortável para compartilhar suas impressões, interpretações e se libertava das inseguranças linguísticas relacionadas ao idioma estrangeiro. O fato de termos formado uma turma acolhedora e parceira favoreceu a interação e a construção de significação para os textos.

Além dessas experiências literárias iniciais, no início do quinto período do curso, uma professora de literatura inglesa e americana do Departamento de Línguas Estrangeiras lançou um subprojeto para o PIBID de inglês, cuja proposta era desenvolver trabalhos voltados para o uso de contos de fadas em algumas turmas de Ensino Médio de colégios estaduais. Nesse momento, eu já estava considerando a possibilidade de me lançar na carreira docente e decidi participar do processo seletivo. Candidatura aceita, nós, os/as graduandos/as selecionados/as, tivemos encontros a fim de negociarmos os textos que seriam lidos para fundamentar nosso trabalho; falarmos sobre as instituições atendidas pelo projeto, dois colégios localizados próximos ao centro de Curitiba; e conhecermos as professoras com quem trabalharíamos nas escolas. Esse foi o marco inicial daquilo que viraria meu objeto de estudo no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e nos projetos de Mestrado e Doutorado: a educação literária nos anos finais da Educação Básica (Ensino Médio).

Em resumo, no TCC analisei alguns desencontros entre teoria e prática relacionados ao uso de textos literários nas aulas de inglês, com base na revisão bibliográfica e na análise da seção literária de um livro didático do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), além dos dados levantados em um questionário, respondido por 25 docentes da rede estadual de ensino do Paraná (Curitiba e região metropolitana). Com esse instrumento, meu objetivo era investigar se os professores trabalhavam com literatura, assim como levantar outras informações que me auxiliassem no entendimento sobre o descompasso entre as pesquisas e os estudos que colocavam o texto literário como elemento importante na formação dos indivíduos e a realidade escolar, cuja prática estava na contramão teórica. Em poucas palavras, essa pesquisa foi bem importante para a minha formação acadêmica, mas eu sentia necessidade de me aprofundar nas múltiplas questões que eu havia levantado, especialmente porque percebi que muitos respondentes enxergavam língua e literatura como duas disciplinas isoladas, o que me conduziu ao projeto do Mestrado, realizado na Universidade Federal do Paraná.

Nesse sentido, optei por desenvolver uma pesquisa com base na etnografia, em que meu objetivo era analisar como uma professora do Ensino Médio regular de um colégio estadual, localizado em uma região periférica da Grande Curitiba, trabalhava com textos literários nas suas turmas de inglês, dentro do seu contexto de atuação. É imperativo lembrar que a minha presença afetou o trabalho dela, pois, em uma pesquisa dessa natureza, todos os envolvidos, inclusive a pesquisadora, transformam-se, em um dinâmico movimento no qual

[o] pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

Para tanto, utilizei como instrumentos de geração de dados a observação de aulas e a aplicação de questionários e entrevistas com professores e alunos. Além disso, após um período de observações e conversas com a professora, pensamos em uma proposta colaborativa, em que juntas desenvolveríamos um trabalho com um texto literário com base no que vínhamos discutindo e negociando naquele contexto. Ao final dessa pesquisa, percebi que o ensino de literatura nas aulas de língua inglesa é possível, mas bastante conflituoso, uma vez que esbarra em muitos

discursos e práticas que limitam as escolhas didáticas nessa disciplina. Dentre eles, destaco a falta de recursos pedagógicos apontada pela professora de inglês. Diante disso, ela buscava materiais em seu acervo, sem a segurança de estar desenvolvendo a educação literária com os estudantes, levando-a a pautar suas aulas nos usos linguísticos dos textos (p. ex., tempos verbais), de acordo com as diretrizes da proposta pedagógica curricular da escola. Outras limitações observadas foram o curto tempo reservado às aulas de inglês e a percepção de uma carência cultural leitora por parte dos jovens estudantes (cf. capítulo 1).

Nesse terreno complexo e arenoso, minhas experiências anteriores me mostraram que o tema educação literária não se esgota, uma vez que o ensino é atravessado pelo contexto sócio-histórico, com seus problemas, demandas e imprevistos, que refletem na leitura de literatura. Por esse motivo, no Doutorado, o meu objetivo inicial era intensificar o estudo sobre o que mantém as dificuldades em tornar o ensino de literatura mais efetivo, em termos de ser inserido nas práticas escolares, a partir da investigação do posicionamento de professores e alunos sobre o uso de textos literários nas aulas de inglês. No entanto, por conta da pandemia do novo coronavírus, responsável pela doença Covid-19, que forçou o fechamento das instituições, não pude visitar as escolas, o que transformou minha pesquisa em um trabalho mais bibliográfico, com revisitação a conversas realizadas no Mestrado e no decorrer do Doutorado (*on-line*). Isso não excluiu a participação de algumas docentes, uma vez que ainda disponibilizei um questionário para algumas professoras e as entrevistei por uma plataforma digital. Os dados levantados foram brevemente interpretados à luz de minha fundamentação teórica e de minhas experiências prévias, além do que venho observando do contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, a pesquisa de doutoramento vem me revelando continuamente que o ensino de literatura está muito além da sala de aula, que deve ser compreendido sempre como uma (re)construção coletiva dependente das demandas da sociedade e a maneira como os grupos estão organizados nela. Isso fica evidente em cada um dos capítulos que compõem a tese, em que minha preocupação parte dos problemas relacionados à sacralização da obra literária, cujo papel do leitor é o desvelamento do que foi dito por um autor, sendo urgente transformar esse jogo.

Assim, esse projeto contribui de muitas maneiras para a minha formação, sempre voltada para a educação e construída na relação com o outro. Como

pesquisadora, é preciso manter uma postura eticamente respeitosa diante das vozes que dialogam comigo. Isso não significa deixar de problematizá-las, mas é sempre preciso agir com humildade, especialmente porque muitas vezes percebo que a minha posição acadêmica faz com que pessoas pensem que eu detenho mais autoridade sobre aquilo que falo. Todavia, busco na pesquisa a oportunidade de refletir sobre um objeto que sempre me interessou (a educação literária no Ensino Médio) e que não cessa de se transformar. Como professora, a pesquisa me mostra que é preciso agir com justiça, paciência e muita empatia na escolha de textos literários, na construção do planejamento, na escuta de vozes dissonantes e nos inúmeros imprevistos que cercam a prática pedagógica, como uma pandemia que reforçou a urgência de repensar estratégias para tornar a educação mais justa e acessível a todas as pessoas. Como leitora, esta pesquisa tem me ajudado a resgatar minha narrativa e me libertar de pressões e faltas que fizeram parte dela. Como cidadã, entendo que eu não posso deixar de me posicionar perante as injustiças que eu observo, ação enxergada como uma responsabilidade social. Portanto, a abertura ao desconhecido para aprender a estar com o “outro” é um exercício contínuo e indispensável, uma preocupação que tento apresentar desde o título.

No começo de todo processo de criação textual, esse elemento me é caro, pois o concebo como um convite para o leitor adentrar meu texto e dialogar comigo. Por esse motivo, ele deve ser pensado com muito carinho e cautela. Para a tese, busquei um título que envolvesse meu interesse e motivação para seguir pesquisando, a educação literária nos anos finais da Educação Básica<sup>1</sup>, um campo aberto e plural, mas muitas vezes vítima de um sistema controlado por categorizações rígidas.

Sendo assim, entre as inúmeras narrativas literárias, a escolhida conversa bem com meu tema e com a construção deste projeto, *Frankenstein* (SHELLEY, 1992). Para começar, uma das principais obras da escritora britânica Mary Shelley, em termos de estudos e lembranças, oferece muitas possibilidades para ajudar a

---

<sup>1</sup> Embora eu recorra em alguns momentos à universidade, uma vez que boa parte do meu estudo exige um olhar reflexivo sobre a formação de professores, esta pesquisa se volta para a educação literária em inglês durante os anos finais da Educação Básica, que compõem o nosso Ensino Médio. Ademais, vale ressaltar que meu estudo é pensado na escola pública, onde construí boa parte de minha bagagem e de repertórios ao longo da Licenciatura e do Mestrado.



pensar os caminhos que se desenham diante do meu objeto de estudo. Um clássico da literatura mundial, o romance me auxilia no entendimento do meu fazer pesquisa, ao mesmo tempo que me permite interpretar nossos contextos em vários panoramas, tais como: socioeconômico, cultural, político, histórico e educacional. Pelas vias da historicidade, vivemos um período já naturalmente acompanhado por grandes transformações e rupturas, o que vem gerando diversos conflitos, reforçados por uma pandemia que intensificou a perda de controle, ou da ideia dele, sobre vários eventos das nossas vidas. Impossível ler e não dialogar com *Frankenstein* com base nessas referências também, ressignificando o texto publicado em uma época de grandes tumultos e mudanças culturais, científicas, entre outras, que revolucionaram o modo de vida da sociedade.

Do ponto de vista trazido por Quijano, a obra corrobora o pensamento do sociólogo em relação ao padrão mundial da colonialidade, representado especialmente por um jovem branco, europeu, burguês e pertencente a uma família cristã. Ao narrar os acontecimentos, interpreto que a intenção do cientista funciona como uma estratégia colonial que reforçaria o poder centralizador da Europa, detentora do conhecimento infalível. Assim, o que Frankenstein queria era

[...] produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção (QUIJANO, 2009, p. 74).

Dessa maneira, minha pesquisa também estabelece conexões com as reviravoltas científicas ocorridas no romance, a partir do experimento de Victor Frankenstein, um estudante aplicado e ambicioso que testa sua inteligência no laboratório ao dar vida a uma criatura, personagem que mostra a ele que a ciência não detém o conhecimento sobre todas as coisas. Pelo contrário, ao afirmar que “nothing is so painful to the human mind as a great and sudden change”<sup>2</sup> (SHELLEY, 1992, p. 191), é possível perceber que os eventos inesperados, sem explicação científica, são responsáveis pelas angústias e frustrações do cientista, pois quando seu projeto assume uma identidade própria, fora dos domínios do seu criador, ele entende que toda sua experiência e estudos sobre anatomia e fisiologia humana não

---

<sup>2</sup> Nada é tão doloroso para a mente humana do que uma grande e repentina mudança (tradução nossa).

lhes deram soberania sobre a criatura. Ademais, na escrita de uma mulher, há a crítica e o questionamento do poder do cientista de se colocar acima da natureza, especificamente ao usurpar o papel de Deus e da mulher no ato da criação.

Frankenstein is not a battleground of male and female individualism articulated in terms of sexual reproduction (family and female) and social subject-production (race and male). That binary opposition is undone in Victor Frankenstein's laboratory – an artificial womb where both projects are undertaken simultaneously, though the terms are never openly spelled out. Frankenstein's apparent antagonist is God himself as Maker of Man, but his real competitor is also woman as the maker of children<sup>3</sup> (SPIVAK, 1985, p. 254-255).

Assim, em uma perspectiva cristã, é importante perceber na obra que a criação e a descoberta do mistério em relação ao segredo da vida, originária de uma entidade superior aos homens, Deus, e concebida por mulheres, estão conectadas à ideia de progresso e reconhecimento de que a ciência pode se sobressair à natureza e ao processo biológico do ato de dar vida. Mais do que isso, dar origem a um novo ser a partir de um corpo romperia os ciclos naturais de vida e morte, uma vez que o cientista, tomado pela sede do conhecimento (SHELLEY, 1992), tomaria para si o poder de criar seu Adão, em uma ambição de dominar todo o conhecimento, o que conferiria a ele o poder e o controle sobre os homens e a natureza.

I confess that neither the structure of languages, nor the code of governments, nor the politics of various states possessed attractions for me. It was the secrets of heaven and earth that I desired to learn; and whether it was the outward substance of things, or the inner spirit of nature and the mysterious soul of man that occupied me, still my enquiries were directed to the metaphysical, or in its highest sense, the physical secrets of the world (SHELLEY, 1992, p. 37).

De maneira geral, os dois principais personagens da narrativa, Frankenstein e seu monstro, ensinam que é preciso se despir dos velhos pressupostos e entender que não há como controlar as mudanças e imprevistos envolvendo a humanidade e a natureza em diversos sentidos. Como parte de ambas, nossas ações podem destruí-las de maneira contínua, profunda e mortal, conforme observamos no romance. Nesse cenário de incertezas, o medo e a angústia experimentados pelo

---

<sup>3</sup> Frankenstein não é um campo de batalha entre os individualismos masculino e feminino articulados em termos de reprodução sexual (família e sexo feminino) e produção do sujeito social (raça e sexo masculino). Essa oposição binária é desfeita no laboratório de Victor Frankenstein – um útero artificial onde ambos os projetos são realizados simultaneamente, embora os termos nunca sejam abertamente esclarecidos. O aparente antagonista de Frankenstein é o próprio Deus como o criador do homem, mas sua verdadeira concorrente é também a mulher como a criadora de filhos (tradução nossa).

estudante revelam-se sentimentos autênticos, mas uma de suas principais falhas foi não reconhecer que sua genialidade estava sujeita ao desconhecido, com o rompimento com a origem. Na pesquisa acadêmica, isso não significa desobedecer às estruturas, afinal, ela é governada por regras e prazos, mas tomada como uma construção cujos caminhos são alterados, levando-se sempre em consideração o outro, em uma relação ética e responsável, na perspectiva de Levinas (*apud* CODE, 2006), algo que faltou ao jovem Frankenstein.

Assim também deve ser o tratamento com a literatura, seja enquanto objeto de estudo, seja nos (des)usos em sala de aula, lugar de referência na construção desta pesquisa. Na escola, a abordagem literária é marcada por múltiplos mecanismos de controle e submissão aos valores centralizadores, o que impõe desafios de grandes proporções e resulta em escolhas mais previsíveis e colonizadoras, além de limitar os espaços para que possamos respirar e decolonizar. Isso é um grande desafio quando a disciplina na qual o trabalho se concentra é o inglês, língua que tem sido usada de muitas maneiras para reforçar o padrão colonial, mas pela qual também podemos “trazer as margens” e questionar as estratégias de poder que desafiam, entre outras coisas, a leitura de textos literários.

Dessa forma, ainda que se reconheça as inúmeras possibilidades da literatura para desempenhar papéis importantes na formação crítica dos estudantes em termos de permitir tanto a fruição estética como o diálogo com as realidades que os cercam, o ensino é muitas vezes evitado pelas dificuldades que se apresentam aos professores da rede básica pública, que manifestam interesse em desenvolver projetos literários com textos em língua inglesa. Em conversas com alguns desses profissionais, a falta de recursos (físicos e tecnológicos) é um dos principais motivos apresentados por eles para o não desenvolvimento de trabalhos com a literatura. Conforme as palavras de Zilberman e Rösing (2009, p. 13), “com efeito, os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas. O empobrecimento da escola pública é visível em todo o País [...]”. Dessa maneira, é compreensível quando esses docentes apontam que em meio a tantas carências, a literatura não é uma prioridade, o que mostra a emergência de trazer esse debate à tona, a fim de desconstruir os conceitos que atravessam o uso de textos literários nas aulas de inglês na Educação Básica, muito pautados na normatividade e na homogeneidade.

Assunto que será retomado no decorrer do texto, as falas das pesquisadoras, doutoras e estudiosas da educação literária na Educação Básica, com foco na escola pública, reforçam um grande hiato entre a formação de professores na universidade e a atuação deles na escola, quando licenciados. De acordo com as pesquisadoras, há um descompasso entre a academia e as escolas públicas em relação às produções culturais, presentes na educação superior, mas deficientes na educação básica pública. Por exemplo, elas observam que a abertura para discussões acadêmicas sobre *best-sellers* e histórias em quadrinhos, para citar o campo literário, e a propagação cultural de estilos musicais antes muito distantes da academia, como o *funk* e *rap*, têm contribuído para repensarmos o que é cultura e como essas práticas interferem na formação identitária dos indivíduos. As professoras ainda relatam que as escolas públicas não acompanham esse debate, pois a pobreza a qual são geralmente submetidas, especialmente no que diz respeito à falta de políticas públicas, aliadas ao investimento precário na carreira docente e, conseqüentemente, na indiferença com os alunos e suas realidades, cria nelas uma estagnação que as mantém separadas dos estudos culturais, nos quais os textos literários se encaixam.

Por minha própria experiência e diálogos com profissionais da educação, sei que muitos jovens ingressantes no curso de Letras apresentam uma visão mais aberta sobre o ensino de literatura. Ao longo de minha graduação, eu também tive acesso a uma grande variedade de metodologias, materiais e possibilidades para formar leitores e lidar com certas dificuldades. Além disso, vivenciei na universidade a abertura para as produções não canônicas e para além da estrutura<sup>4</sup>. No entanto, muito disso se perde ou sequer se concentra na Educação Básica.

Desse modo, é primordial repensar as concepções envolvendo a educação literária na escola. Com base nisso, será possível entender que os textos literários podem ir muito além do cânone e das normas gramaticais, as quais representam um terreno já conhecido ou mais fácil de ser descoberto, se considerarmos que as estruturas linguísticas são transmitidas de maneira fixa. Pelo contrário, a literatura pode ser entendida como um labirinto de muitas entradas (DELEUZE; GUATARI, 1977a), uma metáfora presente na obra kafkiana *O Castelo*. Ao relacionarem

---

<sup>4</sup> Apesar de considerar as rupturas com a tradição, tenho minhas críticas à formação universitária, mas lançarei mão delas apenas quando sentir que é conveniente com o recorte da minha pesquisa.

leitura literária e labirinto defendendo “que nenhuma entrada é privilegiada, mesmo se for quase um beco sem saída, uma estreita passagem [...]” (p. 7), os filósofos abrem a literatura a diversas experiências e interpretações, visão compartilhada por Eco (1994) e Cosson (2009). Assim, o doutor Frankenstein representa o desejo do controle, mas sua criatura incorpora a fuga da normatividade e assume os caminhos imprevistos.

Diante disso, nesta pesquisa me volto para a defesa de uma educação literária que abrace a heterogeneidade, capaz de resistir às facetas coloniais que encobrem nosso ensino, em suma, voltado para o uso do texto literário como instrumento da gramática normativa. Nesse sentido, parto do pressuposto de que, com a literatura, um exercício subjetivo, é possível adquirir a sensibilidade para reconhecer outros mundos e corpos não apenas pelas lentes de seu próprio contexto, assim como as injustiças e as mais diversas formas de violência existentes na sociedade. Para tanto, faz-se fundamental investigar quais lugares a literatura em inglês ocupa na escola, bem como os discursos que afetam sua entrada na disciplina. Nesse sentido, apresento no quadro a seguir os objetivos que me nortearam nesta pesquisa.

Objetivo geral
Problematizar <sup>5</sup> as estratégias coloniais que atravessam a educação literária nas aulas de inglês da Educação Básica, especialmente pelas vias da canonicidade – a qual controla a produção da significação pelos leitores –, a fim de reforçar a necessidade de usar a literatura como espaço de transformação e ressignificação.
Perguntas de pesquisa
1. Quais são as principais problemáticas da educação literária na contemporaneidade?

<sup>5</sup> A opção por esse verbo vem do meu entendimento, especialmente baseada na perspectiva rizomática (GALLO, 2008), de Deleuze e Guattari, de que é preciso pluralizar as formas como observamos e interpretamos concepções, em uma desnaturalização do olhar. Ademais, meu objetivo geral se conecta com a ideia de “entranhar-se na obscuridade do organismo, em direção ao pouco visível, nessa dimensão que escapa ao percebido [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 279). Assim, tomo como ponto de partida que a educação literária enquanto objeto de estudo não representa uma novidade, mas reconheço a existência de uma série de apagamentos, silenciamentos e conexões que me mostram a emergência em continuar os estudos nesse campo.

2. Quais recursos temos para transformar a educação literária e compartilhar a responsabilidade pela ressignificação dos textos com os leitores?
3. Quais estratégias podemos utilizar a fim de decolonizar a educação literária na Educação Básica?

Nesse ponto, é importante ressaltar que não entendo a pesquisa como uma oferta generosa de respostas e estratégias que possam solucionar os problemas em torno do campo de estudo, mas parto delas para refletir acerca dos discursos e ações determinantes no ensino de literatura na disciplina de língua inglesa. A fim de organizar essa discussão, o trabalho foi dividido em três capítulos, interconectados e complementares.

Em “Canonização: a sacralização literária”, eu parto de algumas polêmicas transitadas na mídia para discutir que a visão canônica não se restringe às obras literárias colocadas em um determinado sistema, controlado por forças hierárquicas que afetam a forma como os textos literários são concebidos, escolhidos e lidos, quando há a existência desse trabalho na escola. Então, essa noção da literatura como um objeto sagrado e fechado obstrui as passagens ao controlar as interpretações dos leitores, o que limita a literariedade literária. No entanto, há vários pontos que fragilizam essa intenção de sacralizar os textos, bem como os Estudos Literários, que precisam lidar com as transformações correntes para formar leitores mais independentes e desprendidos da origem.

Nesse ponto, pode-se dizer que o capítulo é bastante abrangente e rizomático, na perspectiva de Deleuze e Guattari (1977a), pois tomo por princípio básico que falar de cânone não se trata apenas de um sistema de obras literárias, mas de normas e práticas que governam escolhas e modos de conceber a vida e o mundo, de onde defendo que o leitor deve partir para compreender um texto. No entanto, assim como afirma Todorov (2009), a literatura enfrenta muitos perigos, como a hierarquização da estrutura sobre a construção de significação, acarretando o afastamento do mundo do leitor e do texto, separados por linhas abissais.

Assim, nas páginas dedicadas a essa seção, apontarei para a emergente necessidade de refletir como o cânone fundamenta a (in)existência do ensino de literatura no espaço escolar, vítima de uma estrutura universal e homogênea, que segrega corpos e apaga identidades. Nesse sistema excludente, cuja mola

condutora é o discurso de que o ensino dos mesmos conteúdos provoca igualdade, múltiplos grupos que formam o corpo escolar são desconsiderados. Para Han (2017), o desaparecimento do “outro” explica, ao lado de outros pontos, a crise na literatura, uma vez que vivemos o excesso do mesmo barulho, causado pelo encontro só com o campo conhecido, mais fácil de ser controlado, mas que impede que as transformações e as rupturas aconteçam.

No capítulo seguinte, o qual chamei de “A literatura nas mãos do leitor: o que fazer com a criação?”, a problematização gira em torno do processo de ressignificação, o que implica colocar a interpretação da obra literária sob a responsabilidade do leitor. Para tanto, será necessário discorrer acerca da ruptura com o controle, nesta pesquisa, relacionada à revolta da criatura de Frankenstein com seu criador. Dessa maneira, retomarei minha argumentação sobre a abertura à interpretação e historicidade literárias fragmentadas e em contínua construção, que movimentam as noções de verdade e mundo real, fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias para que os leitores estabeleçam uma relação dialógica com os textos. Então, é preciso se armar contra a uniformidade, representada especialmente pelas práticas universalizantes com foco maior na produção e no produtor.

Sobre essa questão, fica evidente a necessidade de entender os espaços que a literatura (não) ocupa para tornar possíveis novos caminhos interpretativos. Para tanto, trabalharei aqui com a competência literária, por meio da qual os alunos podem expandir seus horizontes e assumir uma postura mais crítica no encontro com o texto literário. Essa maneira de levá-lo para a sala de aula segue a linha de Compagnon (2009), quando ele defende a dupla função da literatura, lúdica e ética, pois ao mesmo tempo que ela pode entreter, construindo uma relação sentimental entre textos, leitores e contextos, ela não oferece respostas universais para os conflitos e problemas pessoais e do mundo, apesar de ajudar na consciência deles, o que transforma a nossa interação com o outro. Nesse sentido, as inúmeras adaptações de textos literários clássicos, produzidas para o cinema e a televisão – filmes e séries –, contribuem para a visão multifacetada da literatura, uma vez que são (re)leituras feitas em diálogo com a contemporaneidade, atentas ao fenômeno da globalização e à noção de que o tempo histórico não é fechado.

Com base no que foi construído no primeiro e no segundo capítulos, é preciso ir além do reconhecimento da crise e o protagonismo do leitor no processo

de resignificação, como refletir sobre os caminhos possíveis para repensar a decolonização literária na Educação Básica, o que eu busquei desenvolver no capítulo “Educação literária decolonizada: os corpos precisam respirar”. Um dos caminhos é entender como a literatura mantém diálogos entre culturas, atravessadas umas pelas outras, nas quais os corpos que as formam não devem dominar outros, compreensão que não deve ser perdida de vista na leitura de textos literários. Pelo contrário, ao entender que a literatura é uma troca incessante com o outro, na qual ambos são transformados, não há como falar em construção de interpretação, muito menos de decolonização, sem valorizar cada uma das peças que compõem esse dinâmico jogo. Nesse sentido, precisamos retomar os contatos entre as culturas, pois mesmo que leitores se identifiquem com as obras, as diferenças culturais pautam as relações e tendem a provocar choques, especialmente quando a interação se dá entre seres separados por fronteiras geográficas, bem como temporais, econômicas, sociais e de outras naturezas. Como consequências, alguns corpos tendem a ser marginalizados, hierarquizados ou apagados na relação com outros.

Ler dessa maneira é colocar a literatura em uma “tradução cultural” (cf. capítulo 3), em que as culturas se movimentam com outras. Ao lermos o texto literário, podemos conversar com as semelhanças e diferenças entre elas, o que pode provocar rupturas com os valores culturais homogêneos. Nessa mistura, “longe de serem algo unitário, monolítico ou autônomo, as culturas, na verdade, mais adotam elementos ‘estrangeiros’, alteridades e diferenças do que os excluem conscientemente” (SAID, 2011, p. 48). É importante salientar que a validade dessa questão é reforçada pelas abordagens metodológicas que eu já tive oportunidade de observar, que, resumidamente, costumam tomar o “outro” sem a relação com o “eu”, cujos exercícios desconexos tornam a discussão cada vez mais urgente.

Em relação às escolhas metodológicas, vale ressaltar que elas foram sendo reconstruídas de acordo com as condições sócio-históricas, afetadas especialmente pela pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que fez muito além de interromper o planejamento das atividades presenciais na escola, conforme previsto no início da pesquisa, mas fez repensar a própria pesquisa que, apesar de aberta às transformações, trouxe o desconhecido de uma forma mais potente, duradoura e transformadora.



Assim, o que seria feito no espaço físico transitou para o meio digital, com a aplicação de questionário (Google Formulário) e entrevistas com duas docentes da rede básica estadual, realizadas pela plataforma Zoom. Desses instrumentos, selecionei dados, analisados à luz de teorias dos campos literário, filosófico e linguístico, interpretados de acordo com as minhas experiências e o contexto em que estou inserida, resgatada em uma pesquisa caracterizada como qualitativa e bibliográfica.

## **Modus Operandi**

Eu gostaria de finalizar com esse pensamento: Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Chimamanda Ngozi Adichie (TED, 2009).

Uma pesquisa sobre educação literária na etapa básica do ensino público não poderia ser construída sem que eu recorresse às lembranças e experiências prévias nas escolas frequentadas como aluna, professora e pesquisadora, bem como aquelas vividas no decorrer da formação universitária, fundamentais na interpretação de textos e dados, especialmente em um estudo cujo objetivo principal é estender-se sobre a teoria e a prática para buscar entendimentos sobre a literatura no espaço escolar. Aliam-se a isso as condições sócio-históricas que cercam e impactam a pesquisa, uma vez que todo processo de leitura e escrita é marcado por contextos, tanto de produção quanto de recepção.

Diante disso, por trazer memórias de eventos da minha vida, especialmente em relação à leitura, pode-se afirmar que esta pesquisa também conta com pequenas narrações autobiográficas, pois o meu eu pesquisadora parte do que observei e vivenciei ao longo de minha trajetória de vida. Assim, esse instrumento é uma oportunidade de buscar na história pessoal o reconhecimento da própria identidade, pois “ao explorar este tipo de narrativa podemos nos aproximar das nossas emoções e aumentar as nossas capacidades de refletir sobre elas” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 372). Esse passado é ressignificado de acordo com novas interações e experiências, ou seja, tudo que pode modificar o nosso olhar para o mundo e nós mesmos, como a nossa participação em grupos sociais.

Ademais, opto por esse tipo de abordagem pela desconstrução das noções de verdade e realidade, uma vez que, em concordância com Vattimo (2009), as

verdades são construções adquiridas com base em pontos de vista, interpretações da realidade, que, por sua vez, não é percebida como algo dado ou palpável, mas aberta à multiplicidade. Vale reforçar que isso não significa (in)validar todas as leituras, pois as verdades as quais chegamos são negociadas e de certo modo também condicionadas, conforme será observado nos capítulos, mas é preciso pontuar que há outras formas de ler além daquela que já conhecemos.

Da minha bagagem acumulada de histórias, estudos e diversos “outros”, retiro também as teorias que me ajudam a refletir acerca dos problemas que envolvem o ensino de literatura na Educação Básica. Nesse sentido, uma parte significativa desta pesquisa é bibliográfica, pois é no encontro com outras vozes que interpreto e reflito sobre o que foi observado e vivido. Em virtude da transdisciplinaridade do objeto de estudo, minha fundamentação teórica transita por vários campos e, mesmo que eu dialogue mais com teoria literária e educação literária, áreas como a filosofia e a sociologia oferecem um respaldo bastante significativo para construir minha argumentação.

Ademais, como uma consequência natural de um estudo que se dedica também à prática, era previsto que eu pudesse realizar observações e entrevistas no espaço físico de uma instituição pública estadual. Contudo, assim como adiantei, por conta dos desdobramentos da pandemia, os planos precisaram ser alterados, pois diante do aumento de casos, do impasse político em relação às vacinas, do comportamento imprudente de inúmeros brasileiros quanto às medidas preventivas, bem como outros motivos, não considerei viável manter esse planejamento, o que justifica a escolha de instrumentos os quais não expusessem as respondentes ao contato presencial, uma vez que a comunicação com elas se deu pelo meio digital.

Nesse sentido, a pesquisa manteve sua característica qualitativa, pois não se detém na quantidade de dados obtidos, mas nas possibilidades de análise que eles oferecem para encontrar outras formas de contar e viver, sem estar presos às velhas armadilhas que condicionam o nosso corpo discente e até mesmo docente. Ademais, os dados levantados serão analisados conforme as minhas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais, além de trocas estabelecidas com as respondentes e outras interações ao longo da vida. Por essa razão, esta pesquisa segue o caráter interpretativista.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das

práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Diante disso, minha narrativa alia-se às informações que obtenho com base em minha fundamentação teórica e nas respostas levantadas no questionário e entrevistas. Em relação à escolha dos instrumentos, o primeiro foi escolhido pelo alcance “fazer perguntas é uma das formas de reunir informações” (DÖRNYEI, 2010, p. 3), afinal, já é parte da natureza humana essa dinâmica de questionar e responder desde quando aprendemos a falar. Dörnyei (2010) destaca que o questionário, quando bem elaborado, traz a vantagem de ser um instrumento que levanta muitas informações em um curto espaço de tempo, ou seja, é econômico e prático. Além disso, as respondentes podem preenchê-lo no seu tempo, de acordo com suas demandas e rotina.

Apesar de suas especificidades, o questionário não oferece tantas oportunidades para nos aprofundarmos naquilo que nos chama a atenção, uma vez que as perguntas do instrumento precisam ser mais objetivas. Desse modo, as entrevistas são úteis para “obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos” (GASKELL, 2012, p. 73). Então, após uma leitura inicial das respostas já obtidas no questionário, convidei duas das professoras, as quais nomearei nesta pesquisa de Amy e Mary, para uma conversa pela plataforma Zoom<sup>6</sup>. Nesse momento, optei por encontros *on-line* individuais, em que priorizei uma abordagem mais narrativa, pois, embora eu tenha elaborado um roteiro semiestruturado, parto do pressuposto de que a interação é imprevisível e a “fuga” das perguntas é natural, em termos de que elas são apenas uma abertura para que as entrevistadas e eu reconstruamos suas vivências. Assim, “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 91). A nova interação também é responsável pela ressignificação, uma vez que lida com outras possibilidades e pontos que talvez não tenham sido levados em consideração previamente.

---

<sup>6</sup> As referências às falas das professoras serão feitas por meio das siglas EPA e EPM (Entrevista Professora Amy e Entrevista Professora Mary, respectivamente).

Em conclusão, ao contrário do que eu imaginava no início do processo seletivo, esta pesquisa assumiu um tom mais bibliográfico, mas essa imprevisibilidade me permitiu voltar aos apontamentos de Han (2017) e outros autores para entender que o desconhecido traz outros conhecimentos e amplia meu olhar como pesquisadora, professora e ser humano. Apesar de ter alguns caminhos metodológicos já definidos, entendo esta pesquisa como aberta a outras possibilidades, que vão se desenhando durante sua construção.

## **CAPÍTULO 1 – CANONIZAÇÃO: A SACRALIZAÇÃO LITERÁRIA**

All my speculations and hopes are as nothing; and, like the archangel who aspired to omnipotence, I am chained in an eternal hell. My imagination was vivid, yet my powers of analysis and application were intense; by the union of these qualities I conceived the idea and executed the creation of a man (SHELLEY, 1992, p. 204).

### **1.1 O cânone nosso de cada dia: memórias e questionamentos iniciais**

Não há como começar este capítulo sem remontar os primeiros anos do meu Ensino Fundamental, momento em que o acesso à literatura era constantemente negligenciado ou desafiado, especialmente pelas condições financeiras, socioeconômicas e culturais precárias da minha família, bem como pela estrutura educacional das escolas públicas periféricas que eu frequentei durante toda a Educação Básica (doravante EB). Nelas, ainda que existissem pequenas salas chamadas de bibliotecas, nós não tínhamos espaços de leitura onde pudéssemos circular livremente, fator que nos convidava a permanecer longe dos livros, em pouca quantidade nas prateleiras.

No entanto, não posso afirmar que os textos literários não fizeram parte de toda minha trajetória escolar, mas a forma como eles entraram em minha vida e me formaram como leitora literária oferece sustento para questões que ainda reverberam em muitas salas de aula. Assim, compartilho fragmentos da minha história para repensar o que ainda pode ser notado e ressignificado na (trans)formação de indivíduos leitores. Primeiramente, julgo necessário repensar como eu chegava aos textos que eu lia nessa etapa.

Assim como milhões de estudantes, a minha porta de entrada para a literatura foi pela leitura de gibis e alguns livros que meu pai, um pintor autônomo, costumava ganhar de seus clientes; e na escola, espaço onde as oportunidades de leitura se restringiam basicamente aos textos presentes nos livros didáticos, que traziam contos, fábulas e trechos de obras para posterior resolução de exercícios, predominantemente estruturais. Era assim que eu lia o que chegava às mãos. Lembro que muitos desses textos chamavam minha atenção e me despertavam a curiosidade, talvez pela fuga que eles me proporcionavam e pelos encontros diferentes da realidade que me cercava. Assim, mesmo que eu nem sempre entendesse ou construísse poucos sentidos para essas obras, o fato de estar lendo, especialmente os textos ganhados, era motivador para que eu continuasse as

leituras, além de me fazer experimentar uma sensação de empoderamento, pois eu sentia “a felicidade clandestina” (LISPECTOR, 1971) de mostrar às pessoas que eu lia, diferentemente de muitos colegas.

A partir daí, muitos eventos contribuíram para a minha identidade leitora. Com poucas aulas e orientações voltadas para a literatura fora da escola, escolhia os livros que leria pelo acervo disponível em casa ou na escola, pela capa ou as sinopses dos livros. Em retrospecto, se eu ficasse apenas com os conhecimentos transmitidos pelos professores, teria me fixado apenas nos fragmentos ou procuraria adquirir os títulos apresentados durante as aulas, como Machado de Assis e José de Alencar. Isso significa que, embora na escola eu tenha ouvido muito mais sobre literatura do que de fato lido, a predominância nos materiais didáticos, aliada aos discursos das professoras de língua portuguesa, recaía nessa época apenas para os clássicos da literatura nacional e estrangeira, a qual continha títulos traduzidos para o português.

De uma maneira geral, a constante pressão que o cânone exerce na educação acaba influenciando o que vai ser concebido como boa ou má literatura no futuro. Todavia, o fato de meus pais, evangélicos e conservadores, com pouca escolaridade e interesses literários, não terem censurado as obras que eu quisesse ler colaborou com a variedade de leituras construída ao longo da vida. Nesse ponto, uma tia em quem eu me espelhava, à época consumidora assídua dos romances de banca de jornal, deixava que eu lesse alguns de seus livros, o que também acrescentava conteúdos à minha bagagem, sempre aberta para novas experiências. Desse modo, as minhas experiências juvenis, nas quais figuravam também os *best-sellers* de Sidney Sheldon e os livros espíritas de Zíbia Gasparetto, obras adquiridas na seção literária de uma famosa revista de cosméticos ou emprestadas de bibliotecas ou pessoas próximas, tiveram muita influência na minha formação. Embora meu repertório tenha mudado bastante ao longo dos anos e várias das narrativas da infância e da adolescência tenham abrido espaço para outros textos, ele nunca deixou de me ensinar que o passado literário não canônico vale a pena ser narrado e também valorizado, pois me tornou mais aberta às inúmeras possibilidades que o campo literário oferece.

Na mesma linha, o repertório construído na igreja que eu frequentava também é uma parte bem importante na minha formação leitora e, mais tarde, na percepção da existência da sacralização do cânone, representada especialmente

pela bíblia. Em linhas gerais, o fato de ter passado a primeira infância em uma casa localizada no andar inferior de onde os cultos aconteciam, ou nas proximidades, não acarretou a identificação com a religião evangélica (talvez até tenha piorado), provavelmente por causa do encaminhamento dos encontros, entre os quais eu destaco dois momentos: a escola bíblica, um estudo regido pela bíblia e um livro organizado tematicamente por membros da igreja; e a oração do Pai Nosso, feita coletivamente ao final de todo culto.

Em relação à escola bíblica, liderada por um professor – nome dado ao membro responsável por dirigir e conduzir a leitura –, resumo como um espaço para discussões homogêneas, permeadas pelos mesmos conflitos e pouca participação do grupo, composto por pessoas (concebidas como pecadores) que depositavam toda a sua confiança naqueles que detinham “maior” discernimento sobre a bíblia e conhecimento das obrigações cristãs. Assim como em um rebanho, os indivíduos precisam de um pastor para guiá-los à salvação a partir de uma estrutura de sacralização, ou seja, normas que devem ser seguidas a fim de receberem o perdão e a salvação. Dessa forma, a religião evangélica era transmitida como a promessa de vida feliz caso a pessoa (ou fiel) vivesse de acordo com seus pontos de fé (NIETZSCHE, 2006). Nesse sentido, não havia e não podia haver dissenso. As discordâncias eram debatidas até chegar a uma única interpretação das verdades ali defendidas. Essa forma de comunicação entre os “irmãos” e “irmãs” na transmissão de passagens bíblicas se aproxima da crítica de Mishra Tarc (2020) em relação ao poder que a literatura tem tanto para libertar como colonizar o indivíduo, uma vez que muitos professores ou mediadores de leitura carregam consigo uma intenção colonizadora ao transmitir as palavras “sagradas”.

Literary modes, and in this case poetry, she argues, develops one's sympathetic imagination of the lives of others. But, as Spivak (1999) cautions, the force of literature is also used to colonize or incite others. [...]. As with any pedagogy, the delivery can colonize and devastate, provoke and shutdown, punish and liberate, confuse and illuminate (MISHRA TARC, 2020, p. 54)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Os modos literários, nesse caso a poesia, ela (Elizabeth Costello, personagem ficcional de Coetzee) argumenta, desenvolvem a imaginação compreensiva das vidas dos outros. Mas, como Spivak (1999) adverte, a força da literatura é também usada para colonizar ou incitar outras [...]. Como em qualquer pedagogia, a entrega pode colonizar e devastar, provocar e paralisar, punir e liberar, confundir e iluminar (tradução nossa).

Na igreja, a estratégia de colonização surge por intermédio de textos bíblicos ou religiosos, cujos discursos são revestidos pelo ideal de santidade e salvação. Mesmo quando não compreendida dessa maneira, entendo a bíblia como um livro que traz a compilação de diversos textos, transcritos da oralidade para a escrita, ou seja, histórias contadas, transmitidas e registradas em um suporte, as quais me permitem interpretá-las como textos literários, conforme podemos perceber em sua esteticidade e elementos narrativos (personagens, enredo, narrador, tempo e espaço). Ademais, assim como acontece muitas vezes na escola básica, esses textos são colocados nas mãos de alguém que, por consenso de um pequeno grupo, interpreta-os e transmite-os aos outros.

Uma postura muito similar era tomada em relação à oração do Pai Nosso, cujo incômodo acumulado ao longo dos anos era continuamente reforçado pelo discurso de vários membros de que precisamos aceitar passivamente a vontade divina em quaisquer eventos de nossas vidas, inclusive diante das injustiças sociais que nos atingiam (a igreja era composta majoritariamente por pessoas pertencentes às classes sociais baixas e médias), como a fome e a falta de emprego. 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. Pelo contrário, essa conformidade com o destino vai sendo naturalizada e até romantizada.

Por intermédio desses enunciados (orais ou escritos), aprende-se muito bem como não sair das bolhas sociais representadas pela religião nem se transformar fora dos moldes naturalizados pela interpretação bíblica imposta aos fiéis. Embora se reconheça a heterogeneidade e a diversidade do grupo, com narrativas e pecados próprios – muitos sequer sabem definir “pecado” nem por que são nomeados pecadores –, os irmãos e as irmãs de fé são unidos pelo desejo de salvação, um conceito homogeneizante mais fácil de ser controlado por aqueles que detêm a autonomia e a autoridade dos sentidos dos textos. Uma questão similar pode ser observada na perpetuação de certas condições mantidas por nossa sociedade. Em outras palavras, as normas canônicas não se restringem à escola ou à igreja, mas a outros espaços e comportamentos assumidos ao longo da vida, conforme falarei no decorrer do trabalho.



Até aqui, essas experiências se deram apenas no âmbito da língua materna, mas acredito que essas vivências interferiram em vários sentidos nas aulas de inglês. Isso porque, em questão de ensino, as duas disciplinas compartilham várias dificuldades, conforme notei nas observações e trabalhos realizados como professora e pesquisadora. Nas aulas de inglês, a situação é ainda agravada pelo fato de ser uma língua estrangeira, que parece favorecer a defesa do texto literário como uma ferramenta linguística para ensinar ou consolidar estruturas gramaticais, utilizando como fonte muitas vezes textos canônicos, adaptados para o nível linguístico do alunado.

Assim, quando menciono a semelhança no trato da literatura nas duas disciplinas, há muitos aspectos nos quais penso: na abordagem estrutural dos textos ao longo das atividades, quando estes são trabalhados; no valor literário concedido aos clássicos em detrimento de outros livros; na predominância de elementos superficiais do contexto histórico, sem que sejam estabelecidas relações entre passado, presente, futuro; na importância dada à biografia do autor, entre outros elementos que compõem a ideia metafórica do andaime de Todorov (2009), da qual falarei no decorrer do capítulo. Além disso, pensando em uma abrangência nacional, uma das políticas públicas educacionais mais importantes em relação ao material didático, o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), oferece elementos que competem às duas línguas, como a seleção de adaptações de textos canônicos da literatura internacional para compor o PNLD literário, não respeitando muitas vezes as peculiaridades de cada uma delas.

Entretanto, valem algumas ressalvas para os pontos de aproximação entre as duas línguas. No ensino de inglês, as questões que regularmente se apresentam quando falamos de literatura são controversas, conflituosas, imersas em obscuridade e incertezas, que entram na sala de aula com os professores que ainda se aventuram na tentativa de incluir os textos literários na disciplina. Nesse contexto, ao mesmo tempo que se defende o uso da literatura e a “magnitude” dos clássicos, fala-se da falta de condições de estabelecer um trabalho com os textos, e a justificativa pende mais uma vez para o desinteresse dos estudantes, pouco ou nada suficientes na língua, uma fala constante por parte dos docentes, o que os leva para escolhas aleatórias e pouco produtivas, dados revelados também nos questionários. Isso nos coloca frente a frente com as linhas abissais de Santos (2009), em que

poderíamos relacionar a visibilidade com a gramática normativa e leituras utilitárias, e a invisibilidade para a literariedade.

Diante do exposto, neste capítulo, objetiva-se discutir como o cânone tem sido concebido e suas influências nas escolhas que vêm sendo feitas em relação à educação linguística em inglês nas salas de aula do Ensino Médio regular. Para tanto, nesta parte o intuito é, em um primeiro momento, questionar essas concepções e abordagens encontradas na teoria e na prática em sala de aula, envoltas pelas linhas abissais que condicionam a língua e a literatura na escola, sob a lógica do sociólogo português cujos estudos não se voltam especificamente para a literatura, mas podem ser pensados nesse campo também. Ademais, pelas influências que exerce constantemente na formação de leitores, é fundamental que haja um espaço para discutir como o cânone opera na manutenção do pensamento colonial no ensino de inglês e a emergente necessidade de revisitar a educação literária a fim de inverter esse processo. Enfim, falarei sobre a política linguística PNLD Literário 2018, pensada para o ensino de inglês, com base no guia que norteia as escolhas dos textos literários, pois essa análise permite explorarmos as concepções de cânone e literatura defendidas no material, bem como suas implicações na formação de leitores.

Antes de prosseguir, julgo necessário reforçar que não é minha pretensão me posicionar contra o uso de textos considerados canônicos nas atividades escolares, nem mesmo criticar as escolhas de obras, pois, concebidas sob óticas diferentes daquelas comumente defendidas, elas podem ter um importante papel na formação dos indivíduos na língua inglesa, mas é essencial problematizar seus usos, a fim de que os discursos apagados ao longo da história sejam enfim levados para a sala de aula. Como consequência, o (res)surgimento de vozes silenciadas pela opressão canônica pode ainda favorecer que outros textos literários, como os *best-sellers*, ocupem um espaço no processo de formação de leitores e cidadãos críticos e participativos na sociedade sem estarem atrelados à ideia de que são menores que os canônicos. Por essa razão, o primeiro capítulo está organizado na abordagem da sacralização pela literatura, quando falo da abordagem fechada dos textos; da crise da origem, que coloca no centro a necessidade de transformação dos estudos literários para abraçar a heterogeneidade e o processo de ressignificação; e os perigos da interpretação e da historicidade despreocupadas

com a emergência em colocar o texto nas mãos do leitor, principal responsável pela construção de significados.

Nesse ponto, penso que *A moça tecelã* (COLASANTI, 2006), uma curta e profunda narrativa, a qual me marca desde meu encontro com ela, sobre uma menina que tecia suas vontades e necessidades, pode, de diversas maneiras, mostrar o viés multifacetado da literatura. Mesmo que tenhamos visões, geralmente limitadas, do que entendemos sobre o que é bom e necessário para a nossa sobrevivência, nem sempre o que ansiamos ou esperamos corresponde aos nossos interesses e demandas futuros, afinal, tudo pode ser desfeito e recriado, de acordo com as experiências adquiridas no decorrer de nossas vidas e os grupos sociais nos quais transitamos, que estão sempre fornecendo novas maneiras de construir sentidos e ressignificar os textos.

Assim, que ao final desta leitura, compreenda-se que a literatura é uma eterna tecitura, um trabalho de encontros e desencontros, não uma interação já predeterminada pela fama adquirida pelos autores e obras com as quais nos encontramos ou deixamos de nos encontrar. Na tecelagem literária, que os caminhos possam ser escolhidos com mais liberdade e sem homogeneidade, para que os leitores possam se (des)construir com os textos, que podem ser transformados à medida que seus leitores forem vivendo outras experiências ou ressignificando as antigas, com pessoas e textos. E que a leitura literária, liberta das amarras canônicas, seja um constante exercício de retorno, apegos e desapegos, que faz querer arriscar e descobrir.

## **1.2 Cânone e literariedade: revisitando concepções clássicas**

Sempre que nos referirmos a um cânone, precisaremos nos atentar que ele é travestido de noções que comumente remetem a um sistema de controle e convergência de verdades. Por esse motivo, os entendimentos sobre o tema e outros termos relacionados a ele assim como à literatura devem ser estudados com atenção, pois a maneira como eles são concebidos é fundamental na análise da educação literária, uma vez que influencia os encaminhamentos pedagógicos relacionados à leitura dos textos literários em sala de aula.

Uma rápida visita a dicionários de termos literários e algumas teorias clássicas reforçam a importância de retomar a crítica sobre elementos que fecham e

limitam a leitura de textos literários pertencentes ao sistema canônico, impedindo que eles se abram a possibilidades que cerceiem sua soberania sobre obras não canônicas. Na definição de Baldick (1990), o cânone é

[...] a body of writings recognized by authority. Those books of holy scripture which religious leaders accept as genuine are **canonical**, as are those works of a literary author which scholars regard as authentic. The canon of a national literature is a body of writings especially approved by critics and anthologists and deemed suitable for academic study. **Canonicity** is the quality of being canonical<sup>8</sup> (p. 30, grifo do autor).

Nessa concepção, o cânone, religioso ou literário, é um sistema que aborda escritos cuja validação depende de uma autoridade (ou um grupo restrito de autoridades), julgados pela sua “autenticidade” e/ou outros critérios definidos por críticos e antologistas que avaliam se esses textos podem ser estudados a nível acadêmico. No entanto, quando um texto dito canônico chega às mãos do leitor revestido dessa abordagem, pouco parece interessar a importância de investigar os corpos das autoridades, bem como seu lócus de enunciação. O que fica disso é uma passividade diante de uma série de obras com verdades objetivamente garantidas por vozes legitimadas e pouco questionadas, como se fosse função e direito delas dar aos textos literários as interpretações mais precisas ou “mais autênticas”. Contudo, o que é autenticidade senão uma decisão oriunda de um contexto sócio-histórico por seres inseridos nele, os quais estudaram as obras de acordo com os conhecimentos adquiridos dentro de um sistema que os faz aprovar ou desaprovar escritos? Ou seja, a definição não leva em conta que as verdades são construções sociais, atravessadas por múltiplas e conflituosas relações de poder (JORDÃO, 2011), que podem ir se transformando de acordo com o espaço e tempo do leitor. Conforme criticado por Compagnon (1999), pensar o cânone objetivamente reforça ou constrói padrões universais para as obras:

[O] cânone é composto de um conjunto de obras valorizadas ao mesmo tempo em razão da unicidade da sua forma e da universalidade (pelo menos em escala nacional) do seu conteúdo; a grande obra é reputada simultaneamente única e universal (COMPAGNON, 1999, p. 33).

---

<sup>8</sup> [...] um corpo de escritos reconhecidos por uma autoridade. Aqueles livros de escrituras sagradas que os líderes religiosos aceitam como genuínos são **canônicos**, assim como as obras de um autor literário que os estudiosos consideram autênticos. O cânone de uma literatura nacional é um corpo de escritos especialmente aprovados por críticos e antologistas e considerados adequados para o estudo acadêmico. **Canonicidade** é a qualidade de ser canônico (tradução nossa).

É importante lembrar que há sempre alguns fatores que agregam valores aos textos literários pertencentes ao cânone e os fazem ser concebidos como universais. Ademais, o foco no texto e/ou autor leva ao entendimento de que há verdades únicas presentes nas obras literárias, cuja estrutura organiza o caminho para desvendá-las, minimizando a participação dos leitores na construção da interpretação. Nesse sentido, é muito importante investigar como a linguagem literária é concebida. Em leituras canônicas, a literariedade de uma obra se encontra na sua forma, como se ela detivesse a essência do material. Nessa hipótese, a organização coesa e coerente de um texto daria uma transparência e permitiria a extração de elementos que mostrassem de maneira objetiva os sentidos da obra. Ignora-se, portanto, que não é a estrutura responsável por isso, mas o uso da linguagem na sua relação com os leitores, os quais precisam ter seus direitos a pensamentos dissonantes assegurados.

Isso significa abrir o cânone para o leitor, um fator bastante criticado por um dos principais críticos literários e defensores do cânone Harold Bloom (1994). Quando ele conclui a primeira parte de um de seus principais livros de teoria literária afirmando que “without the canon we cease to think”<sup>9</sup> (BLOOM, 1994, p. 41), além de reforçar a soberania de certos autores sobre outros, com destaque para Shakespeare (quem iniciou o cânone, conforme as palavras do crítico estadunidense), o teórico os mantém isolados da sociedade, em uma intensa defesa de que não há nada tão imponente e edificante quanto as obras canônicas, pelo menos do ponto de vista artístico.

Além disso, em seu argumento, ele afirma que o cânone não precisa ou independe do social, ao defender com bastante veemência que essa é uma relação individual entre o leitor e a obra. Por não o reconhecer como uma construção social, Bloom também se posiciona contra quaisquer visões que possam apontar para o viés ideológico do cânone, um sistema formado de acordo com o valor artístico apreendido dos textos.

Canon are as pernicious in regard to aesthetic values as the onslaughts of attackers who seek to destroy the Canon or “open it up” as they proclaim. Nothing is so essential to the Western Canon as its principles of selectivity, which are elitist only to the extent that they are founded upon severely artistic criteria. Those who oppose the Canon insist that there is always an ideology involved in canon formation; indeed, they go farther and speak of

---

<sup>9</sup> Sem o cânone paramos de pensar.

the ideology of canon formation, suggesting that to make a canon (or to perpetuate one) is an ideological act in itself (BLOOM, 1994, p. 22)<sup>10</sup>.

Assim como argumenta o professor-pesquisador Abu-Shomar (2013), a hegemonia canônica se mantém baseada em algumas estratégias que ajudam a preservar a universalidade dos textos, uma ferramenta eficaz para garantir a sobrevivência de ideologias coloniais, entre as quais aponto a canônica, necessária, do ponto de vista hegemônico, para controlar os leitores socialmente marginalizados, indivíduos alvo de um sistema despreocupado com os interesses locais e individuais do grupo. A concepção de Bloom ilustra bem essa dinâmica colonial do cânone ocidental, do qual ele afasta qualquer possibilidade de ser ideológico. Pelo contrário, ele defende repetidamente que as tentativas de abertura do cânone para a justiça social seriam destrutivas para os textos literários, até porque, para ele, a obra deve ser apreciada e avaliada pelo seu valor artístico, de maneira individual por quem tem conhecimentos para reconhecê-lo, sem que o contexto sócio-histórico de produção e recepção importe.

No entanto, para o crítico estadunidense, estudioso que ostentava muito prestígio no meio acadêmico, o que provavelmente intensificou a confiança irrestrita em sua voz, também sacralizada e, portanto, pouco questionada, o único que atravessou sociedades, épocas e pode ser considerado universal foi Shakespeare. Interessante observar que a interpretação de Bloom paira no que ele justifica como emprego único da linguagem, do ponto de vista meramente artístico, não o uso dela e outras forças que tornaram Shakespeare exemplo de literatura universal, tais como o uso de critérios estilísticos de uma obra a fim de responder aos anseios dos indivíduos pertencentes à sociedade elitista.

If we could conceive of a universal canon, multicultural and multivalent, its one essential book would not be a scripture, whether Bible, Koran, or Eastern text, but rather Shakespeare, who is acted and read

---

<sup>10</sup> Os cânones são tão perniciosos em relação aos valores quanto as investidas dos atacantes que buscam destruir o cânone ou “abri-lo”, como eles proclamam. Nada é tão essencial para o Cânone Ocidental quanto seus princípios de seletividade, que são elitistas apenas na medida em que são fundados em critérios artísticos severos. Aqueles que se opõem ao cânone insistem que há sempre uma ideologia envolvida na formação do cânone; na verdade, eles vão mais longe e falam da ideologia da formação do cânone, sugerindo que fazer um cânone (ou perpetuar um) é um ato ideológico em si mesmo.

everywhere, in every language and circumstance<sup>11</sup> (BLOOM, 1994, p. 38).

Na direção oposta do crítico literário, vários pesquisadores argumentaram contra a uniformidade e a universalidade de textos e saberes que dominam os discursos hegemônicos, assim como as práticas em sala de aula, pois, além de oferecerem visões parciais sobre a literatura, não situam o leitor no tempo, no espaço e em todo o ato criativo. Em geral, muitos argumentam que a formação do cânone literário passa por uma seleção normativa, criada com base em interesses particulares de indivíduos ou grupos autoritários, em geral estudiosos ocidentais distantes das margens, os quais usualmente declaram que as obras servem unilateralmente a todas as pessoas, independentemente de seu lócus, dado que as obras são tomadas como atemporais, prontas e imodificáveis. Nessa direção, Fleming (2007) resgata a teoria de outros pesquisadores a fim de expor que a concepção etnocêntrica do cânone literário na educação ignora o processo pedagógico da educação literária, o que inclui a necessidade de tratar no decorrer das aulas o cânone como um sistema autoritário e restritivo, considerado apropriado por certas especificações, o que deve levar ao questionamento o estatuto preso às obras. Sobre essa questão,

Eagleton (1983:11) emphasised the importance of seeing the canon, the unquestioned “great tradition” as a “construct”: “there is no such thing as a literary value or tradition which is valuable in itself, regardless of what anyone might have said or come to say about it”<sup>12</sup> (FLEMING, 2007, p. 4).

Como um construto, precisamos entender que a tradição importa, mas apenas se refletirmos sobre aspectos e marcas que carregam as obras no decorrer das décadas e até mesmo séculos, em uma avaliação constante de como elas chegaram até a contemporaneidade, especialmente ponderando como algumas interpretações contribuíram para silenciar e apagar corpos em detrimento de outros. Como Eagleton apontou e Fleming recuperou, o valor das obras não é intrínseco a elas, mas uma atribuição de acordo com outros elementos sociais, uma perspectiva

---

<sup>11</sup> Se nós pudéssemos conceber um cânone universal, multicultural e multivalente, seu livro essencial não seria uma escritura, seja a Bíblia, Alcorão ou um texto Oriental, mas Shakespeare, que é representado e lido em todos os lugares, em todas as línguas e circunstâncias.

<sup>12</sup> Eagleton (1983:11) enfatizou a importância de ver o cânone, a “grande tradição” incontestada, como um “construto”: “não existe nada como um valor literário ou tradição que seja valiosa por si mesma, independentemente do que alguém possa ter dito ou venha a dizer sobre isso”.

oposta à canônica, cujo valor se apreende da estrutura textual. Nesse caminho, deixa-se de problematizar o que se entende como “valor literário”, a meu ver, um emprego resultado de processos sócio-históricos, cujos critérios normativos vão sendo regulados e transformados no curso da história, tornando necessária a compreensão dos mecanismos que conferem qualidades que devem ser colocadas no centro do debate.

Dessa forma, minha posição frente a essa dinâmica é que olhos humanos veem de pontos de vista bastante diferenciados, ou seja, a leitura e a interpretação das obras literárias dependem sempre de quem as vê e quando as vê, as aprecia e fala sobre elas. Entretanto, precisamos nos lembrar de que, na avaliação do cânone, as vozes autoritárias, com representantes em vários cenários (professores, críticos, antologistas, entre outros), sempre recebem mais credibilidade pela sua perspectiva interpretativa. Mesmo que muitos destes tenham estudado sobre as obras, autores, escolas, entre outros fatores, eles julgam baseados em conhecimentos adquiridos em um lócus de enunciação, no qual se embasam para transmitir as verdades ao longo dos tempos. Assim, precisamos estar atentos para analisar de quem as recebemos, porque suas vozes continuam causando muitos efeitos na educação literária, chegando ao momento de que saber nomear com precisão as escolas literárias, autores e obras se tornou mais relevante do que questionar a construção dos elementos totalizantes na formação do cânone.

Conforme Abu-Shomar (2013), outro fator que explica a permanência do cânone é o apagamento das diferenças culturais que unifica as comunidades de forma a facilitar sua transmissão pelo mundo, sem que suas particularidades geográficas, socioculturais, linguísticas, entre outras, sejam valorizadas e ameacem a hegemonia canônica. Como disse anteriormente, os grupos poderosos trabalham para manter em seus domínios indivíduos que poderiam resistir ao sistema e às leituras a eles impostas, as quais muitas vezes vão de encontro a suas concepções e crenças: “Understood as ‘domination by consent’, hegemony is fundamentally the power of the ruling class to convince other classes that their interests are the interests of all”<sup>13</sup> (ASHCROFT *et al.*, 2000, p. 116 *apud* ABU-SHOMAR, 2013, p. 72-

---

<sup>13</sup> Entendida como “dominação por consenso”, a hegemonia é fundamentalmente o poder da classe dominante de convencer as outras classes que seus interesses são os interesses de todos.



73). Assim, as obras shakespearianas são geralmente usadas na unificação de vontades e interesses.

Embora na educação básica não haja muito espaço para a leitura dos textos literários em inglês, tendo em vista todos os desafios pedagógicos da prática escolar, a ideia do cânone está bastante presente nos discursos que envolvem a educação literária. Apenas para introduzir o assunto que será retomado no decorrer desta pesquisa, a questão é trazida e pensada de algumas maneiras por professoras e pesquisadoras com as quais de alguma forma dialoguei nos últimos anos. Em sua tese de doutoramento, Wielewicki traz vozes dissonantes a respeito da literatura na formação de professores. Em resumo, enquanto alguns informantes, grupo composto por docentes e discentes de universidades paranaenses, traziam Shakespeare como uma emergência literária, outros lutavam para mostrar que Agatha Christie também poderia ser estudada, da mesma forma como acontecia com os autores canônicos. No PIBID, as propostas literárias dos bolsistas só deram certo nas salas de aula porque eram tomadas como elementos lúdicos e à parte das aulas tradicionais. Em 2016, quando estava gerando dados para a minha pesquisa de Mestrado, a professora colaboradora declarou em nossas conversas que já vinha desenvolvendo trabalhos literários desde o início de sua carreira no magistério público estadual. Entretanto, ela ainda se frustrava por não conseguir levar para seus alunos autores cuja linguagem, em sua perspectiva, destacava-se (do ponto de vista linguístico e estilístico), entre os quais ela mencionou Shakespeare e Katherine Mansfield, escritores ingleses cujos textos ela usaria para dar mais riqueza às aulas, conforme ela apontou algumas vezes em nossa entrevista.

Amy: [a literatura] também traz outras questões, né? [Ela] traz questões culturais, do dia a dia, de um povo, assim, de épocas, de muitas outras coisas além da língua. Por isso que eu falei que é importante a gente conhecer uma época. Imagina você pegar um texto, claro que eu não vou trabalhar Shakespeare, né? com alunos do EM, por exemplo, lá aqueles textos de inglês da época de Shakespeare, mas imagina que rico que não seria. Como você vai trabalhar um texto de Shakespeare naquela linguagem antiga se você não souber da época? Não faz sentido nenhum (EPA).

A resposta da professora estadual sustenta as críticas ao cânone literário realizadas pelos estudiosos supracitados. Fleming (2007), por exemplo, argumenta que o cânone é uma seleção de livros que pode ser aprovada de diversas maneiras, com métodos que nem sempre ficam muito claros, mas tradicionalmente visa preservar a herança cultural de uma nação: “The traditional criteria for forming the

canon have primarily been associated with notions of quality, selection of those texts or authors which are considered “the best”<sup>14</sup> (p. 3). Assim como a docente, muitos leitores são atravessados por discursos de que as obras canônicas representam o melhor de uma cultura ou época. No entanto, falta sempre destacar que lidamos com versões centralizadas de um grupo que detém o poder de validar obras com base em suas lentes sócio-históricas, assim como se sobrepõe a outros indivíduos e grupos menos privilegiados. Outro ponto a destacar é que essa metodologia canônica pode ser aplicada a quaisquer textos em quaisquer contextos, conforme pontuou Abu-Shomar (2013), ao chamar a atenção para a contra-hegemonia, um sistema que usa seu poder para sobrepôr um cânone a outro, uma vez que a canonicidade não se trata de um texto literário ou de um autor específicos, mas a forma como títulos são trabalhados.

Nesse ponto, a linguagem literária é outro aspecto fundamental nessa discussão, uma vez que dialogamos com ela para (re)construir as interpretações para os textos literários. Na concepção canônica, a literariedade está nas peculiaridades textuais e todo significado está contido no texto. Na prática cotidiana, embora a professora não desenvolva esse tipo de reflexão em sala de aula, em seu discurso ela deixa claro que gostaria de explorar a linguagem dos autores canônicos em seu contexto de produção, ou seja, em um recorte sincrônico que ignora o contato das obras com os leitores, na contemporaneidade e com suas linguagens multifacetadas e plurais, dados os múltiplos contextos de leitura. Essa forma de entender a linguagem vai ao encontro da definição presente no dicionário de termos literários, no qual a literariedade significa

[...] the sum of special linguistic and formal properties that distinguish literary texts from non-literary texts, according to the theories of “Russian Formalism”. [...] Literariness was understood in terms of “defamiliarization”, as a series of deviations from “ordinary” language. It thus appears as a relation between different uses of language, in which the contrasted uses are liable to shift according to changed contexts<sup>15</sup> (BALDICK, 1990, p. 123).

---

<sup>14</sup> O critério tradicional de formação do cânone foi primeiramente associado a noções de qualidade, seleção daqueles textos e autores que são considerados “os melhores”.

<sup>15</sup> A soma de propriedades linguísticas e formais especiais que distinguem textos literários de textos não literários, de acordo com as teorias do “Formalismo Russo”. [...] A literariedade foi entendida em termos de “estranhamento”, como uma série de desvios da linguagem “comum”. Assim, parece ser uma relação entre diferentes usos da língua, em que os usos contrastantes estão sujeitos a mudanças de acordo com contextos alterados.

A intenção aqui não é questionar as propriedades que conferem literariedade ao texto, nem que a literatura tem essa capacidade de quebrar expectativas, mas entender que essa linguagem também é produto de nossa relação com o desconhecido representado pelo texto, carregada de sentidos imprevistos, o que torna a linguagem “especial”. Na perspectiva de Miall e Kuiken (1999), tradicionalmente, há três componentes que explicam a literariedade. O primeiro deles diz respeito aos recursos linguísticos e estilísticos do texto, como o emprego de figuras de linguagem, escolhas lexicais e outros elementos baseados nos conhecimentos prévios e sensações que os leitores levam para a leitura. O segundo componente faz referência à “desfamiliarização”, um elemento textual que provoca o estranhamento no leitor. O terceiro componente é a transformação dos sentimentos e convenções iniciais baseada na análise do que surpreendeu o leitor. Ainda de acordo com os pesquisadores, os três princípios operam em um nível mais superficial de análise, como para destacar um texto literário de outros gêneros textuais. No entanto, eles encaminham, fundamentados por Smith (1988), nossa reflexão para a importância de pensar a literariedade como um produto das dinâmicas de um sistema: “As readers and critics of literature, we are within that system”; thus, because we “have particular interests, we will, at any given moment, be viewing it from some perspective”<sup>16</sup> (SMITH, 1988, p. 16 *apud* MIALL; KUIKEN, 1999, p. 126). Assim, a literariedade não paira no ato de leitura e na apreensão linguística do que revela o “literário”, a “esteticidade” ou a “beleza” de um texto, como sugerem as abordagens canônicas, mas na junção dos componentes textuais com as bagagens sócio-históricas, culturais e linguísticas trazidas pelos leitores. Na educação literária, o processo ainda deve levar em consideração os filtros pedagógicos e as seleções feitas por professores e mediadores de leitura, o que também interfere na interpretação de outros leitores.

Nas palavras de Marko (2000), “literariness can thus be defined as the effect of the text, perceived on a formal, semantic, and value-ideological levels”<sup>17</sup> (p. 10). Citando ainda o cânone como um sistema de produções amparadas pelo espírito nacional, com base nas palavras do pesquisador esloveno, compreendo mais uma

---

<sup>16</sup> “Como leitores e críticos de literatura, nós estamos dentro daquele sistema”; dessa forma, em razão de “termos interesses particulares, nós estaremos, em algum momento, vendo isso de alguma perspectiva”.

<sup>17</sup> A literariedade pode então ser definida como o efeito do texto, percebido em níveis formais, semânticos e de valores ideológicos.

vez que não podemos cair na cilada individualista de Bloom (1994), pois se para ele a obra bem escrita permanece inalterada no espaço-tempo e sem vínculo com o social, Marko (2000) coloca a literariedade em níveis analisados dentro de um espaço geográfico marcado por suas questões ideológicas, além das formais e semânticas. Assim, afirmar que as obras de Shakespeare e outros autores canonizados permanecem imutáveis e universais, independentemente do ano e local de publicação, não representa apenas um equívoco, mas uma violência contra diferentes vozes e culturas, especialmente as mais marginalizadas, provocando ainda mais silenciamento e negação do outro na (re)construção da significação.

### **1.3 O problema da origem – literatura sob o controle do criador**

Com base nas discussões apresentadas anteriormente, percebo que ao falarmos de cânone literário inúmeras questões e discursos podem ser levantados, os quais superam as salas de aula e as obras literárias. Dessa forma, além do que foi mencionado no capítulo, as práticas canônicas, ações e modos de percepção influenciados pelo modo como nos orientam a ler os textos canônicos, atingem contextos bem mais amplos, que vão além dos muros escolares antes de se voltarem para lá. No Brasil e no mundo, vários eventos nos permitem essa reflexão, o que me convidou a pensar no que pode ser considerada uma interpretação canônica, até mesmo na avaliação de outras manifestações artísticas, as quais podem passar pela apreciação crítica de “autoridades” a fim de serem aprovadas.

Em setembro de 2017, uma exposição artística no MAM (Museu de Arte Moderna) possibilitou uma abertura a essa problemática. Com uma *performance* bastante polemizada, do ponto de vista especialmente formado por alguns movimentos políticos, religiosos, entre outros grupos conservadores, a encenação intitulada “La Bête” (O Bicho) permitia a interação do público com o intérprete da obra, um ator nu. O fato chamou a atenção por trazer uma criança tocando os pés do artista, o que foi considerado pelos conservadores um ataque à inocência infantil e a precoce erotização da menina, pois, para esses grupos, a cultura não justificava a ação. No entanto, desconsiderou-se nessas críticas todo o contexto relacionado à referida produção, como o fato de a menor estar acompanhada de sua mãe (que participou da dinâmica com a criança), da sala ter sido sinalizada sobre o conteúdo da apresentação, inclusive a nudez artística, e por se tratar de uma interpretação da

obra de Lygia Clark, segundo consta no site G1, em que também foi publicada uma nota do museu comentando a recepção e a repercussão discriminatória da exibição.

Em 2019, a protagonista de uma série de questionamentos e retaliações por parte de alguns grupos, liderados pelo até então prefeito do Rio de Janeiro Marcelo Crivella, que chegou a censurar a obra, foi a HQ (História em Quadrinhos) “Vingadores, cruzada das crianças” (2012), da Marvel. Em resumo, de acordo com Crivella, a obra à venda na Bienal do livro deveria ser banida por desrespeitar a etapa em que as crianças não deveriam ter contato com o teor da história, cujo alvo polêmico foi a imagem de dois personagens masculinos, vestidos, em uma cena romântica de beijo. Em sua conta do Twitter, o político defendeu que

[...] precisamos proteger as nossas crianças. Por isso, determinamos que os organizadores da Bienal recolhessem os livros com conteúdos impróprios para menores. Não é correto que elas tenham acesso precoce a assuntos que não estão de acordo com suas idades (CRIVELLA, 2019).

Os dois exemplos apresentados ilustram como as normas canonizadoras operam em nosso meio. De maneira geral, os discursos carregados de preconceitos relacionados a esses eventos pretendem nos convencer de que há apenas uma verdade universal, como Compagnon (1999) se referiu ao cânone na sua definição. Assim, convencionou-se que o “certo” é tudo o que pode ser assimilado de acordo com as regras colonizadoras, filtradas e gerenciadas por determinados grupos, aqueles que ditam os microfascismos do cotidiano (DELEUZE; GUATTARI, 1977b), cujas relações, decisões e políticas públicas são geralmente centralizadas em figuras que sustentam as tradições; e o errado, tudo aquilo que foge ao controle<sup>18</sup>, como as interpretações desafiadoras e abertas à contingência, constantemente marginalizadas.

Talvez isso explique em parte a aparente falta de interesse que os alunos apresentam pela escola, pois a forma como ela está estruturada interfere no seu processo educacional, pois os deixa longe de opinar sobre situações importantes

---

<sup>18</sup> Assim como no título, a utilização do substantivo “controle” está mais uma vez relacionada à minha interpretação da obra *Frankenstein*, de Mary Shelley (1818). Na obra, um jovem cientista perde o domínio sobre sua criatura, um projeto que ganha vida após muitos estudos e dedicação. Com a leitura da obra, aprendi que o ser criado assume características similares com aquelas defendidas no decorrer da pesquisa, como a ciência da autoria da criação, mas não a soberania de como ela vai ser entendida. Isso não implica falta de organização no trabalho literário, mas o reconhecimento das possibilidades imprevistas e inéditas, de acordo com as nossas experiências no mundo, assunto discutido por Sell (2001), Compagnon (2009), Vattimo (2009) e Todorov (2009).

para sua formação, que envolve a leitura mais atenta da sociedade da qual fazem parte. Conforme apresentado por Freire (2013), a curiosidade e o compartilhamento de vivências entre os falantes, dentre eles os que emergem das margens, são também elementos fundamentais para a formação de estudantes capazes de avaliar o que leem e todas as demais informações que recebem com criticidade e sensibilidade ao contexto sócio-histórico. Seguindo por esse viés, os profissionais da educação devem, amparados pela escola e pelo governo, estimular a curiosidade nos alunos e neles mesmos, pois isso nos leva constantemente à busca por novos caminhos e a abertura para a dialogicidade:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. [...] O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2013, p. 83).

Tomando a curiosidade como algo que deve fazer parte desse processo de formação, é importante que haja sempre o diálogo sobre o que é oferecido aos alunos, mesmo que isso pareça claro. Contudo, quando se trata de literatura, essas discussões pouco acontecem ou, quando acontecem, poucos expõem seus entendimentos acerca dos papéis de uso de textos literários nas aulas de língua. Jordão (2011) sugere que isso não é feito porque já parece algo natural, que a literatura já tem um lugar certo na formação dos indivíduos, não sendo necessário levantar a questão com os educandos.

Assim, esta pesquisa é uma oportunidade de problematizar os posicionamentos apresentados pelos personagens que ocupam a sala de aula da escola pública ou até mesmo a falta deles, pois tudo que vivemos na escola, aliado a outras experiências fora dela, afeta a educação literária. Esse debate é igualmente importante para os professores, que avaliam suas próprias perspectivas em relação ao uso de textos literários. Por isso, acredito que essa discussão deve acontecer especialmente para discutir os porquês dos textos literários estarem presentes nas aulas de língua.

Além disso, tenho notado que os textos literários são usados para aprofundar os conteúdos aprendidos no decorrer do semestre, como as estruturas gramaticais, e/ou para aumentar o vocabulário dos aprendizes de língua. Nesse

ponto, enxergo esta pesquisa como a abertura para discursos e práticas que afastam a literatura do alunado do EM, para quem o texto literário não chega ou chega apenas para cumprir os protocolos coloniais. Por isso, minha pesquisa parte das margens e dos corpos excluídos, tomados ainda por políticas dominantes e controladoras, hierarquizadoras e massificadoras, aqueles cujos textos ainda não tocam.

Posto isso, um passo essencial para que a formação de leitores de textos literários aconteça é “tornar o texto literário ‘acessável’ e acessível” aos estudantes e seus professores, ou seja, “é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima” (DALVI, 2013, p. 81). Para tanto, é preciso que estejamos dispostos a discutir seus pressupostos no processo de ensino-aprendizagem de língua, assim como “desinventar a língua” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), a entender a literatura como uma criação linguística, uma prática social ideológica repleta de possibilidades para resgatar corpos, conhecer o mundo, entender as marginalizações e as práticas sociais excludentes, ao mesmo tempo que humaniza e sensibiliza por sua esteticidade.

A fim de dar visibilidade a essas questões, apresentarei alguns aspectos para trazer algumas facetas do cânone, especialmente aquelas que afetam a relação do leitor com a obra, mantendo-a fechada na sua origem e, conseqüentemente, no seu criador, o que limita os espaços de resignificação, assim como a curiosidade importante para a (re)construção de saberes. Já introduzi no texto o quanto a norma religiosa de transmissão do cânone tende a ser bastante perigosa, pois pode ser aplicada a outras narrativas, inclusive as contemporâneas, uma vez que todo texto pode ser encaixotado em determinados modelos. Nesse processo de sacralização do texto literário, perde-se muito da participação do leitor, controlado pelo jogo. No entanto, as demandas do contexto e a reconfiguração das maneiras de narrar vêm mudando as relações da literatura com seu público fora das salas de aula, e isso precisa ser levado para a sala de aula do Ensino Médio. Por esse motivo, dedicarei um espaço para falar da crise que se instalou sobre esse campo em transformação, problematizada por autores como o filósofo Han (2017), que faz uma análise profunda do contexto atual para explicar que o *status* contemporâneo da literatura é fruto da repetição, e Pécora (2015), professor que

organiza sua fala em torno de cinco aspectos que justificam a crise da musa falida, como ele se refere à literatura, em especial àquele referente aos textos clássicos.

### **1.3.1 A literariedade nas mãos do sagrado**

Assim como as manifestações artísticas desemparelhadas com as ideologias hegemônicas do Estado são constantes alvos de apagamentos, os trabalhos de teoria literária que jogam luz sobre obras cuja leitura pode levantar temas como violência, sexualidade, totalitarismo, entre outros, mostram-se mais propensas a tentativas de restrições. Tal constatação pode ser facilmente observada em diversas páginas eletrônicas, como a Estante Virtual, que colocam livros como *1984*, de George Orwell, e *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, na lista de obras bastante censuradas, ainda que influentes a nível internacional (RODRIGUES, 2020). Como leitora dessas obras, tenho a forte impressão de que os motivos que atravessam a censura passam pelas críticas anteriormente citadas.

Pode-se perceber que ambos os títulos pertencem ao que vimos comumente nas livrarias como clássicos internacionais ou de língua estrangeira, o que significa que elas são culturalmente valorizadas, no sentido de apresentar elementos que denotam a grandiosidade artística da obra e seu autor (COMPAGNON, 1999), além de revelar aos leitores uma ideia de pureza linguística e espacial (HALL, 2014), em termos de representar o lugar tal como ele parece ser. Dessa maneira, pode-se dizer que elas representam vozes que dialogam com diversas culturas em um fluxo contínuo, o que fundamenta e contribui para formação de um texto literário e, conseqüentemente, do cânone. Contudo, se buscarmos a origem disso, perceberemos que muitas vezes as obras são conhecidas e aclamadas pelo valor dado ao talento literário dos escritores, concedido por autoridades, e não pelas construções que elas permitem realizar com base em nossas referências de mundo (KRAMSCH, 1998).

No entanto, quando esses mesmos textos fraturam a ordem social, quebram o hegemônico e desafiam o poder dominante ao levantar temas não previstos, em uma linguagem que rompe com normas canônicas, eles tendem a ser condenados, geralmente sob o discurso de que a literatura não deve perturbar a formação ética e moral cristã de crianças e adolescentes. Partindo das considerações de Muraro (1997), essa forma de educar é uma herança dos tempos da Inquisição, que alterou



a dinâmica da sociedade de acordo com os valores patriarcais e impôs uma nova ordem de conduta, como a dominação dos corpos. No prefácio da mesma obra, a visão do pecado, uma questão bastante recorrente na época, também alicerça a construção religiosa do que é certo ou errado.

O Cristianismo é uma religião baseada na salvação pelo amor. Mas salvação de quê? Na salvação da alma afastada de Deus pelo pecado. Mas o que é pecado? É se estar afastado do amor de Deus em pensamento ou ação. Esse estar com Deus precisa, então, ser construído permanentemente (BYINGTON, 1997, p. 28).

Como eu venho afirmando, essa perspectiva ainda fundamenta os princípios pedagógicos que perpassam a leitura dos textos literários, em que o ensino de literatura foca na preservação da moral e não no questionamento e na confrontação do que está presente nos textos. De acordo com Foucault (*apud* FEDERICI, 2017), um corpo dócil e domesticado é mais útil para o Estado, no sentido de moldar o indivíduo de acordo com suas demandas, e a escola é uma das principais mantenedoras dessa ordem, onde mesmo que os caminhos canonizadores possam ser ressignificados, há sempre molas condutoras do ensino que mais canonizam do que permitem desafiar pressupostos já cristalizados. Assim, para evitar certos questionamentos e fugir das polêmicas, as obras literárias são utilizadas apenas para transmitir o que foi planejado, como a vida e a obra de seus autores, ou a beleza dos textos, mas sem o devido diálogo com a contemporaneidade. Nesse sentido, voltando para Orwell, sua grandiosidade é reconhecida pela forma como ele cria uma obra, como a distopia *1984* e a novela *Animal Farm*, mas se torna controverso e prejudicial para muitos grupos repressores quando sua construção linguística permite uma conexão dinâmica com a sociedade, com temáticas que continuam a desafiar o sistema político e social.

Do lado da linha em que se encontra o ensino de literatura nas aulas de inglês, talvez não haja tempo nem vontade para promover a literariedade da obra que não seja a exaltação das características linguísticas de quem a escreveu, ou seja, quando consideramos o lado invisível, o letramento literário se perde ou encontra poucos espaços de atuação, “para além dela [linha invisível] há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2009, p. 32, inserção minha). No exercício docente, é mais comum a adoção da congruência, possibilitada por exercícios que levam a respostas iguais, que permitam chegar ao consenso do que será avaliado, o que geralmente apaga as diferenças e o direito de pensar

diferente. Não pretendo aqui desmerecer ou julgar o trabalho dos professores que permanecem desse lado canonizado da linha, até porque a maioria de suas ações é muitas vezes justificada por uma conjuntura que mitiga suas possibilidades didáticas, levando-os à constante reprodução do mesmo, o que impede que a biografia e questões superficiais dos textos deem lugar à dinamicidade e, conseqüentemente, à transformação.

Nesse ponto, pensando novamente nas alusões de Nietzsche (2006), permito-me dizer que esses textos e escritores clássicos estão sendo oferecidos como ídolos, uma vez que desses aceitamos a hierarquia, e pouco questionamos suas ideias e moral, mesmo que elas não sejam entendidas ou correspondam ao que os idólatras vivem. Dito isso, as narrativas de vida dos leitores pouco aparecem na leitura dos textos, uma vez que o estímulo para a mobilização das bagagens carregadas por eles mostra-se bastante inócuo diante do exercício da busca do que está no texto ou na voz do autor.

Nessa atividade de comprovação, “a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, a entregar a sua *confidência*” (BARTHES, 1988, p. 66). Assim, mesmo que se transcorram séculos, a predominância do autor do cânone continua a produzir seus efeitos toda vez que recorremos ao “o que o autor quis dizer?”, “qual é a intenção do autor?”, entre tantas outras questões que preparam o leitor para um encontro e uma decodificação do texto, não para a confrontação com o que não deve ser dito pelo texto, mas construído pelo exercício de leitura.

Nas palavras de Mishra Tarc (2015, p. 39), “Writing a text to be read by another, the author, too, must imagine himself entering the mental world of the reader entirely in her absence”<sup>19</sup>. Com isso, pretendo pontuar que não acredito na isenção de autores na sua escrita, pelos motivos já pontuados, mas devemos cuidar da forma como lidamos com a participação deles na reconstrução de sentidos, pois não são os escritores responsáveis pela interpretação, mas aquele que lê. Na escola ou nos materiais didáticos, quando a intenção for formar leitores literários, as propostas de leitura que centram na obra pronta e fechada no contexto de produção

---

<sup>19</sup> Escrever um texto para ser lido por outro, o autor, também, deve imaginar a si mesmo entrando no mundo mental da leitora inteiramente na sua ausência.

devem ser evitadas, uma vez que colocam os leitores em uma posição de desvelamento do que a autoria do texto queria transmitir. Essa dependência restringe o ato interpretativo e a agência do leitor, que muitas vezes deixa de se reconhecer no processo para ser orientado por outras vozes. No entanto, há uma forma inversa de ler, que não significa a recuperação de sentidos no texto pronto de alguém, mas a descoberta de outras maneiras de ressignificar, com base no contexto do leitor, com sua narrativa particular e marcas ideológicas que vão se encontrando com a obra. Isso promove a renovação dela, sem que as leituras construídas anteriormente deixem de ser valorizadas.

Há, ainda, outras leituras que, apesar de romperem com essa supremacia do autor sobre a obra, não deixam de carregar uma concepção limitante do cânone, em termos de conferir ao leitor a participação na interpretação e na ressignificação da obra, contudo, sem deixar de centralizar nela. Nesse sentido, Candido (1972; 1995), um dos grandes teóricos literários brasileiros, contribuiu em muitos sentidos para entendermos a função humanizadora da literatura, concebendo-a como um direito a todos, assim como outros que visam o bem-estar dos indivíduos, como alimentação, saúde, educação e moradia. No entanto, muitas de suas análises pendem para a hierarquização, como quando ele defende que a fruição é alcançada porque o escritor soube utilizar seu talento linguístico e literário para cumprir o seu papel na vida dos leitores, e não porque essa obra é colocada em outros diálogos e interações que conduzem a certas convenções, uma vez que: “literariness is a flexible, historically, socially and culturally differentiated convention, derived from the immanent characteristics of some literary works (canonized, classic, paradigmatic; see Schmidt 1997, 144)”<sup>20</sup> (MARKO, 2000, p. 10).

Apesar de defender a existência de um sistema estrutural na obra, ela não é imutável e pode ser reinventada em outros jogos, em consonância com Makoni e Pennycook (2007), pois as relações que se estabelecem entre leitores e textos se diferenciam umas das outras, mas são sempre resultantes dos movimentos sociais e culturais de um povo. Não é apenas uma obra bem escrita que provoca a literariedade, mas as possibilidades para a movimentação em outros domínios linguísticos. Por essa razão, recepciono com um pouco de incômodo algumas

---

<sup>20</sup> A literariedade é uma convenção flexível, historicamente, socialmente e culturalmente diferenciada, derivada de características imanentes de algumas obras literárias (canonizadas, clássicas, paradigmáticas; veja Schmidt, 1997, p. 144).

citações de estudiosos quando eles apontam uma espécie de defesa da subordinação dos leitores e suas decisões à obra. Eco (2003) se encaminha para essa direção ao defender as funções da literatura. Por exemplo, ao afirmar que a ludicidade literária provocada pelos hipertextos pode ser muito útil para a formação literária e ajuda em muitos sentidos, mas não cumpre a função educativa do texto, o conformismo com o destino fixo e imutável, o estudioso italiano coloca as adaptações dos leitores em uma escala de menor valor.

A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo (ECO, 2003, p. 21).

Ainda que a palavra “imodificáveis” apareça entre aspas, há também uma visão defendida na citação de que os contos controlam o leitor, como se ele nada pudesse fazer para mudar destinos ou aprender outras lições além daquelas impressas no texto. Ademais, o que problematizo nesse tipo de argumentação é que o que deve ser tomado como educativo e não educativo parece estar bem definido, assim como os papéis dos textos e seus receptores. Nesse caso, cabe ao texto revelar seu destino e seu mundo, e ao leitor identificá-los, de acordo com suas referências e experiências prévias, mas de maneira controlada, em que há uma interação marcada por fronteiras, o que pode impactar negativamente o envolvimento do leitor com a literatura.

Os textos podem ser os mesmos, mas devemos questionar se é realmente o “imutável” que os torna amados, e não as múltiplas entradas e saídas possíveis para eles, dependentes das relações únicas entre leitores com as obras e o mundo a sua volta, dado que “reading is a personal experience that draws us singularly into a one-on-one relation with another”<sup>21</sup> (MISHRA TARC, 2020, p. 102). Muitas das adaptações contemporâneas (orais e/ou escritas) são capazes de mostrar essa dinamicidade nas interações existentes no ato de leitura, conforme será levantado no capítulo seguinte.

---

<sup>21</sup> Ler é uma experiência pessoal que nos atrai singularmente para uma relação individual com o outro.

Ainda sobre a citação, argumento também que se estivéssemos marcados pela sina do texto, o que teríamos seria mais a percepção do que aconteceu na história, com algumas interconexões com as nossas narrativas de vida, mas com espaços limitados para as transformações entre os diferentes processos de significação, que podem alterar a compreensão sobre os “destinos”. Na linha de Bruner (1991), uma defesa dessa natureza costuma estar calcada em uma educação com bases iluministas, que forma padrões baseados em versões bem particulares de mundo, carregando uma crença de que há um conhecimento verdadeiro em detrimento de outros. Ignora-se, assim, que o conhecimento é uma narrativa construída com base na organização particular das experiências de cada indivíduo nos seus grupos. Pensar dessa maneira contribui para a noção de cânone como um sistema que comporta obras nas quais são colocadas distinções e características que vão sendo transmitidas para manter uma tradição e conservar valores da sociedade. Dessa maneira, esse é mais um argumento de que não são os textos que nascem canônicos, eles se tornam pelo desejo de controlá-los, de buscar neles uma razão para sua santificação, um processo de fixação de certos pontos e insignificação de outros. Assim, a leitura canônica é uma relação de leitor e obra para que o primeiro encontre na segunda (e em quem a criou) um sentido para a vida, não um ato de resignificação. O que eu quero dizer é que não devemos limitar o poder de transformação dos textos canonizados ao colocá-los em determinados modelos. Entre os autores que falaram sobre essa questão, a seguir há uma citação que nos permite pensar que nem sempre essa defesa à submissão ao texto literário fica clara, pois coloca o texto acima do leitor na interação.

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p. 33).

Apesar de pressupor que o processo de resignificação é dialógico, voltando aos termos de Han (2017), entender a literatura dessa maneira é torná-la até certo ponto narcisista, no sentido em que ela volta todas as atenções para a própria literatura, oferecendo limites de atuação e permitindo ao outro (leitor) caminhar apenas dentro de determinadas demarcações. Assim, mesmo que os leitores tenham permissão para estabelecer paralelos entre a obra e o mundo, a validade

das respostas às quais eles chegam para compreender o contexto é concedida pelo texto. A interpretação que faço da citação é que, para Todorov, o leitor passa a compreender a vida em torno dele baseado na obra literária, não antes, como se ele não tivesse acumulado conhecimentos e experiências que interferissem na construção de sentidos, enquanto a transformação do leitor deve acontecer na interação.

Em outras palavras, mobilizamos na leitura conhecimentos que mudam a forma como concebemos o mundo e as nossas próprias vozes, mas o movimento não é de dentro para fora, mas um encadeamento de discursos que fazem parte da construção da obra. Dessa maneira, apesar de concordar com a crítica feita pelo teórico literário búlgaro sobre o encaminhamento metodológico voltado para as estruturas textuais do texto, questiono o papel conferido à literatura na formação do leitor profissional citado por ele.

A ideia de enriquecimento do indivíduo, sobretudo intelectual, proporcionada pela literatura representa outro aspecto a ser debatido nessa reflexão sobre o cânone. De acordo com Showalter (2007, p. 22), “in the past, most educators agreed that teaching literature was a way of making people better human beings and better citizens”<sup>22</sup>. Ainda que muitas teorias tenham de fato repensado essa questão e estejam lançando outros olhares sobre a literatura, o aporte teórico que entra e fundamenta as práticas nas salas de aula de língua, pelas vias dos materiais didáticos ou outras, ainda incorpora uma ideologia que coloca a literatura, sobretudo os clássicos canônicos, como produtora de beleza, encantamento e o antídoto dos sofrimentos e problemas que afetam nossa existência. Isso se explica especialmente porque a Educação Básica ainda é fortemente influenciada pelo projeto iluminista e modernista, também presentes nas atividades de leitura de textos literários, “baseada em métodos universais, igualmente aplicáveis a todas as nações e culturas e de uma educação de massa, equipara os indivíduos com as habilidades, as atitudes e os atributos necessários para se tornarem cidadãos úteis ou bons trabalhadores” (HEUSER, 2005, p. 69). Há tempos convivemos com essa ideia de que a justiça é alcançada quando o mesmo for ensinado a todos, sem considerar as bases tão desiguais nas quais o processo educativo se alicerça.

---

<sup>22</sup> No passado, a maioria dos educadores concordava que ensinar literatura era uma forma de tornar as pessoas seres humanos e cidadãos melhores.

Chega-se a uma situação similar àquela criticada por Street (2014) quanto às práticas de letramentos em comunidades cujos muitos moradores ainda não haviam sido alfabetizados. Em resumo, no decorrer de seus estudos em locais que receberam projetos de letramento por parte de autoridades externas, ele não percebeu nos pesquisadores a preocupação com “a importância de compreender as crenças e valores locais e as percepções locais de letramento, em vez de impô-los de fora” (p. 56). Pelo contrário, os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho deixavam de considerar o repertório já construído e o modo de vida das pessoas, como se eles não tivessem valor, e impunham novas normas baseadas em crenças ocidentais e universalizantes, que impediam a transformação da comunidade com base no interior da cultura local.

É dessa forma que observo a falta de literariedade. A fim de “afinar” o gosto literário e oferecer obras que contribuam para essa missão, os leitores são condicionados pela tradição. Fala-se, então, sobre uma série de características que marca a trajetória literária dos escritores e sua importância para a literatura e formação do leitor, mas suas questões não são confrontadas com as bagagens acumuladas por ele, aumentando o distanciamento entre um e outro. Nesse processo, o conteúdo se restringe a falas sobre os textos e/ou autores, em que “a importância atribuída às qualidades especiais do texto literário (a literariedade) é inversamente proporcional à ação atribuída à intenção do autor” (COMPAGNON, 1999, p. 48). De uma forma ou de outra, a leitura literária fica comprometida por fatores segregadores e limitantes.

### **1.3.2 Historicidade sagrada**

Com base no que foi exposto, fica cada vez mais evidente que qualquer trabalho literário com uma proposta voltada para a fuga do controle e desafio às normas sofrerá julgamentos, levando ao “cancelamento” (das obras e seus autores), substantivo popularmente usado para definir tudo o que foi condenado ou julgado por algum grupo, por alguma razão assumida convencionalmente. A transgressão às regras e suas consequências também indicam caminhos para pensarmos como concebemos o cânone literário. Tradicionalmente, quando falamos em educação literária, são, genericamente, considerados textos canônicos aqueles que se solidificam com o tempo, com seus valores bem definidos e prontos para serem

transmitidos aos leitores, conforme aponte no começo do capítulo. Não defendo aqui que as obras enquadradas nesse escopo não sejam lidas e estudadas na escola, mas, nessa parte, minha crítica se concentra no valor histórico adquirido pelas obras no decorrer de suas recepções no seu encaminhamento metodológico, muitas vezes fechadas em uma época específica.

Assim, o cânone permanece neutro, homogêneo e estanque, deixado no contexto de sua produção ou trazido para a atualidade apenas para reforçar e transmitir velhos valores morais e éticos. É assim que leitores vão sendo levados ao desconhecimento de tantos outros discursos representados nesses textos. Quando muito, os temas marginalizados são deixados para o tempo que sobra ou para o acaso, caso os professores tenham condições para estabelecer um diálogo paralelo às convenções históricas e habituais. Essa é uma preocupação de Paulino (2010), que espera no letramento literário o encontro de “mares nunca dantes navegados. E que não se vá usá-los de novo para escravizar ou colonizar terras e gentes” (p. 414). Ou seja, para ela, o exercício literário ainda transmite muito mais do que ensina que as histórias são ideologicamente marcadas e influenciadas por tantas outras narrativas.

Posto isso, é possível entendermos que a concepção mais comum de cânone não deixa muitas vezes que as leituras se renovem, que as obras sejam vistas de outras perspectivas e sejam construídas de acordo com as demandas e negociações entre os leitores da contemporaneidade, em relações que vão se fazendo socialmente e historicamente, em “modes of existence that exemplify appropriate, sustainable, and beneficial relationships between human and non-human beings and their environments”<sup>23</sup> (DELEUZE *apud* CODE, 2006, p. 28). Nesse sentido, por mais esforços existentes para defender essa visão, nunca coube a colocação de que uma obra literária se sustenta por força própria e é “gigante pela própria natureza”; pelo contrário, pede-se que os leitores reajam ativamente no encontro com elas, seja na leitura da literatura nacional ou estrangeira.

Pode-se dizer que a importância da historicidade literária aparece em muitas roupagens discursivas, especialmente em sua abordagem na escola, por meio de metodologias de ensino e documentos. Antes de chamar atenção para essa

---

<sup>23</sup> [...] modos de existência que exemplificam relações apropriadas, sustentáveis e benéficas entre seres humanos e não humanos e seus meios.



questão, ilustro-a com uma publicação de expressivo impacto midiático. No início de 2021, a declaração de um influenciador digital sobre a leitura de textos literários clássicos do realismo e naturalismo gerou uma série de críticas. Citando como exemplo Aluizio de Azevedo e Machado de Assis, o rapaz afirmou que é desnecessário que os adolescentes tenham que ser expostos a esse tipo de exercício, especialmente entre aqueles que já não apresentam o interesse pela leitura. Pela minha experiência em sala de aula, antes de argumentar contra a fala dele, acho que é mais interessante pensar no *background* de seu discurso.

Posto isso, a edição de 2018 do PNLD Literário de inglês promove de algumas maneiras a continuidade de uma perspectiva canônica fechada, em que o valor histórico aparece com bastante peso na seleção das obras, adaptações de romances escritos em língua inglesa (*Pride and prejudice*, 1813; *Frankenstein*, 1823; *Oliver Twist*, 1838; *The adventures of Huckleberry Finn*, 1884; *The strange case of Dr. Jekyll & Mr. Hyde*, 1886; *The war of the worlds*, 1897). Conforme pode ser notado, há uma evidente predileção pelas adaptações de textos produzidos ao longo do século 19 por autores britânicos ou estadunidenses. Ainda que as escolhas possam ter sido fortemente influenciadas por parte dos convênios realizados com as editoras e demais instituições que participam do processo seletivo dos textos que constarão no plano, percebemos a importância dada ao contexto histórico do momento da produção.

Talvez possamos partir desse panorama para refletirmos sobre a postagem do influenciador. Apesar de contestar a postura dele, uma vez que no papel de formador de opiniões para milhares de pessoas, especialmente os jovens, ele deveria ter oferecido mais argumentos para fundamentar sua tese, não há como negar que muitos estudantes não tiveram uma boa memória da leitura de clássicos na escola. Muitas vezes limitadas ao contexto histórico, as obras se tornam produtos de uma época, com seus valores e premissas, o que pode dificultar a compreensão dos porquês esses escritos ainda serem lidos na contemporaneidade.

Essa concepção fica muito clara quando se observa nos livros didáticos a introdução aos estilos de época por meio de uma síntese histórica que denominam de contexto. Por vezes, reconhecendo-se a distância entre o contexto e o texto, buscou-se estabelecer uma relação que abarque a produção literária e a história do período por meio da história das ideias. Desse modo, explica-se o uso intenso de antíteses e paradoxos no Barroco como resultado das dissensões religiosas dos movimentos da Reforma e Contrarreforma que quebraram a unidade religiosa da Europa ou a rebeldia

dos heróis românticos pelo impacto das ideias iluministas na sociedade e assim por diante. Todavia, mesmo quando fora de um esquema redutor de causa e consequência, esse tipo de relação entre a história e a literatura tende a pecar pelo excesso de generalidade ou pela singularidade da explicação (COSSON, 2009, p. 95).

Conforme lembra o professor, diante da divisão simplificada entre história e literatura, perdem-se outros elementos que devem estar presentes na interpretação. A fim de expandir essa questão, o autor, apoiado nos estudos de Maingueneau (1995 *apud* COSSON, 2009), propôs uma sequência expandida, em que uma das etapas é a contextualização, ou melhor, as contextualizações, no plural, pois ele não vê sentido em tratar o contexto de maneira generalizada, considerando-se que cada uma se comporta e se transforma distintamente. São elas: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Assim, ao mesmo tempo que se discute o tempo histórico, os leitores vão percebendo como as obras podem dialogar com a contemporaneidade e como o contexto vai se ressignificando ao longo da história.

Nesse sentido, vale voltarmos aos escritos de Candido para entendermos que o autor deixou de considerar em suas críticas literárias que não há um contexto único de produção de significação, mas vários, como os contextos de produção e os contextos de leitura, muito dinâmicos, envolvidos por inúmeros e renováveis fatores. Mesmo que ficássemos apenas no período histórico, as diferentes culturas se encarregam de contá-lo e entendê-lo de uma forma particular, de acordo com suas referências de mundo (SOUZA, 2011). Assim, é importante que os leitores saibam que eles são contaminados por seu local, por seus grupos e pelo que vai ser demandado deles no momento da leitura.

No intuito de avaliar como a dinâmica histórica tradicional costuma acontecer, podemos tomar como exemplo um dos textos do PNLD Literário. Na apresentação da adaptação de *Pride and prejudice*, a autora destaca as possibilidades que o romance oferece para as leituras de elementos sócio-históricos. Ainda que apresentada como tema secundário, uma vez que o amor é colocado como “a tônica da narrativa” (TARNER, 2018, p. 8), a historicidade é marcada e validada apenas para fins de contextualização, no sentido de informar ao leitor o momento histórico da obra, como se essa época fosse unívoca e compreendida universalmente. A impressão que isso deixa é que, em uma perspectiva canônica de literatura, certos conteúdos precisam ser priorizados em detrimento de outros,

especialmente aqueles que possam ser transmitidos sob o discurso de imutabilidade. Nesse cenário, a ideia romântica de amor esconde inúmeras narrativas contrapontuais (SAID, 2011), entre as quais destaco a disputa de territórios, a condição da mulher na sociedade e os interesses burgueses daquele período, cujas bases ainda estão muito presentes na contemporaneidade.

Resumidamente, por meio de uma linguagem irônica, as críticas sociais são bastante exploradas em todos os romances de Austen. No primeiro fragmento da adaptação, que será apresentada no tópico a seguir, vale explorar a questão da mãe ansiosa para ver suas filhas “happily married”, em que a preocupação em casar bem as filhas vai além da satisfação de vê-las bem e realizadas no matrimônio, uma vez que a falta de garantias para se manter financeiramente e na mesma casa, que não poderia ser herdada por mulheres, na ausência de uma figura masculina (pai ou filho), fazia com que as mães desejassem um marido para as filhas, prestando atenção nos candidatos que poderiam trazer a segurança financeira e o *status* social que as mulheres precisavam, comportamento natural na época.

Dessa maneira, em leituras de obras literárias inglesas do século 19, ignorar as grandes transformações históricas europeias e suas consequências em outros continentes pode reforçar esquecimentos imperialistas (*ibid.*) que continuam a marcar profundamente vidas no mundo. A fim de ilustrar essa questão, uma marca bastante presente nos romances de Austen, a terra e as propriedades rurais onde se ambientam os romances mostram muito mais sobre a sociedade inglesa entre o final e o início dos séculos 18 e 19 do que apenas a trajetória e o desfecho romantizados das protagonistas (em que o casamento aparece como recompensa e se tornou o ponto central em muitas adaptações e outras interpretações), como as mudanças que vinham ocorrendo na Inglaterra nesse período, conforme acontece em *Mansfield Park*, analisado sob a ótica imperialista por Said (2011), e outros romances de Jane Austen.

Para o autor, as narrativas britânicas canônicas desse período retratam, aberta ou sutilmente, seu contexto histórico envolto de conflitos, como as guerras napoleônicas, que oferecem um importante pano de fundo para as obras, mas são muitas vezes colocados à margem delas, como se fossem isentas dos desdobramentos e discursos incorporados pelos textos literários. Dessa maneira, ainda que os sofrimentos e as injustiças sociais do século 19 tenham recaído no plano emocional e afetivo, suas causas e demais problemas, como a colonização,

escravidão e diversos acordos comerciais responsáveis por alterar a nobreza inglesa, não se afastam da narrativa; pelo contrário, fundamentam-nas, mas dificilmente correspondem aos interesses canônicos quando o objetivo é não fazer com que o público dialogue com essa história.

Ainda sobre essa questão, Said (*ibid.*) salienta que a própria produção literária se submeteu de certa maneira ao poder dominante, retroalimentando o sistema burguês, com enredos que enfatizaram o domínio imperialista, reforçado pelo cânone e o reforçando na mesma proporção. Assim, os clássicos não eram independentes de seu contexto histórico, mas representações de valores difundidos na cultura onde surgiram. Entretanto, ele ainda declara que escritores e outros artistas que movimentaram esse jogo de maneiras distintas, como Kipling e Conrad, foram considerados excêntricos e não se tornaram tão reconhecidos quanto os autores cujas críticas ao sistema foram mais aceitáveis, como Jane Austen e Dickens, no sentido de que as denúncias não oferecem o contraponto ao não romperem com valores defendidos pela burguesia.

Em suma, dentro de uma tradição histórica, é preciso caminhar dentro de limitações. O que geralmente resulta disso é uma leitura fechada de obras com grande potencial transformador, como aquelas produzidas por Huxley e Orwell entre os maiores conflitos bélicos da história, textos que confrontam o sistema, mas não se restringem a um contexto específico, dado que ainda possibilitam pensarmos em questões da atualidade, tal como o controle de corpos pelo estado totalitário.

### **1.3.3 Interpretação sagrada**

A contemporaneidade vem mostrando a agilidade com a qual agimos para julgar o comportamento, as atitudes e as falas de outros baseados naquilo que validamos como certo e errado, apropriado ou inadequado, de acordo com as nossas próprias normas e sistemas de valores. Mais uma vez, a cultura do cancelamento é uma ilustração de como isso vem acontecendo em nosso meio. Sem avaliar o contexto, as pessoas se juntam e reproduzem o que ouvem no julgamento de diversas situações.

Conforme pondera Vattimo (2009), atitudes como as relatadas ao longo do texto e as conseqüentes apreciações acríicas revelam que fazemos parte de culturas dominadas ainda pelo imaginário ocidental, em que verdades universais são

construídas e impostas com base em pontos de vista determinados por pequenos grupos, orientados pelo homem heterossexual branco, cristão e eurocêntrico, que traz com ele visões que menosprezam e censuram quaisquer ideologias e pensamentos diferentes daqueles que defende. Enquanto o filósofo italiano critica as verdades universais, Santos traz o pensamento abissal.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha” (SANTOS, 2009, p. 23).

Dois dos exemplos apresentados anteriormente<sup>24</sup> ilustram que o contexto brasileiro se fundamenta em linhas abissais, impostas para que a ideologia dominante possa reinar com sua moral religiosa e ocidentalizada, em que as “diferenças”, elementos que não se encaixam em determinados padrões e hierarquizados de acordo com grupos poderosos, representam a figura à parte, que deve ser entregue à invisibilidade ou mantida nela. Seguindo a linha nietzschiana, permito-me inferir que foram criados mecanismos a fim de manter as produções culturais dentro de uma norma religiosa, um projeto político imperativo que determina quais criações culturais devem ser consumidas sem que tragam “riscos” para a formação, principalmente dos mais jovens, a quem querem levar a repudiar a nudez, a homossexualidade e tudo mais que for considerado errado, antiético e imoral. Nesse sentido, na linha argumentativa nietzschiana, concebe-se a arte enquanto uma construção que deve se fechar em determinados interesses, em que a felicidade (conhecimento) só é alcançada caso as regras do jogo, criadas pelas hierarquias dominantes, sejam seguidas e fielmente respeitadas.

Diante de um produto pronto e dominado por determinados grupos, representa um enorme desafio admitir a literatura em sua imprevisibilidade e possibilidades múltiplas de sentidos. Por esse motivo, é frequente ver que os textos que rompem com o preestabelecido e tocam em assuntos que vão além do que a escola é estimulada a ensinar ou apenas reproduzir, especialmente por forças externas, sofrem vários tipos de advertências.

---

<sup>24</sup> Encenação “La Bête”, no MAM; e a polêmica envolvendo a venda da HQ “Vingadores, a cruzada das crianças”, na Bienal do Livro, no Rio de Janeiro.

No entanto, se dentro da escola somos manipulados a viver com as limitações antes mesmo que os estudantes tenham a oportunidade de ler as obras (situações em que há algum tipo de trabalho sobre a literatura, mas sem a consequente leitura dos textos), fora dela, os leitores encontram outras formas de ler, assim como espaços multimodais. Isso favorece o levantamento de temas e questões dificilmente problematizadas na sala de aula, aquelas “do outro lado da linha” (SANTOS, 2009). Distantes das amarras curriculares, os leitores podem tomar outras direções que tiram os textos literários do senso comum e rompem com os sentidos previamente construídos.

Mais uma vez tomando como exemplo a adaptação do romance de Jane Austen, *Pride and prejudice*, é possível explorarmos os conflitos de visibilidade e invisibilidade que cercam sua existência e estão presentes nas interpretações do texto. Isso pode ser observado desde a elaboração do edital e guias que regem a seleção dos livros pelo PNLD. Nessa linha, pela leitura dos documentos e minhas experiências pedagógicas, pelo menos duas correntes se destacam e se visibilizam no ensino de línguas e mantêm a consolidação do cânone: a gramática normativa, conforme pode ser observado em uma das perguntas do guia “Quanto às obras em língua inglesa: o texto utiliza o tempo presente perfeito de forma apropriada?” (BRASIL, 2018, p. 90); e a obra fechada em sua estrutura, de maneira homogênea e sem surpresas. Em outras palavras, nesse discurso, a interpretação da obra depende da habilidade do aluno para reconhecer o “present perfect”.

Nesse contexto, “sem qualquer surpresa, os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si” (TODOROV, 2009, p. 39). Dessa forma, a transmissão canônica reforça o posicionamento de que os elementos da obra permanecem inalterados, sobrevivendo em razão de uma força oculta. Mais do que isso, disseminam ao longo dos tempos sempre as mesmas temáticas, apontam os mesmos problemas, como se as obras pedissem que apenas determinados pontos as carregassem. Então, a crítica não é deixar de utilizar os textos literários, mas a reprodução de interpretações, retiradas de sua contingência (SOUZA, 2011). Nesse ponto, a distinção feita por Rocha (2006) entre “educação como formação” e “educação como transformação” faz muito sentido para pensarmos a formação de leitores literários. Com base nos estudos de Nietzsche e outros filósofos, como Deleuze e Larrosa, a professora explica que

concebida *como formação*, a educação pressupõe o saber e o conhecimento: evidentemente, só se pode ensinar o que se sabe. Do ponto de vista de uma lógica da transformação, ao contrário, “o que se sabe” é precisamente o que deve ser superado, problematizado (ROCHA, 2006, p. 270).

Nesse artigo, a professora não ignora a incorporação dos saberes curriculares na escola, mas pontua que é preciso ir além do que é transmitido, conforme abordarei em outro momento. O que eu quero explorar aqui é que, no exercício de leitura, os alunos muitas vezes não são preparados para aquilo que não está no campo de domínio, ou para o exercício da suspeita de Nietzsche, cujo “não saber” é o componente fundamental para que haja a transformação. Para ilustrar a questão, observemos os seguintes fragmentos, retirados das primeiras sentenças do romance de Jane Austen e sua adaptação:

- “It is a truth universally acknowledged that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife” (AUSTEN, 2012, p. 201).
- “Everyone knows that a rich, unmarried man needs a pretty wife. And every mother wants her daughters to be happily married” (TARNER, 2018, p. 9).

Nessas citações, à primeira vista, nas duas versões, a superfície permite a declaração de que um homem solteiro e rico do século 19 precisava se casar, melhor ainda se essa mulher fosse bonita, de acordo com os padrões da época, e oriunda de uma família tradicional. Além disso, trazem a recorrente ideia romântica e estereotipada que coloca a mulher, especialmente aquelas de classe econômica inferior, na dependência de um bom casamento para a garantia de um lar. Enquanto isso não se concretiza, as moças solteiras permanecem sob os cuidados de uma preocupada e zelosa mãe, que as prepara para o futuro matrimonial. De modo geral, todas essas questões precisam ser repensadas e questionadas com os leitores, mas na educação formativa (ROCHA, 2006) isso fica limitado ao que está visível. Dito isso, no romance citado, é preciso ir além do enredo da moça pobre e orgulhosa Elizabeth Bennet e o jovem rico, preconceituoso e arrogante Mr. Darcy, que vencem suas diferenças e acabam se apaixonando no decorrer da narrativa.

Vistas dessa maneira, as indagações filosóficas feitas por Byung-Chul Han em sua obra *The agony of Eros* (2017) podem ser pensadas no ensino de literatura nas aulas de inglês, uma vez que o filósofo fala sobre a literatura. Partindo do que o

filósofo problematiza sobre a sexualidade e a pornografia, em que não há qualquer surpresa ou imprevisibilidade na vivência ou no consumo, a abordagem canônica dos textos literários, pertencentes ou não ao cânone, seguem muitas vezes a mesma linha de raciocínio, especialmente quando queremos ter o domínio e o controle daquilo que lemos ou nos oferecem à apreciação. Nas salas de aulas de línguas, isso pode ser observado de variadas formas, tais como: nas avaliações objetivas, na busca por respostas superficiais (nomes de personagens, tradução de fragmentos, etc.), na leitura de obras com temáticas similares e contextualmente muito próximas, e assim por diante, que reside na falta de novidade e na confrontação com o diferente.

Assim como o teórico afirma, é possível articular a forma como essa área tem se portado com a maneira que os indivíduos têm se comportado em relação à sexualidade. Nas palavras dele, “the negativity of transformation of the wholly other is foreign to sexuality. The sexual object always remains self-identical. [...] Sexuality belongs to the order of the *habitual*, which reproduces the *same*”<sup>25</sup> (HAN, 2017, p. 45, grifo do autor). Estendendo essa questão para a literatura, é preciso cuidar para que os textos literários, inclusive os contemporâneos, não sejam encarados sob o mesmo panorama pela dificuldade de vermos outras possibilidades. Ou melhor, que a censura que fundamenta a cultura do cancelamento e os preconceitos em relação às interpretações do outro deem espaço para a transformação.

Nesse sentido, vale uma crítica à comparação feita por Eco (1994) quando ele se refere ao texto literário como uma “máquina preguiçosa esperando que o leitor faça parte do seu trabalho” (p. 9), em que essa característica é garantida pelas lacunas naturais deixadas no “tecido de brancos” (*ibid.*). Em uma interpretação fechada, apenas os conteúdos previsíveis e facilmente dominados são discutidos. Dessa forma, o preenchimento de lacunas permitirá poucas entradas, especialmente porque está preso à superfície dos textos literários.

Desse modo, apoiada nas palavras de Han (2017), eu entendo o cânone como a reprodução do mesmo, uma vez que se nota uma ausência de novidades que confrontem o excesso das mesmas verdades, dos mesmos valores e virtudes que marcaram uma época e um mesmo contexto que muitas vezes já limita o campo

---

<sup>25</sup> A negatividade da transformação do outro completamente é alheia para a sexualidade. O objeto sexual sempre permanece idêntico nele mesmo. [...] A sexualidade pertence à ordem do *habitual*, que reproduz o *mesmo*.



interpretativo do leitor. Nessa relação demarcada, controlada e preestabelecida pelo texto, e conseqüentemente pelo seu autor, caberá ao leitor apenas transitar pelo “conhecido”, conforme apontou Rocha (2006), restando apenas encontrar o que já foi dado, possibilitando controlar as verdades “detectadas” no texto, que rejeita o imprevisível e a doação integral ao outro, uma vez que se encontra em uma relação centralizada, protagonizada pela obra e pelo autor.

Assim, mesmo que haja uma defesa para o aumento de repertório dos alunos e sua autonomia para a leitura, precisamos refletir constantemente sobre quais espaços temos deixado para as “diferenças, histórias e vontades próprias” (PAULINO, 2010, p. 411) dos leitores. Na minha interpretação do guia digital do PNLD e outros documentos norteadores do ensino, por mais que se pretenda oferecer ao alunado a possibilidade de entrar em contato com uma grande variedade de narrativas baseadas em seu contexto, é possível constatar a vontade de homogeneidade que cerca as práticas escolares, ainda que o guia digital defenda o contrário, conforme pode ser lido a seguir.

Sob essa lógica, cabe ao Ensino Médio ampliar, gradativamente, o repertório dos(as) estudantes, ou seja, consolidar o desenvolvimento de leitores-fruidores ao mesmo tempo em que são aprofundadas questões ligadas ao pleno exercício da cidadania. Para a última etapa da Educação Básica, as obras literárias podem, então, alargar o contato com diferentes gêneros e estilos dos mais diversos/as autores e autoras que podem ser contemporâneos(as), de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses(as), africanos(as) e de outros países, incluindo aí a especificidade dos textos em língua inglesa (BRASIL, 2018, n.p.).

Dessa maneira, mesmo que os critérios de avaliação pedagógicos do material, quase integralmente voltado para as duas disciplinas (inglês e português), declarem a necessidade de formar um leitor literário crítico e cidadão que saiba dialogar com diferentes culturas com base nos mais variados textos, não é o que observei na seleção das obras em inglês. Ainda que os textos escolhidos jamais sejam lidos pela maioria dos estudantes brasileiros, essa escolha reforça o sistema excludente que perpassa a educação, em um sistema de valoração que beneficia certas culturas e linguagens em detrimento de outras, até mesmo de países anglofalantes, em uma eterna e cansativa reprodução.

#### **1.4 Educação literária em crise: conflitos com a origem dentro e fora da sala de aula**

Na introdução, citei a distância entre a formação de professores na universidade e a realidade vivenciada na escola pública em relação à educação literária. Mesmo que os alunos da EB consumam obras literárias ou tenham acesso a diferentes tipos de narrativas e formas de narrar, o descompasso persiste, especialmente quando os textos são colocados em padrões, como vi acontecer em muitas aulas de inglês ou interações com adolescentes matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Para ilustrar, cito o interesse de muitos deles pelos mangás e *fan fictions*, ou seja, vários alunos já têm contato com outros gêneros literários, muitos disponíveis na internet. Isso significa que a literatura popular, assim como a clássica, circula na sociedade e é consumida, mas isso não implica transformação. Isso porque a leitura desses textos costuma ser individual e acontece nos momentos livres do cotidiano, nos quais não há um compartilhamento de ideias e impressões sobre eles no espaço escolar, especialmente nas aulas de língua inglesa.

Assim, essa situação força uma revisão sobre uma série de questões, sobretudo aquelas voltadas para a formação de leitores literários, críticos e agentes, cientes de que sua participação na construção de significados da narrativa depende de suas relações com o mundo e outras leituras. Desse modo, é preciso retornar às abordagens pedagógicas a fim de pensar a pluralidade de obras e possíveis aberturas a outras que não se encaixam no currículo escolar, documento que tende para uma visão canonizada do ensino.

Em seus textos, Rancière (1991; 2003) traz pontos que conversam com a crise do ensino de literatura no nível básico. Em primeiro lugar, os professores de inglês convivem diariamente com o conflito de transmitir os conteúdos curriculares de maneira contextualizada na sala de aula e que faça sentido para os alunos do Ensino Médio regular, um dado reforçado pelas respostas dos questionários. No entanto, as normas que engessam o ensino ainda fazem com que isso aconteça de maneira homogeneizada, como se o consenso pudesse ser sempre alcançado por um bem comum, funcional nos discursos, mas distante de boa parte do alunado. Em poucas palavras, não há como padronizar os sentimentos que podem nascer no contato com a leitura de textos literários, uma vez que dos mesmos fatos e textos podem surgir sensações bem diferentes. Essa talvez seja uma das principais críticas

de Rancière (1991) à noção de *habitus*, pois parte do entendimento de que não há como deduzir gostos e interesses de grupos sociais pelas classes às quais os indivíduos são pertencentes. Um de seus exemplos é a sensibilidade para a música clássica.

For someone who truly wants to know whether different social classes are more or less sensitive to classical music, a method springs naturally to mind, which is that of playing it to their members. Thus sometimes a “bourgeois”, in love with the people and anxious to communicate to them the treasures of his art, undertakes the crucial experiment. [...]

This sort of practice for the science of the sociologist comes under the heading of a very precise illusion, that of “cultural communism”, which is the illusion of making those who do not have the *habitus* required to appreciate legitimate works believe that they can appreciate them. The formidable perversity of this illusion is obviously that it does everything as if it were not an illusion. It works. It does not waste its time training anti-sociologists charged with explaining to peasants that they can appreciate music that was not made for them<sup>26</sup> (RANCIÈRE, 1991, p. 185-186).

A convicção de que é possível determinar as predileções artísticas das distintas classes sociais reforça a crise da qual estou falando. É esse o caso de quando não são apresentadas opções além daquilo que aparentemente interessa aos estudantes. Então, assim como argumenta o filósofo, fico com a saída dos artistas que, antes de supor o que não vai ser aceito por certas camadas, oferecem sua arte a eles. É preciso ponderar que isso não anula os gostos pessoais dos indivíduos, mesmo que possa transformá-los. Na sala de aula, isso vira um grande problema quando há a pretensão de substituir um tipo de produção por outra, o que pode dar força às famosas dualidades (boa literatura X má literatura; popular X clássico, entre outras) das quais precisamos urgentemente desviar, em termos de a discussão do que deve ou não ser lido se tornar mais importante do que a própria leitura. Nesse sentido, podemos resgatar o que Jauss (1994) chama de função poética da literatura, que reside entre as expectativas do leitor e a quebra delas. Nesse processo,

---

<sup>26</sup> Para alguém que quer verdadeiramente saber se as classes sociais são mais ou menos sensíveis à música clássica, um método naturalmente salta à mente, que é tocá-la para seus membros. Dessa forma, às vezes um “burguês”, apaixonado pelas pessoas e ansioso para comunicar a eles sua arte, empreende o crucial experimento. [...]

Esse tipo de prática para a ciência do sociólogo está em torno de um título de uma ilusão muito precisa, a do “comunismo cultural”, que é a ilusão de fazer aqueles que não têm o *habitus* necessário para apreciar as obras legitimadas acreditar que eles podem apreciá-las. A formidável perversidade dessa ilusão é obviamente que ela faz tudo como se não fosse uma ilusão. Isso funciona. Ela não desperdiça seu tempo treinando anti-sociólogos encarregados de explicar aos camponeses que eles podem apreciar música que não foi feita para eles.

[...] as identificações e relações da condição mítica familiares ou acessíveis ao leitor dissolvem-se em algo desconhecido na medida em que fracassa o intentado mito privado do Eu lírico, e na medida também em que se rompe a lei da informação suficiente, de modo que a própria obscuridade tornada expressiva adquire uma função poética (JAUSS, 1994, p. 29).

Dessa maneira, a função da educação literária é permitir que o leitor sinta sua responsabilidade na construção de sentidos ao mesmo tempo que esteja aberto a outros. Portanto, ele precisa se reconectar com suas referências de mundo, oriundas de seus conhecimentos prévios e outras experiências de leitura. Sem esse exercício, o diálogo pode não acontecer, pois é da ruptura com as expectativas que haverá o desequilíbrio, responsável pela transformação. Então, entendendo a função poética como o desassossegar do leitor acostumado a metodologias rígidas, gêneros dominados, estruturas linguísticas, entre outros aspectos que não causam os estranhamentos necessários para sua (trans)formação. Isso não significa pedir que os leitores abandonem seus interesses, mas diante do consumo de textos com características muito similares, especialmente entre os jovens, que só conversam com aquilo que atende seus horizontes de expectativas, em um ritmo cada vez mais acelerado, é também função da educação literária criar estratégias que tragam a calma necessária para ultrapassar a crise e permitir a reflexão e consequente ressignificação. Nas palavras de Han, a crise literária que vivemos reside na intensa produção de obras que só produzem barulho em um mundo em degradação:

Massive information massively heightens the entropy of the world; it raises the level of noise. Thinking demands calm. Thinking is an expedition into quietness. The crisis in theory corresponds to a crisis in literature and art. Michel Butor [...] sees it as a spiritual crisis: "We're not just living in an economic crisis, we're also living in a literary crisis. European literature is threatened. What we're now experiencing in Europe is a crisis of the spirit."<sup>27</sup> (HAN, 2017, p. 50).

O consumo e o ensino dos brasileiros são fortemente influenciados pela cultura ocidental, desse modo, o que está acontecendo na Europa também pode ser observado aqui, onde tudo caminha com pressa e pouca predisposição para a

---

<sup>27</sup> Informações massivas aumentam massivamente a entropia no mundo; isso eleva o nível de barulho. Pensar demanda calma. Pensar é uma expedição em direção à quietude. A crise na teoria corresponde a uma crise na literatura e na arte. Michel Butor [...] vê isso como uma crise espiritual: "Nós não estamos só vivendo em uma crise econômica, nós estamos vivendo também uma crise literária. A literatura europeia está ameaçada. O que nós estamos experienciando agora na Europa é uma crise do espírito".

escuta cuidadosa do outro (FREIRE, 2013), fragilizada e perdida nos manuais de sobrevivência disponíveis na internet ou aplicativos de mídia, nos quais os usuários são expostos a uma gama de vídeos e áudios, ouvidos com voracidade e velocidade. Em síntese, a escola fica entre o intenso ruído de informações e a calma requerida pela leitura literária.

No meio disso, temos uma situação que conduz, na educação literária para esse mesmo público, à defesa de um método universal que carrega em muitos discursos a noção do inalcançável, da distância e dificuldade que separa o leitor do encontro com a literatura, geralmente pela crença de que o texto não traz nada de positivo, não está relacionado com suas demandas e realidade ou não proporciona os conhecimentos necessários para o uso da língua inglesa no cotidiano. Dessa forma, além de fazer pensar sobre os ruídos e imediatismo na vida contemporânea, é preciso trabalhar com a desmistificação de vários fatores que cercam o uso, as tentativas e os desejos de trabalho uniformizados com a leitura de literatura. O erro é tentar substituir todo o alvoroço midiático pelos textos literários sem pontes para transitar entre espaços aparentemente tão distintos.

Para Rancière (1991), estratégias como aquelas que tentam apenas impor narrativas são políticas controladoras que trabalham sob o argumento de ordem e justiça social, mas que buscam, em primeiro lugar, estabelecer uma hierarquia para viabilizar seus objetivos: “In the city where superfluousness has been introduced, hierarchy first appears as knowledge and regulation of the simulacrum. The science of order is a science of the lie”<sup>28</sup> (1991, p. 17). Nessa organização, os grupos poderosos garantem sua soberania sobre a educação, o que afeta o ensino de literatura, usada também para organizar a sociedade conforme definido pelas hierarquias. Administrando os sentimentos de leitores, o processo de colonização torna-se mais fácil e autoritário. Assim, a estética literária é utilizada para reproduzir discursos e orientar para aquilo que os poderosos esperam que os leitores vejam nos textos literários e na sociedade.

Nesse sentido, no mesmo momento em que vivemos o conflito das informações aceleradas, mas direcionadas para “o mesmo” (HAN, 2017), podemos explorar a crise oriunda dos significados únicos, os quais orientam para noções

---

<sup>28</sup> Na cidade onde o supérfluo foi introduzido, primeiro, a hierarquia aparece como conhecimento e regulação do simulacro. A ciência da ordem é a ciência da mentira.

singulares e redutoras de determinadas palavras e do mundo, como se eles não tivessem sofrido alterações ao longo dos tempos, uma máxima que é bastante recorrente em muitas salas de aula. Isso torna as *Keywords* de Williams (1983) um trabalho bastante relevante para esta pesquisa, pois conversa com várias das minhas angústias e, longe de oferecer uma resposta para as palavras, resgata a pluralidade de seus sentidos, bem como seus conflitos, uma visão oposta daquela defendida por indivíduos que acreditam no consenso. Neste capítulo, duas palavras-chave me interessam para fundamentar meu ponto de vista: comunidade e literatura.

Expressão com uma grande gama de significados, a primeira delas permite o entendimento de que apesar da variedade, no sistema de ensino brasileiro, os alunos são assumidos como uma comunidade que compartilha os mesmos interesses, contextos e necessidades, em “a sense of common identity and characteristics”<sup>29</sup> (WILLIAMS, 1983). Assim como ele, tenho uma grande dificuldade em conceituar essa palavra. Em diversas salas de aula e documentos norteadores do ensino, percebo o privilégio por certos sentidos em detrimento de outros, o que leva a um apagamento de subjetividades. Conforme pontuado algumas vezes, na educação literária, os alunos geralmente leem as mesmas obras e emprestam significados similares em alguns pontos. Isso porque essas comunidades apresentam alguns gostos similares, pois convivem muito tempo, acessam os mesmos aplicativos e vão fazendo trocas que permitem diálogos, mas isso não pode ser tomado como ponto de partida para interpretar os textos da mesma maneira, pois também temos marcas identitárias diferentes que transformam cada um de maneira imprevista. Em uma educação literária ética e respeitosa (LEVINAS *apud* CODE, 2006), não há como desconsiderar os posicionamentos, os sentimentos e as sensações dissonantes, muitas vezes não permitidas pelos materiais literários, cujo papel é também oferecer espaços divergentes.

A segunda expressão destacada da pesquisa de Williams, literatura, é também difícil, pois assim como o teórico afirma, é concebida como um termo simples de ser definido, no entanto, sua pluralidade e conflitos devem ser considerados, especialmente na formação de leitores que não se aproximam dos textos literários influenciados por certas concepções. Para a pesquisa, as definições do teórico interessam de muitas maneiras, uma vez que interferem nas políticas

---

<sup>29</sup> [...] um sentido de identidades e características comuns.

públicas, metodologias de ensino e decisões em sala de aula, inclusive em língua inglesa. De acordo com Williams, o termo inicialmente aparece relacionado à aptidão de escrever bem e propiciar uma “polite learning” (aprendizagem educada), produzida por um homem das letras, responsável por transmitir ideais. Entretanto, não se costumava levar em consideração o caráter de construção das obras, inventadas por alguém ideologicamente marcado e inserido em um contexto, que constrói com base em suas referências e não porque nasce com o talento inato para se comunicar, e disseminadas por intelectuais. No caso da literatura como um elemento fundamental para a formação da imagem de um país e as nossas relações com ele, “the sense of ‘a nation’ having ‘a literature’ is a crucial social and cultural, probably also political, development”<sup>30</sup> (WILLIAMS, 1983, p. 185).

Não é uma ideia inédita que nenhuma produção literária nasce sozinha e nem é retomada por acaso. No Brasil, o Romantismo foi a grande escola a apresentar essa função de criar uma literatura com identidade própria, a fim de revelar a nação independente à classe leitora brasileira, a burguesia, mesmo que os valores ainda estivessem ligados à tradição europeia e aos interesses dos grupos, já catequizados. Isso pode ser observado na supervalorização do herói nacional, o indígena, corajoso, forte, educado e bem-relacionado. No entanto, quando a literatura nacional chega ao Modernismo, esse protagonista é criticado e ridicularizado, como é possível ler em um trecho de *Urupês*.

Mas o substrato psíquico não mudou: orgulho indomável, independência, fidalguia, coragem, virilidade heroica, todo o recheio em suma, sem faltar uma azeitona, dos Perís e Ubirajaras. [...]

Mas, completado o ciclo, virão destroçar o inverno em flor da ilusão indianista os prosaicos demolidores de ídolos – gente má e sem poesia. Irão os malvados esgaravatar o ícone com as curetas da ciência. E que feias se hão de entrever as caipirinhas cor de jambo de Fagundes Varela! E que chambões e sornas os Peris de calça, camisa e faca à cinta! (LOBATO, 1918, p. 2).

Em relação ao *English Literature* citado por Williams, é importante pensar nas transformações que podem acontecer e fraturar a soberania de seu cânone, que tem como um de seus grandes representantes, talvez mais pelo nome do que pelas obras, Shakespeare. Pensar em exemplos como esse ajuda a entender uma série de questões que também explica a crise, pois pressiona os estudos literários a lidar

---

<sup>30</sup> O sentido de uma “nação” ter “uma literatura” é um desenvolvimento crucial social e cultural, e provavelmente também político.

com a tradição canônica além de suas camadas visíveis, não apenas nos discursos, mas nas políticas públicas direcionadas à educação literária nos anos finais da Educação Básica, oferecendo ao leitor espaços de encontros, desencontros e questionamentos sobre o que antes parecia certo.

[...] it does mean that the so-called “literary canon”, the unquestioned “great tradition” of the “national literature”, has to be recognized as a *construct*, fashioned by particular people for particular reasons at a certain time. [...]. It is thus quite possible that, given a deep enough transformation of our history, we may in the future produce a society which is unable to get anything at all out of Shakespeare<sup>31</sup> (EAGLETON, 1996, p. 10).

Apesar de não acreditar na incapacidade dos alunos contemporâneos de ressignificar as produções shakespearianas, a citação do teórico literário dialoga com meus argumentos de que o afastamento da noção de cânone vai conferir maior liberdade para que o leitor veja as obras como construtos sociais, políticos e ideológicos e as interprete de acordo com suas referências e conhecimentos. Ao pensar desse modo, uma escola literária significa muito mais do que a forma básica e o reconhecimento de certas características religiosamente, mas a problematização e a ressignificação de obras que ainda marcam a nossa existência, em um processo contínuo de reconstrução. Colocar o leitor nesse jogo na leitura de textos em inglês implica um diálogo que ultrapassa o vocabulário, gramática e estereótipos a fim de assumir uma postura crítica diante de textos que devem fazer refletir e não apenas reproduzir informações. Nesse sentido, a hermenêutica diatópica de Santos (1997), explicada por meio de cinco premissas, oferece uma linha de pensamento bastante produtiva que ajuda a pensar a interpretação de textos literários livre de pressupostos fixos.

Por exemplo, na terceira premissa, ele declara “que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana” (SANTOS, 1997, p. 22). Essa citação reforça que todas as culturas devem ser analisadas dentro de suas conjunturas, a partir das margens, uma vez que as políticas hegemônicas são pensadas do centro (local dominante impõe um global aos locais) e dizem englobar o universal quando, na verdade, visam aplicar

---

<sup>31</sup> [...] isso significa que o chamado “cânone literário”, a inquestionável “grande tradição” da “literatura nacional”, tem que ser reconhecido como um *construto*, moldado por pessoas particulares por razões particulares em certo momento. [...] Dessa forma, é bem possível que, dada uma profunda transformação da nossa história, nós podemos produzir no futuro uma sociedade que é incapaz de tirar qualquer coisa de Shakespeare.



conceitos e leis que desconsideram os interesses das minorias que prometem defender. Isso não acarreta a troca de um paradigma por outro. Na leitura literária, a hermenêutica diatópica sugere a consciência de que há sempre mudanças de posições quando interpretamos as culturas do outro, mas as tensões não podem colocar os *topoi*, “lugares-comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” (*ibid.*, p. 23), de uma acima da outra. Nesse sentido,

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que tome parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – e sim ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu caráter diatópico (SANTOS, 1997, p. 23).

Para tanto, assim como o professor menciona, é necessário ampliar o diálogo intercultural na leitura literária, a troca e o reconhecimento de que as culturas são múltiplas e a forma como eu as interpreto é um resultado cultural, social, histórico e ideológico. Dessa maneira, não posso impor soluções para problemas que eu localizei no *outro* se não for capaz de reconhecer que os meus conceitos podem não ser os mesmos em culturas diferentes. Então, o que ele propõe é que estejamos dispostos a interpretar sem “canibalizar” a cultura alheia ou aceitar dela apenas o que reconhecemos e normalizamos.

Isso traz para o debate a emergência de estudos interculturais preocupados com a reflexão sobre práticas e elementos possíveis de serem localizados e diferenciados de outros grupos, e locais em relação à identidade leitora. No entanto, é preciso deixar claro que essas culturas são sempre marcadas e se misturam a outras, não sendo possível dizer que elas são intactas ou invariáveis, uma discussão fundamental em uma educação literária controlada por estereótipos. Considerando-se que esses estudos não deixam de analisar a(s) cultura(s) em relação ao contexto, às transformações e à pluralidade dos grupos, formados por pessoas que se comunicam com outros grupos diferentes ao mesmo tempo, temos que eles tomam as produções como abertas, múltiplas e contingentes, mas com elementos que as destacam como sendo localizáveis, mesmo que possam ser ressignificadas em outros lugares de maneiras imprevistas. No entanto, assim como Santos afirma,

para cada elemento local globalizado (p. ex. feijoada brasileira) ou global localizado (p. ex. pizza), há outros apagados ou reduzidos em uma hierarquia de poder.

Assim, a hermenêutica diatópica força a pensar em estratégias que dialogam sobre os problemas do lado invisível. No terreno literário, podemos pensar na cultura oriental que vem conquistando pessoas do mundo inteiro, especialmente os jovens e adolescentes encantados pela cultura K-pop, leitura de mangás japoneses e animes, conforme podemos observar facilmente em seu comportamento e nas plataformas digitais. No entanto, apesar de muitas dessas produções chamarem atenção para conflitos muito sérios, como a depressão e o suicídio, eles não aparecem nas discussões.

O que eu pretendo reafirmar com os apontamentos dos últimos parágrafos é que, na falta de estudos e políticas que abram para outros conceitos além daqueles pregados pelas hierarquias, a crise do ensino da literatura, para não dizer a crise do cânone, passa pelas tantas reconfigurações que afetam sua produção e recepção. Contudo, essa visão é rejeitada por aqueles que pregam a favor da abordagem homogênea como a maneira mais justa de transmitir valores, ignorando quase que completamente a diversidade que forma as culturas existentes no mundo, bem como as situações conflituosas. Assim, ao pregar abertamente que o equilíbrio social é atingido quando os mesmos valores e conteúdos são transmitidos, percebemos a presença de uma perspectiva modernista, responsável por silenciar e apagar vozes, além de alargar a distância entre diferentes culturas. Até mesmo quando o discurso traz a ideia de valorização dos saberes dos educandos de acordo com seu lugar de fala, “essa posicionalidade ou localidade está impregnada de paradigmas ocidentais e modernistas (iluministas) impostos pelos conhecimentos-padrão da sociedade e da educação” (MONTE MÓR, 2012, p. 16). Assim, para a professora, apoiada em teorias de Geertz, Canagarajah, entre outros, em vez de apenas acolher o que o educando tem a dizer, é preciso compreender e ressignificar sua fala e local em relação ao texto, muitas vezes fortemente influenciados pelas normas ocidentais. Caso contrário, a narrativa se reduz a um tempo e espaço com características muito particulares, interpretada na distância, em que a origem, intransponível, fica de um lado, e o aluno de outro.

Perde-se muito dessa maneira, até a noção de que “our humanity is created, destroyed, and renewed in the stories we tell to and of others. Narrative is a form of experimental psychosocial action that supports our capacity to act and be in relation

to others and the world”<sup>32</sup> (MISHRA TARC, 2015, p. 13). Ao criar a percepção no aluno de que as narrativas propostas para a leitura apresentam a possibilidade de entendermos nossa própria história e o contexto, talvez isso leve a transformações ou pelo menos à sensação de que nada do que lemos é resultado de pura estética. Para tanto, no exercício de leitura, é preciso permitir ou encontrar maneiras para que as marcas identitárias e as ideologias do texto e leitor se encontrem e os significados possam ser construídos. Nesse sentido, a crise da educação literária também acontece na ausência da relação do leitor com o mundo, em virtude das fraquezas do sistema de ensino, das metodologias, das escolhas de obras, entre outros motivos.

Um exemplo de como esse cenário mostrou seus principais aspectos pôde ser testemunhado na implementação em massa do ensino remoto em tempos da pandemia da Covid-19, quando muitas instituições de ensino (da Educação Básica à Superior) optaram por transferir as aulas presenciais para a modalidade *on-line*. Com a ideia de que essa medida fosse a maneira mais fácil e abrangente para que os professores pudessem se conectar com seus alunos e o calendário letivo de 2020 fosse cumprido, nas belas propagandas e nos discursos sobre os benefícios da educação remota durante a crise mundial na saúde várias questões foram ignoradas ou simplesmente mantidas na invisibilidade. Mesmo quando consideradas, foram suprimidas diante das vantagens oferecidas pelas plataformas digitais adotadas nesse período. Não vou negar que essas ferramentas têm sido importantes aliadas na minha trajetória acadêmica e profissional. Reconheço nelas potencialidades e um vasto campo de ação (aulas, reuniões, materiais didáticos, entre outros), contudo, não posso concordar que os prós contribuam para que os contras não sejam submetidos à avaliação, pois eles afetam milhares de estudantes, até mesmo aqueles com acesso à internet.

Nesse ponto, em seu artigo, Pasti e Bandeira (2020) oferecem, de modo geral, base para que possamos defender que a EAD imposta a tantos alunos e professores reforçou uma série de desigualdades socioeducacionais, que vêm afetando há muito tempo a educação brasileira. Os autores apontaram faltas bastante básicas para que a maioria dos alunos conseguisse acessar os materiais,

---

<sup>32</sup> Nossa humanidade é criada, destruída e renovada nas histórias que contamos para e de outros. A narrativa é uma forma de ação experimental psicológica que suporta nossa capacidade de agir e estar em relação com outros e o mundo.

assistir às aulas e fazer as atividades propostas *on-line*, como: pacote de dados e espaço para armazenamento adequados e suficientes no celular, visto que diversos estudantes não têm acesso a computadores e dependem exclusivamente do aparelho móvel. Como resultado, o acúmulo de tarefas, muitas vezes realizadas sem acompanhamento dos responsáveis e professores, uma demanda que leva ao desgaste físico, mental e emocional de todos.

Não faz parte desta pesquisa discorrer profundamente sobre a presença da tecnologia nos lares desses estudantes, mas é preciso um posicionamento crítico diante do que não estava funcionando no ensino remoto, pois além de ter impactado o uso de textos literários, inúmeros problemas interferiram nessa prática, tomada acriticamente como a medida mais satisfatória em quaisquer casos, posicionamento questionado também por Pasti e Bandeira (2020). Entre eles, destaco: as condições infraestruturais das residências e do entorno delas, com ênfase no isolamento acústico precário, em razão de ruídos externos e até mesmo internos (muitos alunos vivem em casas pequenas e compartilham-na com outros familiares); as atividades extraescolares (tarefas de casa, trabalho com os pais, entre outras); as manobras para democratizar a educação domiciliar; e o conseqüente sucateamento do ensino brasileiro e a formação docente, especialmente ao agregar disciplinas e apagar outras, em um esforço contínuo de reduzir o currículo. Como consequência, a limitação representada pelo mesmo ensino para todos desconsidera as peculiaridades dos grupos, uma norma adotada com o objetivo de doutrinação e controle do corpo discente (SANTOS, 2020).

Soma-se a essas questões a falta de autonomia dos estudantes na construção dos conhecimentos, um tema bastante complexo, problematizado e um grave problema a ser ultrapassado, sendo ainda constantemente reforçado pelas estratégias adotadas pela Educação Básica, conforme mencionado no parágrafo anterior. A fim de contextualizar, diversas escolas curitibanas e da região metropolitana, cientes de que muitos alunos não apresentavam recursos para acessar as atividades postadas na “Sala de Aula” do Google (uma ferramenta bastante útil na organização de materiais e interação entre alunos e professores), bem como para oferecer outra opção para aqueles que resistiam em participar das aulas ou apresentavam problemas de outra natureza, passaram a disponibilizar o mesmo material impresso para ser retirado e entregue resolvido na instituição.

Embora aprovasse essa iniciativa das escolas em providenciar as tarefas aos estudantes, ao analisar parte desse material, bem como os relatos de jovens próximos matriculados em instituições de ensino públicas, percebi que, em alguns casos, houve um grande volume de conteúdos, transmitidos via TV Escola e Google Classroom, e exercícios que necessitava de maior aprofundamento; em outros, no entanto, conforme relatou a professora de inglês da EB Charlotte, com quem conversei no início da pandemia, o período só enfatizou a precarização do ensino básico público, o qual não oferecia condições para que os estudantes mais carentes pudessem estudar apropriadamente. Em uma das instituições onde lecionava, ela e outros docentes eram orientados a condensar as atividades avaliativas em apenas uma página. De acordo com ela, esse era o caminho mais efetivo para que os alunos realizassem as tarefas e tivessem notas atribuídas, uma das maiores preocupações da configuração do ensino público atual, uma vez que “a escola, sendo, como é, uma instituição regularizada e regularizadora, constitui-se no espaço “do aprendizado e das notas, da classificação, do controle” (PETIT, 2009, p. 269 *apud* STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 70).

Desse modo, muitos alunos, acumulados de tarefas, provavelmente deixaram de fazê-las ou buscaram soluções rápidas na internet, raramente observando o que as questões demandavam deles, mas que lhes fariam ser avaliados. Diante dessa realidade, evidencia-se a falta de clareza nos objetivos, mais um ponto de aniquilação da agência, pois os exercícios dificilmente provocavam reflexão e transformação nesses indivíduos, pelo menos naqueles que os realizaram mecanicamente com o exclusivo fim de serem aprovados na disciplina.

Assim, o que pode ser observado em momentos com essas características é a “educação bancária”, termo cunhado por Freire (2013) para se referir à transmissão acrítica de conteúdos, insuficiente para gerar aprendizados que criem conexões entre o que os alunos vivem e estudam, bem como para transformar os conhecimentos dos estudantes. Ademais, sendo esse modelo tão presente na modalidade presencial, seria estranho que os alunos adquirissem o protagonismo no seu processo de ensino e aprendizagem no confinamento, considerando-se ainda que os responsáveis também não esperavam assumir a responsabilidade em fazer um acompanhamento educacional tão profundo dos estudantes. Mesmo dentre aqueles que tentaram, houve quem enfrentou dificuldades com as disciplinas e a

abordagem delas em casa. Finalmente, precisamos considerar que muitos estudantes não contavam com a participação direta de outras pessoas que pudessem orientá-los em suas tarefas, uma vez que até os dias atuais vivemos em uma sociedade em que os cidadãos estão acostumados a delegar os deveres escolares às instituições enquanto eles exercem outras funções no cotidiano.

Antes de voltar especificamente à literatura, há outro fator que merece um olhar cuidadoso, uma vez que também pode ser observado no uso de textos literários no Ensino Médio: o tempo, desafiando a todo instante as práticas educacionais. Na EB, tudo está atrelado e é controlado por ele, como o calendário letivo, as provas escolares e os processos seletivos, que precisam atender os prazos, muitas vezes mais valorizados do que as necessidades dos envolvidos no processo escolar. Com a pandemia, a pressão exercida por um modelo bem pouco flexível tem sido bastante perceptível em nosso sistema.

Acredito que a organização de agenda e horários é necessária para a manutenção de nossa rotina, mas não pode ser um fator condicionante. Não podemos nem devemos prever o tempo para tudo, e isso vale para o processo de ensino e aprendizagem. No início da pandemia, por exemplo, o que vi foi uma grande preocupação pelo cumprimento do calendário letivo para que os processos seletivos de admissão em colégios e universidades acontecessem em datas que não comprometessem o início do ano letivo seguinte. Mesmo que elas tenham sido alteradas, a pressa para concluir uma etapa e começar outra na sequência estava muito presente, em especial nos lares dos alunos que estavam se preparando para essas provas. Isso significa que o imprevisível ainda é pouco aceito, pois somos condicionados a imaginar que é possível controlar o ciclo de todas as coisas, até mesmo um vírus. Ainda que milhares de pessoas tenham vivido as tensões do período, os exames precisavam ser aplicados para que os estudantes tivessem seu ingresso nas universidades na idade dita adequada. Nesse ponto, digo que começar um curso superior em uma determinada faixa etária antecede muitas vezes a identificação com a carreira, e as escolhas feitas são, em muitos casos, influenciadas por *status* e pressão familiar.

Conforme afirmei anteriormente, há nessas situações diversos fatores que também podem explicar nosso processo metodológico com a literatura, como o valor que os textos literários adquirem em nossa escolarização, a maneira uniforme de concebê-los e o tempo determinado para a leitura e a interpretação deles. Puxando

essa questão para a abordagem do cânone literário, os alunos são muitas vezes convencidos que as obras clássicas já trazem soluções para os conflitos que cercam a nossa existência e lições para lidar com as injustiças e os sofrimentos com os quais convivemos, uma ideia também trabalhada por Candido (1972; 1995), sendo levados a encontrar justificativas para os próprios problemas e da sociedade nas obras que leem.

Nessa linha, concordo que “[...] o que enxergamos, o que queremos, enxergamos avolumado, comprimido, forte, sobrecarregado de energia. Nesse estado, o ser humano transforma as coisas até espelharem seu poder — até serem reflexos de sua perfeição” (NIETZSCHE, 2006, p. 48). No exercício docente, isso fica bastante evidente quando usamos ou incentivamos métodos de comprovação de aspectos que consideramos mais importantes no texto literário em termos de estilo, autoria, contexto histórico (COMPAGNON, 1999; 2009). Nesse tipo de educação literária, é comum que o docente vá para sala de aula decidido quanto ao que ele vai ensinar, afinal, não há muitas lacunas para surpresas. Isso limita os espaços a novas interpretações, que podem fragilizar a ilusória perfeição das obras, ou entrar em um campo desconhecido, não dominado, o que pode ser visto como um problema incontrolável.

No ensino de inglês, os textos literários presentes na escola pública regular costumam ser textos adaptados (*readers*) ou fragmentados nos livros didáticos, além daqueles disponíveis na internet. Reforço que o problema para mim não é analisarem em sala de aula textos mais curtos e com uma linguagem mais próxima da que os alunos conhecem, pois o curto período reservado para as aulas de inglês pressiona decisões que impedem leituras mais complexas e aprofundadas, mas devemos preparar os estudantes para o que não está sendo mostrado, bem como para uma leitura que mostra as margens e os corpos que não estão respirando. Na leitura de textos canonizados, os perigos são ainda maiores em virtude da idolatria dos pontos que os tornam conhecidos e difundidos, ou seja, levando ou incentivando as mesmas interpretações em detrimento de outras. Como Mishra Tarc (2020) sugere em sua metáfora, a literatura pode trazer um pouco de ar para um mundo adoentado e para aqueles que precisam respirar.

Diante da falta de atividades ou desafios corruptores da norma, deixa-se escapar uma série de temáticas que poderia ser levantada se houvesse mais disponibilidade para isso, até mesmo pelos próprios alunos se eles tivessem a

liberdade de ler sem tantas interferências. Ao invés disso, ficam com leituras definitivas e eternizadas, aquelas já trazidas pelos professores e manuais didáticos, em uma educação formativa (ROCHA, 2006) sem muitos espaços para receber outros discursos, longe do poderio pedagogizante. Pensando em paralelo, assim como acontece com os estudantes não alcançados pelo ensino remoto, que têm suas vozes apagadas por um sistema que adota medidas que privilegia uns mais que outros, os alunos-leitores também não têm muitas oportunidades de construir suas próprias interpretações, pois essas chegam prontas para desvelamento e consumo.

Na conversa com uma professora de inglês do estado do Paraná e uma das participantes entrevistadas, nesta pesquisa referenciada como Charlotte, o relacionamento passivo do estudante com os textos literários em língua inglesa é evidenciado pela falta da cultura leitora na própria língua materna, dado que, para ela, o Brasil não é um país que investe em literatura, ou seja, a população ainda não possui o hábito de comprar livros livre do interesse acadêmico. Isso também pode ser percebido nas avaliações de leitura e pesquisa, o que torna os textos literários presentes nos materiais didáticos o contato mais próximo dos adolescentes com a literatura. A fim de ilustrar, segundo uma pesquisa do Instituto Pró-livro, em parceria com o Instituto Itaú Cultural em 2019, conduzida pelo Ibope Inteligência, mais de 60% dos entrevistados nunca tinham comprado livros. Mesmo aqueles que compram, há de se investigar se os livros adquiridos são efetivamente lidos.

Nesse sentido, conforme abordei previamente, o tempo reafirma a prática unilateral e explica a forma como os textos canônicos vêm sendo trabalhados. Na escola, é natural que os textos sejam colocados em uma ementa, que determina como e quando os conteúdos programáticos devem ser trabalhados. Mesmo que ela seja problematizada e sofra alterações no decorrer do ano letivo, certas hierarquias são mantidas, como a gramática. No encaminhamento literário nas aulas de inglês, isso se evidencia com bastante facilidade, em que o fator “tempo” acaba limitando a leitura efetiva dos textos, que acabam sendo transmitidos aos alunos, o que contribui para apagar a agência dos leitores e o poder transformador da literatura. Apesar disso não excluir a necessidade de revisitarmos as obras clássicas sistematizadas em um cânone, essas leituras devem dialogar com os problemas e as reconfigurações sociais.



Outro autor que falou especificamente sobre a crise na literatura e nos permite refletir sobre os problemas contemporâneos, como os impactos e as consequências da pandemia na formação de leitores, foi Pécora. Na mesma linha de Han (2017), ele sugere que a crise na literatura na contemporaneidade é influenciada pela crise de comunicação e o excesso de barulho a que somos submetidos. A fim de problematizar essa questão, no artigo “A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada”, de 2015, com base em uma conferência de abertura do ano letivo de uma universidade portuguesa, o professor expõe brevemente cinco pontos que explicam essa crise:

- (1) A centralidade na literatura nas humanidades: para o professor, a perda de centralidade está relacionada ao fenômeno da globalização, que provocou a quebra da soberania nacional, uma vez que desafia o modelo hegemônico do Estado-nação, antes reconhecido e assimilado pela leitura de textos literários: “A literatura é cúmplice decisiva na invenção desse sentimento nacional que se sedimenta historicamente” (PÉCORA, 2015, p. 207). Conforme já mencionei, há muito tempo, a literatura é de fato usada como um importante instrumento de formação da identidade nacional. No entanto, a questão crucial é esse modelo excludente, no qual a idealização de um projeto colonial de nação apagou narrativas fundamentais para a construção de sentidos sobre um país. Assim, é papel da escola afinar a sensibilidade literária a fim de pensarmos como os aspectos trazidos pela globalização podem ser observados nos textos, longe dos moldes tecnicistas que usam os textos canônicos para reproduzir a ideia de uma nação soberana e ideal.
- (2) A concepção de linguagem como representação: no segundo aspecto, o professor alerta que defender a literatura como representação do mundo e os sentimentos pressupõe modos específicos de leitura, além de negar a opacidade da linguagem, uma prática social e cultural que serve a diferentes interesses. Desse modo, não há como aceitar a objetividade universal da interpretação literária diante de tantas narrativas e construções de realidade, uma vez que a literatura não é neutra, única e nem isenta de valores e ideologias, cujas obras são produzidas sob certas condições e lidas de múltiplas maneiras, de acordo com o contexto de leitura. Assim, a leitura de literatura é um processo de ressignificação da linguagem, construída na interação.

(3) Os estudos culturais: o terceiro aspecto está relacionado ao advento dos estudos culturais nos Estados Unidos, primeiramente com a luta dos negros e em seguida de outras minorias: as mulheres, os latinos e a comunidade homossexual. Resumidamente, para o professor, a ideia de que existe um “cânone” partiu dos pesquisadores, que começaram a perceber a ausência de corpos que não fossem brancos e elitizados. Nesse caso, o sistema literário obedecia a uma hierarquização que protegia apenas os interesses da cultura dominante, enquanto outras vozes permaneciam silenciadas. Como consequência, apenas os valores de uma camada eram transmitidos. Essa falta de representação forçou uma revisão no currículo, pois era preciso incluir o que estava até então marginalizado, e a desnaturalização de que o cânone nasce e sobrevive por força própria. Então, recorrendo ao conceito de *habitus*, de Bourdieu (1996), ficou claro que nossos gostos e textos são também ensinados e a literatura é um poderoso campo de representação de lutas e interesses. Nesse sentido, o cânone passou a ser problematizado e seus autores questionados, especialmente sobre os critérios que determinavam sua grandeza diante do público. No entanto, a crítica do professor Pécora em relação à crise enfrentada pelo cânone é a culpa gerada sobre os textos clássicos, como se a leitura deles fosse errada e não pudesse ser ressignificada diante das novas questões que surgem na contemporaneidade. Ademais, ele argumenta que muito mais do que a luta por um espaço mais democrático é a disputa vaidosa pelo poder. Nas palavras dele, “não é o desejo de democracia, mas o empoderamento econômico e social que passa a buscar um lugar prestigioso de representação cultural” (*ibid.*, p. 219). De minha experiência, a crítica do professor faz sentido, pois mesmo que as vozes minoritárias sejam enfim lidas, é preciso sempre ficar atento ao que pode estar sendo apagado<sup>33</sup>. Entretanto, acredito que essa “crise”

---

<sup>33</sup> Nesse ponto, apesar de reconhecer as contribuições dos estudos de Bourdieu (1996) para entendermos que os hábitos adquiridos dependem do nosso contexto e das relações sociais estabelecidas ao longo da vida, não identifico no escrito dele a problematização do conflito e a pluralidade entre os hábitos adquiridos, nem as mudanças de *status* no interior dos grupos. Por exemplo, uma pessoa oprimida pode também ser a opressora. Um exemplo bem geral pode ser uma mulher feminista branca que tenha permitido que a sua diarista trabalhasse para ela, deslocando-se de transporte público até sua residência, enquanto ela defendia o isolamento social. Então, não há como homogeneizar nem os corpos silenciados, pois eles também podem silenciar e fazer parte de vários *habitus* ao mesmo tempo. Outra crítica recai sobre o termo expansão do *habitus*, que pode levar a uma ideia dicotômica de evolução (pior – melhor), sendo que o mais adequado para mim seria a transformação de conhecimentos.

precisa acontecer para que entendamos que a literatura não canônica não deve substituir o cânone, que deve ser revisitado a fim de dialogar com as diferenças, e ambas precisam estar atentas às demandas e invisibilidades do nosso contexto, que não oferece respostas neutras nem objetivas.

- (4) A questão da historicidade: nesse aspecto, o professor aponta como problema o imediatismo e a presentificação, que transformou a objetividade dos eventos históricos em eventos passíveis de subjetivação e dúvida, em que as experiências vividas e as lembranças superam a história naturalmente assimilada anteriormente. Como responsável por essa mudança, ele aponta a internet, que tornou tudo mais dinâmico. “O efeito disso é uma sobrevalorização do efêmero e, paradoxalmente, nada traduz melhor essa ideia de precariedade permanente do que a velocidade da evolução tecnológica” (PÉCORA, 2015, p. 223). Como resultado, surge a necessidade emergente de compartilhar qualquer evento das nossas vidas nas redes sociais e consumir tudo o que elas têm a oferecer. Fora delas, a comunicação se perde. Em muitos pontos, concordo com o posicionamento do professor, especialmente em relação às pressões exercidas pela internet, em que as novidades são muito intensas e os conteúdos cada vez mais instantâneos. Nesse contexto, consumimos informações, muitas delas inverídicas, em segundos, mas não refletimos sobre elas, o que favorece a propagação de *fake news*, um dos grandes perigos, com potencial letal, a serem enfrentados pela contemporaneidade. Além disso, a falta de criticidade da população em relação a assuntos que requerem uma ampla participação dela, como a escolha de governantes pela sua capacidade de gerir, não pelo conteúdo que entrega nas redes sociais, tem nos encaminhado para reforçar injustiças. Como usuária assídua de Instagram, Whatsapp e outros aplicativos, não nego que eles fazem parte de minha rotina para compartilhar fotos, reflexões e até como fonte de notícias. Voltando às preocupações apresentadas pelo professor da Unicamp, compreendo a dificuldade em estimular um gosto literário, tempo para a leitura e a revisitação ao passado para a própria compreensão da atualidade, mas não há como controlar o uso das redes, porém é possível alertar seus usuários quanto às violências e desvantagens de consumir sem pensar nas consequências disso. Na sala de aula, isso significa aliar e trazer o contexto para a leitura, utilizar como recurso em vez de continuar promovendo a separação, explorar a capacidade criativa dos leitores. Isso não é apagar sua historicidade e

o contexto de produção, mas uma ponte de reflexão entre diferentes épocas, estilos e narrativas de vida. É preciso reconhecer esses espaços nos textos canônicos, como bem mostram as *fan fictions*, que apresentam outras formas de interpretação.

- (5) A internet e as redes sociais: com o tema já explorado no aspecto anterior, o professor inicia com o reconhecimento do potencial das redes sociais para mobilizar as pessoas em torno de diversas questões, como políticas e sociais. Contudo, ao apontar novamente para a efemeridade dos interesses, ele reafirma que os números valem mais que as causas. Para problematizar, ele oferece como exemplo a Amazon, empresa que, segundo ele, preocupa-se mais com a venda de produtos dos diversos segmentos do que com a qualidade deles. Diante disso, ele levanta a questão: “há uma literatura comprometida com o novo que esteja sendo produzida na e pela internet?” (*ibid.*, p. 226). O que eu interpreto na fala do professor é a desconfiança de que os textos veiculados na e pela internet não possam beneficiar a formação de leitores literários, além de estarem substituindo os textos consagrados. Ademais, o professor pondera sobre o papel da teoria literária, aparentemente dispensada pela internet. O que gera incômodo na fala do professor, que convida os leitores a dialogarem com ele, é uma defesa hegemônica de literatura, como se fosse possível apenas um tipo específico e aceitável de leitor e crítica. Os blogs e páginas de leitura nas redes sociais compartilham diversos caminhos de resgatar o interesse pela literatura ou até mesmo criá-lo sem que precisemos demonizar as redes sociais. Claro que seus usos precisam ser debatidos, mas não banidos, especialmente diante da pandemia, que forçou a busca de outras maneiras de fazer com que as pessoas leiam os textos literários.

Para sintetizar o que foi construído neste subcapítulo, baseada em minhas críticas ao professor Pécora e outros pontos problemáticos sobre as várias motivações que justificam a crise na literatura, é possível perceber que as inequidades e distâncias existentes entre as escolas públicas de EB e as universidades são provocadas por uma série de fatores, todas relacionadas ao modo canônico de concepção de mundo e transmissão de conhecimentos. Aproveito-me, então, das indagações de Mishra Tarc (2020) para dizer que está difícil respirar em um mundo em constante aceleração, em que o nosso tempo é violentamente consumido, sem nos oferecer muitos espaços para reflexões, mas “reading poetry

helps us to breathe when the world bears down and makes it hard for us to come up for air”<sup>34</sup> (p. 2). Nesse sufocamento diário que afeta tantas vidas, talvez fique mais fácil apenas a assimilação, tal como já havia observado Freire ao falar da educação bancária, do que a leitura de literatura, que pode trazer fôlego aos corpos, muitos dos quais nem têm esse discernimento. No entanto, as políticas e os caminhos de controle e homogeneização estão facilitados, o que acarreta apagamentos de indivíduos, fortalecidos pela pandemia da Covid-19.

Pelas razões já apresentadas, a hermenêutica diatópica de Santos oferece bons espaços para entendermos que a universalidade de práticas e conhecimentos geralmente impostos pelo Ocidente dificultará nossa comunicação com outras culturas, em relações já enfraquecidas pelas informações em massa e imediatismo, como declarou Han (2017), que trazem muito mais barulho do que propostas de reflexão e mudança. Dessa maneira, fiquemos também com a filosofia do martelo, de Nietzsche, no sentido de propiciar à educação literária a possibilidade de refletir sobre os caminhos para rompermos com os ídolos literários, sejam eles os autores que ocupam um sistema fechado ou velhos pressupostos que desafiam os leitores a pensarem sobre o que falam, ouvem, leem ou transmitem.

### **1.5 PNLD Literário: política da santificação?**

Anteriormente, apontei a importância do material didático na Educação Básica, especialmente quando se trata do PNLD, uma das principais políticas didáticas públicas brasileiras em termos de distribuição e uso, ou seja, é bastante frequente nas escolas públicas, especialmente em disciplinas ligadas às linguagens, como língua portuguesa. No entanto, as obras aprovadas pelo Governo não estão isentas de pontos problemáticos, o que merece atenção constante por todos os envolvidos na (trans)formação dos educandos. Há alguns anos, com a inserção dos livros didáticos na disciplina de Língua inglesa, tornou-se uma preocupação ainda maior do campo linguístico refletir, analisar e revisar aquilo que começou a fazer parte da educação linguística em inglês.

---

<sup>34</sup> [...] ler poesia nos ajuda a respirar quando o mundo desmorona e torna difícil para nós subir para respirar.

Entretanto, vale frisar que, com base em minhas pesquisas e experiências anteriores na licenciatura e na pós-graduação, nas quais tive o privilégio de visitar escolas da região de Curitiba e, conseqüentemente, as bibliotecas de algumas delas, ao acompanhar o trabalho de professores de língua inglesa e observar os materiais utilizados por eles no decorrer das aulas, não percebia a utilização das obras, a não ser que fossem por questões pontuais. Nesse momento, ainda não havia muitas propostas literárias, a não ser pelas seções reservadas para o ensino de literatura, tal como aconteceu com a coleção *Alive High*, de 2014, analisada no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Em síntese, apesar de não ter visto o uso efetivo dos livros-texto na disciplina de língua inglesa e nem ter ouvido dos professores com quem havia tido contato até aquele momento nenhuma menção sobre o manuseio deles em sua prática docente, considero essencial pensar em espaços para a leitura de textos literários propiciados pelas políticas linguísticas atuais. O uso dos textos e a reflexão sobre as escolhas do PNLD podem contribuir para a mudança do cenário atual em relação à formação de leitores literários na educação básica.

Isso dito, conforme mencionado anteriormente nesta pesquisa, a primeira edição do PNLD Literário, programa criado em 2018, mostrou-se conveniente para a problematização de temáticas envolvendo a manutenção de estratégias canônicas, ao mesmo tempo que ofereceu pistas de como repensar esse jogo. Desse modo, o conhecimento da política apontou para a emergência de contínuos estudos e atenção ao discurso e a práticas que sustentam a seleção de livros literários e a própria visão do ensino de literatura em outro idioma, considerando-se também a importância da iniciativa de uma política linguística pública cujo alcance, na teoria, é bem amplo.

Assim sendo, vale buscar no guia digital, documento que orienta as avaliações das obras e suas conseqüentes escolhas, bem como nos textos selecionados, as marcas canônicas e não canônicas que interferem na educação literária, partindo-se do pressuposto de que as obras literárias do PNLD, cuja equipe de avaliação (comissão técnica, avaliação de recursos, coordenação pedagógica, coordenação adjunta, avaliadores) é composta por mestres e doutores em Letras, Literatura, Linguística Aplicada e Educação, podem representar o primeiro contato de diversos estudantes com a literatura em língua inglesa. De maneira geral, minha leitura inicial do guia me permite declarar que o material traz em seu corpo

abordagens discursivas que resgatam a preocupação com a construção de um repertório cultural pautado na disponibilidade para o diálogo e a diversidade de pessoas e pontos de vista, representada também pela heterogeneidade de vozes que ajudaram a compor o material, conforme enfatizado no trecho a seguir.

Essas obras podem também proporcionar o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética dessa cultura.

Da mesma forma, considerou-se que as obras literárias, em língua inglesa, destinadas ao Ensino Médio (1º ao 3º ano) podem, igualmente, potencializar esse tipo de reflexão. Considera-se que as obras de ambos os idiomas podem contribuir para a formação dos(as) estudantes com vistas a promover, simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos em perspectiva cidadã (BRASIL, 2018, p. 12).

Apesar do discurso, é preciso voltar à questão de que o guia privilegia os livros em língua portuguesa e transfere alguns argumentos usados na avaliação dos materiais em língua materna para as considerações das obras de língua inglesa, o que me leva à emergência de pensar nos efeitos disso, tendo em vista que o trabalho com as duas línguas requer cuidados específicos, ainda que compartilhem certas questões. Então, é preciso nos atentar para quando as perguntas são convenientes para ambas as línguas e quando não são, especialmente se levarmos em consideração que as obras em língua materna são mais diversas, em termos estéticos e linguísticos, e podem propiciar discussões mais complexas se comparadas aos textos de língua estrangeira. No entanto, a falta de recursos pedagógicos não é premissa para seguir colonizando nas disciplinas de línguas estrangeiras, especialmente porque decolonizar a literatura envolve mais atitudes tomadas no processo de ensino-aprendizagem e na interação do texto com o leitor do que só sua presença em sala de aula.

De todo modo, a reflexão sobre as coleções submetidas à avaliação das escolas mostra-se sempre válida. No entanto, devo reforçar que estou interpretando apenas as informações do guia sobre essa questão, uma vez que não tenho o conhecimento sobre quais obras compõem efetivamente as bibliotecas escolares. Mesmo assim, o acervo literário proposto para as aulas de português do Ensino Médio mostra sua riqueza e pluralidade em vários aspectos, como os geográficos, estilísticos, de gênero, entre outros pontos importantes que caminham na mesma linha que eu venho defendendo, a abertura para um diálogo intercultural que abrace a heterogeneidade, sem que a dimensão de uma cultura se sobressaia à outra. A fim

de ilustrar, é muito agradável encontrar entre as coleções a literatura de cordel (p. ex. *Zé Melancia – Pescaria, jangadas e poesia*), a poesia nordestina (p. ex. Patativa do Assaré), a narrativa de autoria e protagonismo indígena (Daniel Munduruku), além de obras que tratam de questões de gênero, como *Amora*, de Natália Borges Poleso, um livro de contos cujas personagens principais são mulheres lésbicas; racismo (Conceição Evaristo), entre outras. Ademais, a exposição dos alunos a obras originalmente escritas em outros idiomas e traduzidas para a língua portuguesa é uma ação com grande potencial na transformação e reconstrução de conhecimentos, uma vez que pode colocá-los em contato com outras culturas e trazer a sensibilidade para as relações que podem se estabelecer com o outro. Isso pode ser comprovado nas perguntas das fichas de avaliação presentes no guia digital, que estão separadas em quatro blocos. Do primeiro, destaquei quatro perguntas, as quais deveriam ser respondidas com “Sim / Parcialmente / Não / Não se aplica”:

1.3.4 O texto visual está isento de apologia a ideias preconceituosas e comportamentos excludentes (ou seja, racismo, fascismo, machismo ou outros modos de pensamento autoritário apresentados de forma acrítica)?

[...]

1.4.2 Está(ão) isento(s) de abordagem(ns) simplificadora(s), superficial(is) e homogeneizante(s)?

1.4.3 Possibilita(m) confronto(s) entre diferentes perspectivas ou visões de mundo?

1.4.4 Está(ão) isento(s) de abordagem(s) que acentua(m) a submissão do leitor a normas sociais ou estratégias de opressão que silenciem conflitos entre indivíduo e sociedade? (BRASIL, 2018, p. 90-91).

Parece ser uma preocupação do programa a formação de indivíduos preparados para o constante desassossego perante temas e ações que pedem posicionamentos e a conscientização em relação à diversidade. Para ilustrar, todas as questões encaminham para o tão necessário exercício da empatia, que é o olhar atento e respeitoso a outros corpos e realidades, bem como para o entendimento de que há outras formas de viver, conhecer e conceber o mundo, mesmo que discordemos delas. Assim, a comunicação literária deve ser a porta para uma interação com tendência aos imprevistos entre seres diferentes, mas dispostos a abrir-se a esse contato. Na linha freireana, isso requer escutar o que o outro tem a dizer, não para desfazer os posicionamentos contrastantes, mas para mostrar que esses diálogos são cruciais na (re)construção e no reconhecimento dos nossos próprios posicionamentos. Mesmo basilar na sociedade, constantemente permeada



pela velocidade de informações e pressa para consumir todas as novidades, exercer a escuta e a empatia torna-se cada vez mais difícil, pois nossas relações tendem a ser frágeis e supérfluas, conforme já pontuado por Han (2017). Assim, mesmo diante desse enorme desafio, o papel da literatura, em vez de fomentar a fugacidade disso, deve trazer a visão de que os textos podem cooperar para o “estar com o outro”.

To claim that we owe other human beings, alive or dead, an effort of empathetic understanding is not to say that empathy will always turn into sympathy. To empathize is not to disclaim judgement, and readers of literature will inevitably be influenced by their own positionality, even if they are not completely determined by it, and even if they sometimes end up trying to shift it somewhat (SELL, 2001, p. 21)<sup>35</sup>.

Ao trazer coleções fundamentadas no trabalho com a diferença, na teoria, o PNLD estimula o aluno a questionar sua posicionalidade no mundo a fim de interpretar o outro, ou seja, é uma relação dependente das trocas estabelecidas pelo aluno, grupos dos quais participa e suas crenças. É claro que essa diversidade precisa ultrapassar a teoria e as vontades expressadas pelos avaliadores, para não tornar a leitura de textos literários uma prática religiosa, mesmo diante de tanta pluralidade. Isso requer que os alunos tenham esses livros à disposição e que os leiam livres da racionalidade colonial, marcada pelos modelos e controle dos rumos da narrativa. Em outras palavras, independentemente da obra, há sempre o risco de submeter os alunos à canonização, geralmente engessada em uma mesma metodologia, ainda que existam textos de diversos gêneros, formatos e origens. Por esse motivo, é preciso ter claro o que Rancière (1991) abordou sobre estética, política e diferença, uma vez que o filósofo chama a atenção para a estética como uma construção formal voltada para a organização das verdades assumidas em um certo contexto. Então, é preciso não só reconhecer que há diferenças de diversas naturezas atravessando nossos corpos e narrativas, mas ouvi-las de fato, sem pretender ordená-las e classificá-las mas com respeito aos valores diferentes.

Se na leitura de textos literários em língua portuguesa a situação problemática se concentra mais nas abordagens metodológicas, contando com a disponibilização das obras no acervo da escola, na disciplina de língua inglesa o

---

<sup>35</sup> Alegar que nós devemos a outros seres humanos, vivos ou mortos, um esforço de entendimento empático não significa dizer que empatia sempre se transformará em simpatia. Ter empatia não é renunciar ao julgamento, e os leitores de literatura serão inevitavelmente influenciados por sua própria posicionalidade, até se eles não forem completamente determinados por isso, e até se eles terminarem tentando mudá-la.

processo de santificação é mais visível. Assim, por mais que a maioria das questões avaliativas seja a mesma para as duas línguas, muitas delas pouco se aplicam às coleções dos textos escritos em inglês, com um acervo de apenas seis obras, além de pouca variedade estrutural. Ademais, ao analisar mais duas questões, cujas alternativas também eram “Sim / Parcialmente / Não / Não se aplica”, a segunda mostra-se contraditória em relação à primeira, pois enquanto a importância dada à visão normativa fica bastante clara nesta, na outra é possível detectar a valorização pela linguagem literária desprendida dos usos gramaticais.

1.2.12 Quanto às obras em língua inglesa: o texto utiliza o tempo presente perfeito de forma apropriada?

2.1.11 Respeitam a(s) escolha(s) linguística(s) feita(s) pelo(a) autor(a) e não tomam a linguagem literária como exemplo de correção gramatical ou de emprego adequado de uma norma linguística? (BRASIL, 2018, p. 90-94).

A primeira questão é apenas mais uma amostra de como podemos ver a diferença no tratamento dos textos literários em inglês. Ela não deixa dúvida de que a norma padrão ocidental empregada no ensino de inglês da EB é sagrada e apresenta uma hierarquia do uso gramatical, afinal, o cânone é a perfeição estética e formal, na qual até os “desvios linguísticos” precisam estar encaixados em uma categorização. Isso demanda uma revisão urgente, pois um texto literário deve ser usado para formar um leitor que saiba reconhecer que escolhas são feitas com base em uma variedade imensa e, no contexto acadêmico, privilegia-se apenas algumas delas. Devemos questionar isso, dadas tantas variações. Assim, fica difícil justificar a presença de uma questão sobre o uso adequado do tempo verbal “present perfect” na avaliação dos materiais.

Dessa maneira, embora sejam nomeados como paradidáticos e desenvolvidos especificamente para o ensino de inglês, cujo nivelamento é feito pelo número de palavras e pela linguagem utilizada, e o encaminhamento metodológico direcione em alguns momentos para a mobilização de exercícios gramaticais, os *readers* não são manuais normativos criados para o reconhecimento de estruturas e vocábulos. Sendo assim, a gramática não deve se sobressair às temáticas que podem surgir na leitura da narrativa, as quais contribuem para a formação de um cidadão mais crítico e consciente de sua posição e seu papel no mundo. Pela minha própria experiência e relato da professora da rede estadual Mary, que vem trabalhando com um dos *readers* que hoje faz parte do PNLD Literário do qual

voltarei a falar, essa experiência é possível, mas depende de um envolvimento coletivo e a concepção de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2013, p. 74). Mesmo após seis anos letivos completos trabalhando com a obra, a docente segue acreditando no uso desse livro, um dos poucos com exemplares físicos para os alunos. Talvez os bons resultados obtidos ao longo de cada etapa tenha sido a certeza dela de que um texto literário, mesmo sendo adaptado, vai além das normas, uma vez que ele pode humanizar e despertar o olhar do aluno para a vontade de mudança, da qual ele também é agente.

No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade (*ibid.*, p. 75, grifo do autor).

Dessa forma, no Ensino Médio, a educação literária deve partir da premissa de que o texto adaptado pode ser um dos caminhos possíveis para que os alunos, conforme suas experiências, possam constatar uma multiplicidade de tópicos, até mesmo os estruturais, para então pensar sobre o que viveram e, conseqüentemente, gerar, transformar e ressignificar seus conhecimentos. Assim, ler textos literários é uma forma de resistir às opressões e violências, representadas pelas políticas que levam ao conformismo ou à constatação de que não é possível alterar o sistema.

Na maioria dos casos, levamos muito tempo até perceber os instrumentos utilizados na manutenção dos interesses das classes dominantes. Diante de discursos totalizantes, como “O Brasil é um só povo”, e projetos de escolas sem partido ou ideologia, a leitura de literatura deve ser a contramão disso, não o reforço das normas homogeneizantes, uma vez que falas como essas são direcionadas para a formação de indivíduos que se adaptem a normas já definidas. Dessa forma, voltando à questão 1.2.12 do PNLD Literário, concordo com o fato de que os tempos verbais devem ser ensinados, mas dentro de um contexto, em que “apropriado” ou “não apropriado” são conceitos que só podem ser analisados no interior de situações comunicativas e com base na leitura e interpretação dos textos literários. Ou seja, as propostas de trabalho com as adaptações jamais devem ser uma submissão ao certo e errado de acordo com a norma padrão da língua.

Antes de voltar ao inglês, julgo interessante refletir sobre como podemos observar essas questões no campo literário brasileiro, tendo em vista que elas podem afetar a forma como outros textos e culturas são lidos e concebidos. As polêmicas envolvendo a escrita da autora brasileira Carolina Maria de Jesus (na qual ela usa uma linguagem que retrata seu lugar de fala, uma favela paulista, conforme suas próprias regras e experiências) revelam a vontade de condicionar o corpo e a literatura a convenções. A estética linguística e literária da autora foi bastante questionada por pesquisadores acadêmicos, conforme pode ser comprovado na postagem a seguir, feita em uma rede social.

*Dos livros que Carolina Maria de Jesus publicou em vida, dois foram custeados por seus próprios recursos. São os títulos sobre os quais ela teve maior influência editorial e que revelam, assim, como ela queria que sua obra aparecesse diante do público: Provérbios – um conjunto de “advertências em forma de conta-gotas”, como ela própria define o volume, – e o romance Pedacos da fome, cuja protagonista é uma moça branca, filha deserdada de um fazendeiro.*

*Ao contrário de Quarto de despejo e de Casa de alvenaria, ambos com edição de Audálio Dantas, que manteve propositalmente vários desvios da norma padrão, nestas duas obras há uma revisão bem maior do texto. Com tropeços aqui e ali, indicando provavelmente uma revisão não profissional – mas elas estão revisadas, especialmente na ortografia.*

*Não há, nestes livros, palavras como “desçe”, “nasçe”, “riços”, “ressindindo” (para “residindo”), “dessiludido”, “atrassado”, “hontem”, “Ulltima Hora”. Desvios da norma padrão que, na nova edição de Carolina, são considerados importantes para a marcação da origem da autora.*

*Cabe perguntar se Carolina queria mesmo ser definida por sua origem. No primeiro volume de Casa de alvenaria, a autora dizia que tinha apenas dois anos de escola, mas que sabia “escrever igual ao doutor, eu procuro competir com o doutor”. Essa era a ousadia dela: queria ser aceita na literatura brasileira pela força de sua escrita. Admiradora de Rui Barbosa, de Castro Alves e de outros poetas românticos, ela sabia do que estava falando.*

*É possível ignorar a vontade de Carolina e até produzir justificativas para isto. Mas ela deixou fortes indícios sobre qual era o seu desejo como autora.*

*A edição da Companhia das Letras afirma respeitar a dicção de Carolina Maria de Jesus, apresentada como caracteristicamente negra. Dito isto, parece que os dois volumes de Casa de alvenaria lançados agora são completamente fiéis aos manuscritos. Não são, é claro. Basta olhar as poucas páginas dos manuscritos reproduzidas na edição para perceber que a pontuação foi alterada, sinais gráficos (como o travessão) foram incluídos, algumas palavras não foram reproduzidas tal como estão no original, com plurais aparecendo ou desaparecendo aqui e ali.*

*Mais grave, há mudanças que mostram falta de compreensão do que a autora queria dizer. Falando sobre o jornalista David Nasser, ela coloca um “(sic)” ao se referir às suas reportagens. Na edição da Companhia das Letras, o “(sic)” após a palavra “reportagens” foi eliminado. David Nasser era conhecido, na época, por inventar informações em seus textos. Com a marcação, Carolina Maria de Jesus estava ironizando isto.*

*Ao contrário do que alguns parecem querer acreditar, há muito ainda a se discutir sobre as escolhas feitas nas edições de suas obras, todas elas. Só que, como pesquisadora da literatura, penso que essa reflexão não deve tomar todo o espaço do estudo de sua produção.*

*O esforço feito por tantos pesquisadores e professores de literatura nas últimas décadas, recuperando a obra de Carolina, incluindo-a nos currículos escolares e nos vestibulares, aponta para o reconhecimento de uma voz autoral forte e significativa, a ser valorizada na sua singularidade e em pé de igualdade com os escritores oriundos da elite. Acolhendo, portanto, a ousadia de que ela tanto se orgulhava.*

*Acho que está mais do que na hora de analisar a fundo o que Carolina Maria de Jesus tinha a dizer sobre o mundo, sobre a escrita, sobre a vida e sobre as pessoas que a cercavam ou as que ela imaginava para completar suas histórias. Suas reflexões e sua poética, sem dúvida, nos ajudam a entender o Brasil de seu tempo e também o de hoje.*

*Leia Carolina Maria de Jesus (DALCASTAGNÉ, 2021).*

Em particular, a manifestação (desenvolvida em outras postagens) desta pesquisadora, crítica literária e docente universitária, pertencente a uma grande universidade pública, vinculada à área de literatura, provocou muitas reações e comentários de outros professores e pesquisadores. Em suma, a publicação dela surgiu após a decisão da editora Companhia das Letras de manter os registros linguísticos originais do texto *Quarto de despejo: diário de uma favelada* em sua edição mais recente. Na minha interpretação, de acordo com ela, os desvios linguísticos identificados na obra, definidos de acordo com a gramática normativa, deveriam ser revisados, a fim de intensificar as potencialidades da narrativa, o que contribuiria para retirá-la da marginalidade, reforçada pelas incorreções ortográficas da autora. No entanto, devemos refletir com muito cuidado acerca de como a linguagem de Carolina é entendida, especialmente quando essa leitura é realizada sob a ótica da branquitude, a mesma que norteia o cânone, um ponto levantado e amplamente discutido pelo professor, pesquisador e escritor Nascimento (2021), o qual tem suas pesquisas ligadas a temas como o racismo linguístico.

Com base na análise de Nascimento sobre a mensagem da docente, também compreendo que essa mesma maneira de olhar para a manutenção de algumas marcas textuais originais deixa transparecer que as vontades apresentadas pela professora, em purificar uma linguagem de acordo com suas predileções linguísticas, são transferidas no discurso para a preocupação com os desejos jamais manifestados pela escritora. Assim, quando afirma que a autora não deveria ser reconhecida pela sua identidade, que envolve também pensar nas configurações geográficas, não é difícil de perceber a vontade de controlar o corpo da autora. Ao agir dessa maneira, questiono o respeito da docente pela opacidade de Carolina Maria de Jesus, conforme a linha defendida por Glissant (2008), o qual argumenta que “aceitar as diferenças é certamente perturbar a hierarquia da escala. ‘Compreendo’ tua diferença, quer dizer, eu a coloco em relação sem hierarquizar com minha norma” (p. 53). Com isso, reforço que, quando é reivindicada uma revisão ortográfica ou de outra natureza, o que se está manifestando é o descontentamento com uma textualidade que foge do que é considerado normal para que a escritora saia das margens da literatura e alcance os mesmos espaços ocupados por outros escritores, como Machado de Assis.

Dessa forma, é possível perceber uma necessidade canônica de padronizar uma escrita a fim de lhe conferir legitimidade na elite literária. Nesse sistema

segregatório, são admitidas apenas as variações linguísticas agradáveis aos olhos de um grupo preso às normas homogeneizantes. Com o não reconhecimento da diferença, temos expressões que reforçam a marginalização, como o emprego do verbo “exotizar” usado pela professora. No entanto, fica bem claro que a concepção de “exótico” marca a distância do “normalizado”, definida por uma hierarquia.

Nessa linha, é preciso respeitar o corpo de Carolina sem a necessidade de deixá-lo transparente (GLISSANT, 2008), uma vez que a imposição de uma gramática para validá-la como uma autora não exótica continuaria colonizando uma voz marginal que denunciou as violências, os apagamentos e as injustiças que castigavam os moradores da favela do Canindé. Isso não significa que o texto da escritora não tenha passado por outras revisões, que possam ter contribuído para outros silenciamentos. De todo modo, dizer não à “pureza” normativa é valorizar uma linguagem que resiste e denuncia a lógica da opressão da qual ela é vítima de diversas maneiras, das quais destaco a maternidade solo, a exploração no trabalho, a fome, entre outros inúmeros aspectos que a motivam a relatar as vivências de uma mulher atenta e sensível a seu contexto social, econômico e político.

Nesse sentido, a prosa de Carolina não está separada de seu lugar de fala e seus posicionamentos, no qual ser “favelada” não pressupõe obras que devam ser questionadas quanto a seu estatuto literário. Ainda em relação à variante padrão da língua, que a autora possa ser lida por outros motivos além das normas e suas “inadequações”, tais como por aqueles que mostram a aceitação de “a gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo. Essa é a premissa apresentada pela pergunta 2.1.11 do guia do PNL D Literário: não utilizar o texto literário como um manual gramatical. Isso significa que a organização linguística faz parte da construção da narrativa, mas não deve ser usada para transmitir regras e estruturas. Desse modo, essa questão contradiz a pergunta observada anteriormente, direcionada ao estudo dos textos em inglês ou mais precisamente o uso apropriado do presente perfeito na adaptação.

Sabe-se que há políticas linguísticas que aceitam certas variantes em detrimento de outras, definidas por critérios que pouco se distanciam de um padrão predeterminado. No caso de Conceição Evaristo, a autora já figura em um sistema literário, em termos de estrutura e estética. Assim, sua narrativa é aceita e não passa pelo garimpo linguístico no qual muitos colocam Carolina Maria de Jesus. Então, antes de julgar um texto por sua gramática, é mais importante analisar o

entorno da vontade de revisão, a fim de observar de onde vem o desejo pela norma para que uma obra saia da marginalidade para habitar o clássico.

Conforme mencionado anteriormente, essas inquietações não se restringem ao ensino de português. A própria política do PNLD reforça as conexões, bem como os distanciamentos. Portanto, não há como observar as perguntas do guia nem as polêmicas literárias dos textos em língua materna sem pensarmos nos textos em inglês, que podem gerar discussões e interpretações polêmicas e dissensuais. Por exemplo, das seis obras adaptadas pelo programa, todas são clássicas, mas destaco o romance de Mark Twain, *The adventures of Huckleberry Finn*, como aquele que movimentava as noções já debatidas anteriormente, tal como a concepção de clássico e cânone, que, por sua vez, suscita outras problemáticas. Dessa forma, não é mero acaso que a obra já tenha sido censurada. Para começar, com base na linha de Jehlen (1995), o texto de Mark Twain é um claro exemplo de como sua narrativa representava, entre muitas outras questões, um perigo para os moralistas, em tese, preocupados com a formação dos jovens, uma vez que feria uma moral religiosa: “Concord's public library voted to remove the book from its shelves, fearing that Huck Finn's irreverence would undermine the morals of young readers”<sup>36</sup> (p. 93). É muito provável que esse tipo de temor não seria discutido caso a adaptação fosse usada, mas é importante que os alunos saibam dos mecanismos utilizados para censurar uma obra polêmica. Assim, mesmo que a adaptação da obra em inglês pela editora Macmillan não tenha preservado usos linguísticos originais ou que não leve ao questionamento a linguagem de um adolescente que mal frequentava a escola e de um escravo, o que é realmente apagado em *readers*, cujo objetivo é recontar uma narrativa de maneira simples e gramaticalmente correta (do ponto de vista prescritivo e normativo), a obra ainda permite que uma série de pontos seja discutida, como distribuição de vozes, descrição de personagens e tomada de decisões, especialmente em relação ao Jim, personagem que, mesmo livre, segue servindo o menino.

Essa é uma crítica bem visível, mas como a professora menciona, há outros aspectos a serem debatidos com mais atenção, como a noção do clássico, concebido por ela como textos poderosos e contraditórios, em diversos sentidos.

---

<sup>36</sup> A biblioteca pública de Concord votou em remover o livro de suas prateleiras, temendo que a irreverência de Huck Finn minasse as morais dos jovens leitores.

Partindo do sentido trazido pela autora, o poder do clássico se origina de várias forças que o carregam e conferem a ele esse *status*, como bem alerta Rancière (2003), de quem podemos resgatar que a educação literária é sempre política, pois os conteúdos estudados fazem parte do que o filósofo chamou de “distribuição do sensível”. Para entrar no sistema canônico, essas obras não perdem algumas características, como a possibilidade de atravessar gerações sem oferecer a nenhuma delas respostas definitivas, mas mantendo diálogos abertos a ressignificações: “Not all readers see that this is cause for despair, as Twain ultimately did, but that this funny book for boys has glimpsed the heart of the national darkness is, I think, generally felt; and one essential power of a classic is to see in the dark”<sup>37</sup> (JEHLEN, 1995, p. 114). No entanto, mesmo que se mantenha o discurso de que as interpretações sobre as obras literárias se renovam, na canonicidade, a liberdade para ver na escuridão é limitada, no sentido de que muitas vezes se aceita o que é escuro apenas se puder controlá-lo, conforme a esteticidade da obra.

É o que percebo em muitas críticas e concepções relacionadas aos textos e à própria figura da escritora Carolina Maria de Jesus, pois a escuridão proposta por sua literatura incomoda e promove a perpetuação da violência ao corpo feminino, negro e pobre (QUIJANO, 2009). Partindo das considerações do sociólogo peruano, as colocações modernistas e coloniais voltadas para o uso linguístico da autora reforçam sua racialização, uma vez que a colonialidade enxerga a não conformidade com as normas linguísticas formais do português, de acordo com valores universalizantes e a negação da pluralidade das línguas, como se a singularidade fosse possível. O texto de Carolina caminha na direção oposta a isso, pois ela confronta o homogêneo, talvez até inconscientemente da qualidade artística de sua produção, e mostra que trazer o corpo de volta requer que entendamos e aceitemos que toda linguagem é situada, conflituosa e dinâmica, o que conversa com a proposta discursiva das perguntas do PNLD. Desse modo, corrigir reforça a vontade de apagar a heterogeneidade comum a todas as línguas, assim como simplifica o diálogo com diferentes pontos de vista. Na canonicidade, em muitos casos, pode até haver o argumento de que há muitas variantes reconhecidas e contempladas nos

---

<sup>37</sup> Não todos os leitores veem isso como causa de desespero, como Twain eventualmente viu, mas acredito que seja geralmente sentido que este livro engraçado para meninos tenha vislumbrado o coração da escuridão nacional; e um poder essencial de um clássico é enxergar na escuridão.



textos literários, mas apenas aquelas aceitas pela colonialidade e suas relações de poder, responsáveis por determinar as classificações:

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).

Nesse sentido, as marcas de Carolina foram julgadas pelas normas centralizadoras, muito distantes das margens às quais ela pertencia e de onde ela falava com uma voz bastante potente, que decidem como ela deve ser revisada e vista pelo grande público. Assim, quando revisada, ela foi classificada primeiramente pelos erros normativos, e ainda que a tenham colocado como uma autora de obras às quais devemos atribuir valor artístico, há um discurso que deixa claro que sua escrita seria ainda mais legitimada se ela passasse pelos filtros propostos por quem realiza as distribuições mencionadas por Quijano e Rancière.

Diante do exposto, na educação literária, trazer a discussão de que toda obra é política (RANCIÈRE, 2003) e fruto das distribuições de poder (QUIJANO, 2009), as quais exercem influência sobre a pedagogização da literatura, é um exercício de cidadania e, portanto, deve marcar presença em sala de aula. Assim, o PNLD Literário tem a missão de contribuir para que os alunos tenham acesso à diversidade, teoricamente já reconstruída em português, mas limitada em inglês. Uma estratégia seria justamente aproveitar o que a língua materna tem, como as polêmicas racistas envolvendo Carolina Maria de Jesus, para promover a ressignificação e a transformação dos leitores na disciplina de inglês.

## **1.6 Algumas considerações sobre o primeiro capítulo**

Em um mundo tomado por vários tipos de preconceitos e discriminações, as práticas canonizadas muitas vezes apenas reforçam as violências (verbal, física, cultural, entre outras), exclusões e marginalizações sofridas por diversos grupos. Com a realização desta pesquisa, entendi que tudo que foge à normatividade e às regras determinadas pelos poderosos e não puder ser controlado por eles, será considerado impróprio para a formação dos indivíduos. Na educação literária, um exemplo de como isso costuma acontecer é quando os estudos das obras não ultrapassam a autoria e/ou seu contexto de produção na interação com o leitor.

Centralizados na obra, os leitores não percebem que a interpretação acontece na troca, em que a bagagem construída ao longo de suas vidas e o seu contexto são partes diretamente conectadas para a construção de sentidos. Como consequência, continuam presos no campo conhecido ou nos conteúdos que podem ser assimilados por todos de maneira homogênea. Além disso, quando há parâmetros idênticos, a avaliação torna-se mais fácil, pois a educação literária também pode ser marcada pelo controle.

Dito isso, é emergente pensar em um ensino que dê a devida importância aos saberes e às narrativas dos alunos. No decorrer desta pesquisa, situei o cânone como uma das formas de colonização, uma vez que os textos colocados nesse sistema corroboram as linhas abissais apresentadas por Santos (2009), ao se distanciar das vozes e narrativas “menores” para que outras continuem visíveis. No entanto, deixo claro mais uma vez que a minha intenção não é julgar a escolha de obras. Pelo contrário, eu defendo a reabertura dessas obras, criando nelas espaços para a decolonização, sem que seja necessário deixar de se encantar com o território familiar, mas os nossos gostos pessoais não excluem a existência de outros. Isso significa reconhecer que os textos não deixam de estar inseridos em um sistema, porém é preciso trabalhar dentro dele para provocar o diálogo com o contexto e a consequente transformação.

Para tanto, é fundamental que a leitura de literatura possibilite que desacostumemos o nosso olhar e dos nossos alunos para o que está naturalizado ao nosso entorno e saber reconhecer onde as injustiças, repressões e silenciamentos residem, e os porquês disso. Nesse sentido, precisamos deixar de queimar as bruxas, representantes das diferenças, dos conhecimentos imprevistos, a fim de alcançar uma educação respeitosa e plural. Entender que as diferenças não precisam ser eliminadas na construção de sentidos, pois é com base nelas que eu aprendo a ser humilde e a reconhecer a minha própria identidade, na linha de Freire (2013), provoca a consciência de que é realmente muito perigoso ficar com histórias únicas (ADICHIE, 2009), em um eterno círculo de subordinação e dominação, que, em vez de levar à transformação, continua a enrijecer a educação.

## **CAPÍTULO 2 – A LITERATURA NAS MÃOS DO LEITOR: O QUE FAZER COM A CRIAÇÃO?**

Eu fiquei pensando nas palavras que eu estava copiando. Será que o amor era mesmo maior que a fé, e será que eu tinha algum deles? Será que o amor era forte como a morte? De quem era a voz que as aves iam levar? Saber ler e escrever não respondia todas as perguntas. Só levava a outras perguntas, e a mais outras (ATWOOD, 2019, p. 319).

### **2.1 A abertura para a liberdade de ler**

Ao questionar as ideias transmitidas por suas professoras, Agnes, uma das jovens protagonistas de *Os testamentos* (ATWOOD, 2019), oferece a possibilidade de pensarmos na sua personagem como uma representante da noção de que a leitura pode guiar seus leitores para múltiplas direções, como liberdade de escolhas e autoconhecimento ou confinamento de ideias e alienação, a depender do contexto em que isso acontece. Criada na fictícia República de Gilead, onde a maior parte do enredo se desenvolve, a menina, filha de um importante comandante, começa a narrativa como uma criança rodeada de privilégios e conforto, amada por sua frágil mãe e cuidada pelas Marthas, mulheres responsáveis pelas tarefas domésticas e pela cozinha do lugar.

Nesse sentido, outro importante local para a construção da identidade de Agnes é sua escola, a qual ela frequentou da infância à adolescência. Lá, ela e outras meninas, oriundas de famílias de alguma forma poderosas na região, foram educadas pelas professoras-tias, cuja tarefa era preparar as estudantes para que elas se tornassem aptas ao papel de esposas de um comandante, algo que ocorria a partir do momento que elas atingissem a menarca e estivessem elegíveis para esse tipo de homem. Assim, nessa instituição, as jovens aprendiam como serem submissas aos futuros maridos e sobre as vestimentas adequadas para mulheres e outras atividades voltadas para o cuidado do lar que teriam.

Na voz dessa personagem, uma das três narradoras da história, sua condição feminina era uma verdade internalizada e reforçada por um sistema opressor e teocrático que se mantinha sólido pelas fortes influências exercidas pelo Estado e pela religião. Assim, mesmo que a jovem gileadeana começasse a enxergar sua posição na sociedade com certa estranheza conforme crescia, a ponto de se sentir incomodada e buscar alternativas para fugir do destino imposto, aquele

regime já estava naturalizado, de modo que as próprias mulheres, especialmente as tias, serviam de instrumento para doutrinar outras figuras femininas.

Dessa forma, a república operava como um poder regulador para manter aquela estrutura em funcionamento. Nessa linha, eram necessárias medidas para silenciar vozes que desafiavam esse sistema, bem como para empoderar os discursos daqueles que estavam no topo da hierarquia, os indivíduos socialmente mais fortes, em sua maioria homens que detinham alguma influência nas decisões do estado, especialmente os comandantes, a quem as mulheres tinham que servir. Assim, ao mesmo tempo que a população feminina da república era a base que sustentava o regime em quaisquer papéis que fossem atribuídos a elas, com destaque às aias (mulheres reprodutoras) e às tias (mulheres incumbidas de doutrinar as meninas), as mulheres eram as principais vítimas. Diante disso, assim como Federici (2017) pontua, os corpos eram politizados e personalidades mutiladas para que continuassem produzindo mão de obra para o estado.

No entanto, à medida que vai descobrindo suas origens e começa a ter contato com outros pares femininos, Agnes reconfigura sua identidade e vai percebendo que era possível trilhar outros caminhos além daqueles que haviam sido traçados para ela, mesmo que eles não representassem necessariamente sua liberdade. Um exemplo disso é o matrimônio, do qual ela consegue escapar ao manifestar seu interesse em tornar-se tia, mulher que se mantém solteira. Percebe-se aí que ela não se desprende do sistema, mas reconhece sua falta de interesse pelo casamento e usa uma estratégia conhecida para se desvencilhar dele.

Ao tornar-se tia, a quem é concedido o direito de leitura e escrita, Agnes aprende a ler e escrever (transcrever) com textos autorizados pela República de Gilead; em síntese, leituras bíblicas condicionadas pelos interesses dos grupos que detém o poder. Em outras palavras, eram textos que funcionavam como um mecanismo de controle e colonização das massas, que apresentavam interpretações específicas e unilaterais. Dessa forma, a mulher deveria ler para transmitir as verdades predeterminadas a outras meninas. No entanto, o encontro de Agnes com vozes femininas que contrariavam o sistema, bem como as perguntas que se levantavam com a leitura, encaminharam a protagonista para questionamentos revolucionários e transformadores, uma vez que ela foi percebendo que os textos podem ser interpretados de maneiras muito diferentes das usuais. Nesse sentido, a leitura e a interação com outras pessoas exerceram uma

importante influência na trajetória da protagonista. Ademais, o encontro com outras personagens e narrativas permite a interpretação de que a leitura pode agir para perpetuar normas e valores solidificados por regimes e culturas, bem como para ressignificar o mundo e as nossas identidades. De uma forma ou de outra,

all texts are motivated – there is no neutral position from which a text can be read or written. All language, all text, all discourse thus “refracts” the world; bending, shaping, constructing particular versions and visions of the social and natural world that act in the interests of particular class, gender, and cultural groups<sup>38</sup> (VOLOSHINOV, 1986 *apud* LUKE; FREEBODY, 1997, p. 193).

Em relação à literatura, reafirmo aqui que os textos escolarizados, especialmente aqueles que compõem o cânone, muitas vezes recebem o mesmo tipo de abordagem e tratamento nas salas de aula, transmitidos como se já viessem embutidas neles todas as respostas necessárias para que os leitores os compreendessem de uma forma já prevista por autores ou leitores “consagrados”. Na escola, os professores e/ou os críticos literários são quem usualmente assumem esse papel. Assim, diante da multiplicidade de textos com os quais nos deparamos ao longo da nossa formação enquanto leitores, vale destacar que, embora alguns sejam mais pedagogizantes que outros, todos os escritos são marcados ideologicamente, além de trazerem visões de mundo e agirem em defesa de alguns ideais. Entretanto, esse mundo se choca com horizontes e contextos muito diversos, o que não permite estabelecer interpretações únicas, e “a história de recepção dos textos nos mostra que estes se atualizam muitas vezes de maneiras muito diferentes” (ISER, 1996, p. 65). Apesar disso, ainda é forte a corrente que vive verdades únicas de textos literários, especialmente os mais clássicos, pois, mesmo que no discurso muitos leitores defendam outras possibilidades interpretativas, o encaminhamento pedagógico em sala de aula prioriza interpretações.

Dessa forma, é fundamental que pensemos nas Agnes que há muito tempo recebemos e formamos na Educação Básica. Não foram poucas as oportunidades nas quais presenciei alunos (assim como vivenciei na EB) diante de textos que não lhes diziam nada, mas eles precisavam buscar neles respostas para as questões,

---

<sup>38</sup> Todos os textos são motivados – não há posição neutra a partir da qual um texto pode ser lido ou escrito. Toda língua, todo texto, todo discurso desta forma “refrata” o mundo; distorcendo, moldando, construindo visões e versões particulares de um mundo social e natural que age a favor dos interesses de uma classe particular, de um gênero e de grupos culturais.

transcrevendo e decorando fragmentos, muitas vezes com bastante resistência e desgosto com as atividades avaliativas. Em uma perspectiva foucaultiana, a leitura é concebida e transmitida de forma disciplinada, para manter os corpos doutrinados e passivos a determinadas ideologias. Assim como os textos bíblicos, os textos literários, ao serem escolarizados, muitas vezes são trabalhados a fim de transmitir e garantir a uniformidade de interpretações, o que acarreta a manutenção de classes e sujeição dos grupos sociais ao poder dominante, que controla tudo aquilo que assumimos como verdade.

Dito isso, neste capítulo o propósito é refletir acerca da construção da interpretação literária feita pelo leitor, bem como sua postura diferenciada diante do texto, verdade e realidade, noções que fundamentam a reconstrução de significados no ato de leitura, assim como ajudam a problematizar as razões pelas quais e como os indivíduos leem, em meio a tantas outras possibilidades. Reitero que isso só é possível quando o exercício de interpretação é responsabilidade do leitor, cujo papel não é apenas a decodificação, à qual muitos estão acostumados.

Sobre essa questão, fica evidente a necessidade de entender quais são os espaços, físicos e pedagógicos, que a literatura (não) ocupa para tornar possíveis novos caminhos interpretativos, pois assim como argumenta Mishra Tarc (2020), necessitamos de uma pedagogia que nos faça aprender a reconhecer a ação transformadora da literatura na relação com o próprio leitor e com o outro. Para tanto, trabalharei aqui com a competência literária, por meio da qual os alunos podem expandir seus horizontes de expectativas e assumir uma postura mais crítica no encontro com o texto literário. Essa maneira de levá-lo para a sala de aula segue a linha de Compagnon (2009), quando ele defende a dupla função da literatura, lúdica e ética, pois ao mesmo tempo que ela pode entreter, construindo uma relação sentimental entre textos, leitores e contextos, ela não oferece respostas universais para os conflitos e problemas pessoais e do mundo, apesar de ajudar na consciência deles, o que transforma a nossa interação com o outro.

## **2.2 Literatura fora do controle**

Professor, especialista bíblico e autor de livros nos quais aborda assuntos e problemáticas do Novo Testamento, Ehrman (2005), ao criticar uma série de mudanças realizadas no texto religioso, ajuda a pensar sobre as abordagens

literárias canonizadoras que atravessam séculos. De acordo com os apontamentos do estudioso, isso se justifica pela confiança acrítica apresentada por muitas pessoas, que ignoram o fato de que a bíblia foi escrita e interpretada por mãos humanas, pertencentes a locais e formações diferentes, responsáveis por leituras que mostram que as verdades presentes nos textos foram construídas por pessoas. No entanto, conforme abordarei mais adiante, não há como dizer que a obra do teólogo é livre de certas convenções, as quais não se restringem apenas aos textos escritos, mas a discursos e práticas que atravessam outros espaços, como já foi observado nos exemplos oferecidos na parte introdutória desta pesquisa: o contato de uma criança com a nudez artística e a obra em quadrinhos que traz o beijo homossexual entre dois homens, disponível para venda em uma bienal.

Na interpretação cuidadosa das duas manifestações das artes, ficou claro que alegações proferidas em relação à proteção contra a nudez artística e a não naturalização da homossexualidade, defendidos pelo ex-prefeito do Rio de Janeiro, outros políticos e demais conversadores da sociedade, revelaram uma prática cultural excludente que ignora questões recorrentes e mais significativas para o nosso contexto. Em relação à Bienal do Livro, talvez nem tenha sido alvo das considerações dele e daqueles que carregam o mesmo discurso *o que* e até mesmo *quem* um evento dessa natureza visa representar. De minha perspectiva, o objetivo principal é uma abertura ao diálogo para pluralidade de vozes, bem como movimentos literários que ressignificam a nossa compreensão sobre o que pode ser concebido como literatura, e não o apagamento de corpos e identidades julgados inadequados por exercerem o direito de se relacionarem com pessoas do mesmo gênero, para ficar no exemplo da Bienal.

Pensando nessa lógica, neste subcapítulo, meu objetivo é discutir algumas estratégias que tornem os leitores responsáveis pelas interpretações das obras literárias, o que significa expandir nosso olhar para os textos literários e trazê-los para os diálogos da contemporaneidade, com seus conflitos, demandas e diferenças. Isso significa reabrir os textos canônicos de outras maneiras, tal como aconteceu com Agnes, personagem cuja trajetória nos diz muito sobre o que significa trazer os corpos de volta, entre os quais o dela própria, de suas colegas e de outras mulheres, pertencentes a diferentes grupos. Ademais, isso implica aceitar outras formas de ler literatura, não mais como um produto com verdades bem definidas. Dessa maneira, se anteriormente aponte a canonicidade como uma

estratégia colonial excludente e controladora, agora falarei sobre transformações necessárias para pensarmos a literatura com base na perspectiva decolonial. Uma forma conceitual, até então inovadora, de enxergar a emergência em problematizarmos o cânone sem precisarmos deixar de usar os textos colocados nesse sistema foi apresentada no simpósio “Creolizing the canon: philosophy and decolonial democratization?”<sup>39</sup>. Em síntese, todos os apresentadores (Gopal Guru, Kipton E. Jensen, Mickaella Perina e Sundar Sarukkai), bem como sua debatedora (Jane Gordon), organizaram seus projetos em volta da creolização do cânone, um termo que aponta para a necessidade de revisitarmos teorias e repensarmos práticas hierarquizadoras a fim de reabrirmos os textos literários baseados em outras perspectivas e narrativas.

### 2.2.1 Literariedade aberta

Há algum tempo, durante minha pesquisa de mestrado, percebi que embora a professora participante da pesquisa, referenciada como Amy, se dedicasse e fizesse tentativas para incorporar a literatura em suas aulas, ela apresentava algumas visões tradicionais da literatura, como a valorização da biografia de escritoras consideradas canônicas. Ao pedir que ela explicasse a importância disso para o entendimento da obra, ela me concedeu a seguinte resposta:

Amy: (suspiros) é importante porque isso faz, isso é a obra da pessoa, se você quer pesquisar literatura, nada impede que você pegue o texto e vamos voltar, vamos pegar Clarice Lispector, nada impede que eu pegue um texto dela e trabalhe e pronto, sem saber quem era ela, mas vai ficar muito mais rico se você souber quem é a pessoa, de onde ela veio, o que movia essa pessoa, [...] acho que você vai saber como, vai entender melhor a obra dela.

Eu: Você acha que isso aqui faria diferença?

Amy: eu acho que enriqueceria o trabalho, sabe? Não que não é legal, nem sei quem é Katherine Mansfield, mas sei quem é Clarice Lispector, tudo bem, não tem problema se não souber, mas se você souber, vai enriquecer muito mais seu repertório cultural, seu repertório linguístico, seu repertório de vida (ATAIDE, 2018, p. 71).

No cenário da educação literária brasileira, esse tipo de pensamento e desconforto diante do cânone é bastante recorrente. Com base apenas no início do trecho, é possível explicar que o discurso da professora é vítima de uma literariedade fechada, tendo em vista sua concentração maior nas habilidades

---

<sup>39</sup> Creolizando o cânone: filosofia e democratização decolonial?



linguísticas e literárias das autoras citadas e na busca daquilo que elas pretendiam na criação de suas obras do que na resignificação delas em nosso contexto, conforme já observado. No entanto, na mesma entrevista, Amy traz elementos que a aproximam da decolonização literária, como a noção de repertório construída ao longo da formação e transformada no exercício da leitura, em que pude perceber que a professora valoriza a articulação entre essas vozes. Para deixar mais clara essa questão, entendo como repertórios

the product of social spaces as semiotic resources, objects, and space interact. To imagine that repertoires are somehow an internalized individual competence (Wardough 1986) or can be found in a community *reservoir* (Bernstein 2000) is to overlook the dynamics of objects, places, and linguistic resources<sup>40</sup> (PENNYCOOK, 2016, p. 10).

Assim, antes de se deter no que move os autores ou lidar com a frustração de não conseguir levar para a sala de aula detalhes sobre a vida de Katherine Mansfield ou Clarice Lispector, a literariedade aberta se preocupa em entender por que somos tocados pela linguagem utilizada por essas autoras na contemporaneidade e as transformações advindas disso. Sobre essa questão, ressalto que, no exercício de literatura, não deve ser tomado como papel do professor desvendar o que há de belo, estético ou mais importante a ser extraído dos textos, mas apresentá-los como produções abertas, plurais e contingentes, que não se limitam aos espaços acadêmicos. Então, por mais que reconheçamos a função poética que torna um texto literário, a educação literária deve se concentrar no uso da língua como uma prática social dinâmica e conflituosa, tal como traz a teoria bakhtiniana.

A creolização do cânone apresentada anteriormente abre espaço para esse tipo de discussão. Ademais, a teoria dialoga com Mignolo (2010), em suas problematizações sobre as estratégias da modernidade e colonialidade na limitação da produção e circulação do conhecimento entre os corpos tomados como homogêneos, representados especialmente pelo Norte Global, determinante na seleção e reprodução de vozes; e Quijano, outro pesquisador que aponta para a emergência de racializar os corpos das margens, a fim de romper com os padrões

---

<sup>40</sup> [Entendo como repertórios] os produtos de espaços sociais à medida que recursos semióticos, objetos e espaço interagem. Imaginar que repertórios são de alguma maneira uma competência individual internalizada (Wardough 1986) ou podem ser encontrados em um reservatório da comunidade (Bernstein 2000) é ignorar a dinâmica de objetos, lugares e recursos linguísticos.

unilaterais de poder, os quais levam “à ‘naturalização’ das instituições e das categorias que ordenam as relações de poder que foram impostas pelos vencedores/dominadores” (QUIJANO, 2009, p. 113).

Assim, ao creolizar a literatura, os acadêmicos do simpósio já mencionado propõem criar diálogos decoloniais entre os pensadores que desafiam o poder hegemônico das teorias vencedoras e as teorias que nascem das margens. Nessa interação, há alguns objetivos que precisam ficar bem claros. Um deles é questionar as versões apresentadas pelo Norte. Isso não significa rejeitá-las, mas contestá-las, a fim de mostrar que todo escrito pode ser aberto a outras leituras, nascidas em circunstâncias adversas. No campo literário, isso significa desnaturalizar as estruturas canônicas e as relações geopolíticas até então solidificadas, assim como afirma Gordon *et al.* (2020, p. 98): “When creolizing political theory, we try to assure that we are not naturalizing or simplifying contested geopolitical relations that were only later (and even then incompletely) solidified”<sup>41</sup>. Isso revela que toda relação é complexa e não pode ser reduzida às verdades transmitidas pelas narrativas criadas pelo poder hegemônico.

Assim, evidencia-se a urgência em construirmos nossas próprias interpretações sem a dependência das normas ocidentais que sempre pautaram as relações acadêmicas e trataram de excluir, classificar e modelizar as interações com base em narrativas centrais, originárias do lugar de fala eurocêntrico, muitas vezes distantes do que eram reconhecidas no contexto do qual eles falavam com tanta propriedade. Nesse sentido, o que os pesquisadores sobre creolização trazem para o centro das discussões é a emergência de mudar essa dinâmica, e compreender que a produção de saberes não deve se manter cativa dos conhecimentos trazidos de fora por quem se julga entender o que é melhor para o local estudado.

A creolização do cânone resgata a preocupação com a vida do leitor, seus costumes e maneiras de construir sentidos em suas comunidades, as quais poderiam interferir muito mais na interpretação do leitor se este não fosse facilmente oprimido pelo poder ocidental. Isso gera várias formas de violência, que vão sendo impostas a esses grupos por meio de materiais didáticos e outras estratégias que silenciam e aumentam a dependência de vozes constantemente legitimadas, o que

---

<sup>41</sup> Ao creolizar a teoria política, nós tentamos assegurar que nós não estamos naturalizando ou simplificando as relações geopolíticas contestadas que só foram mais tarde (e até então incompletamente) solidificadas.

facilita a marginalização de corpos ou sua submissão a valores muito diferentes da sua forma de construir o mundo. Nota-se, assim,

[...] efforts to rationalize the rightfulness of a world dominated by the violent interests of Christian, white, and European narratives of civilization, order, political legitimacy, and full-fledged reason suggested unilateral relations of origin and influence that were contradicted by the creolized facts on the ground (GORDON *et al.*, 2020, p. 94)<sup>42</sup>.

Como eu disse anteriormente, as violências impostas aos marginalizados podem ser percebidas de várias maneiras. Na mediação literária, isso aparece quando as questões gramaticais se sobressaem a outras que poderiam surgir na interação do texto com o leitor. Para os pesquisadores indianos Guru e Sarukkai (2020), é preciso pluralizar o cânone e saber sob quais condições os conhecimentos foram produzidos, especialmente aqueles preconceituosos e colonizadores disfarçados de boas intenções. Como uma ilustração, essa dinâmica pode ser observada no uso acrítico de materiais didáticos produzidos por editoras conceituadas no mercado porque eles apresentam uma ideia primorosamente elaborada. Na maioria dos casos, são livros didáticos britânicos ou estadunidenses que trazem visões eurocêntricas de língua, cultura e literatura, as quais até podem ser ressignificadas para se comunicarem com as reais demandas do contexto, mas muitas vezes não são porque o material parece completo.

So the point is not to depend on some abstract notion of good intention but instead to focus on the material production of ideas that cause inequalities and prejudice. [...] what creolizing is doing to invite other people into our home instead of going to their places of residence (GURU; SARUKKAI, 2020, p. 108).<sup>43</sup>

O que os pesquisadores argumentam conversa com a estratégia decolonial de “trazer o corpo de volta” (SOUZA; DUBOC, 2021), pois alerta para a necessidade de considerarmos a identidade do indivíduo em seu local de fala, com seus valores e costumes, e não com base em narrativas universais. Os marginalizados estão acostumados a frequentarem o terreno do outro, a consumirem seus produtos, a

---

<sup>42</sup> Esforços para racionalizar a legitimidade de um mundo dominado pelos interesses violentos das narrativas cristãs, brancas e europeias da civilização, ordem, legitimidade política e a plena razão sugeriam relações unilaterais da origem e influência que eram contraditas pelos fatos creolizados em questão.

<sup>43</sup> Então o ponto não é depender de algumas noções abstratas para focar na produção material de ideias que causam desigualdades e preconceitos. [...] O que a creolização está fazendo é convidar as pessoas para dentro de nossas casas em vez de ir às suas residências.

falarem suas línguas, e poucas oportunidades têm de se apresentar de fato, como se isso não tivesse influência na (re)construção de saberes. O oposto disso é apresentado pelas teorias da creolização e pelas estratégias decoloniais, as quais colocam que a expectativa por um futuro não colonizado depende do quanto o poder central estará disposto a deixar sua confortável residência para adentrar a casa do desconhecido, marginalizado, opaco e detentor de saberes.

Em literatura, especialmente na abordagem dos textos clássicos na sala de aula, a creolização do cânone conversa com a minha concepção de literariedade aberta, responsável por quebrar a hegemonia de autores e obras intocáveis ou com fronteiras muito bem desenhadas, exercício necessário se realmente quisermos tomar a leitura de literatura como uma interação dependente do leitor e suas bagagens. Nessa comunicação, é indispensável colocar os textos ao lado de outros elementos culturais que vão sendo mobilizados na relação texto-leitor e, portanto, podem contribuir para que a função poética do exercício literário se cumpra, assim como para a leitura cuidadosa do mundo e de seus contextos, mantendo-se em vista que os escritos são interpretados por seu público com base em suas referências de mundo, fazendo surgir o inesperado, a criatividade e novas composições, que vão muito além do eixo imposto pelo Ocidente. É o que acontece com as obras canônicas que se tornam *best-sellers*, como *1984*, de Orwell (1939). O mesmo vem ocorrendo com as autoras feministas contemporâneas, como Chinamanda Ngozi e Arundhati Roy, escritoras nigeriana e indiana, respectivamente, reconhecidas por usarem uma linguagem literária ativa e questionadora em suas obras, atenta às demandas atuais e às problemáticas invisibilizadas das margens. Em outras palavras, elas resgatam corpos marginalizados e freiam o imaginário neutro de muitos indivíduos acerca das figuras femininas, ao reconfigurarem suas identidades, ao colocarem suas vozes, feridas e narrativas no mundo, mostrando sua pluralidade.

Inúmeras autoras de séculos passados também permitem outros jogos além daqueles propostos pela leitura reprodutiva, que esconde o contraponto proposto por Said. Nesse sentido, é difícil falar de autoras femininas sem chegarmos novamente ao caso de Jane Austen, uma autora que circula entre o popular e o acadêmico, o que explica os múltiplos diálogos com a contemporaneidade. No entanto, apesar de admitir a pluralidade de interpretações, a visibilidade recai em pontos muito específicos, como os relacionamentos afetivos das personagens femininas. Por exemplo, suas protagonistas têm sido muitas vezes vítimas de apagamentos ou uma

construção homogênea de suas identidades nas adaptações escritas, televisivas ou cinematográficas. Entretanto, conforme alguns críticos observaram, a organização linguística dos romances e outras narrativas deixadas pela autora encaminham para inúmeras questões políticas e econômicas que podem levantar outras problemáticas envolvendo suas protagonistas, uma vez que, apesar de fazerem parte de um mesmo sistema, cada uma é marcada de forma diferenciada.

Jane Austen associates this linguistic and moral dissipation with the role that money plays in the marriage market; nevertheless, her fiction is paradoxically saturated with the discourse of economics, to the point that her plots are driven by financial imperatives<sup>44</sup> (MANDAL, 2005, p. 32).

Mais uma vez, não se trata aqui de apagar as obras clássicas, mas torná-las abertas a outras problemáticas e outros gêneros. Em termos práticos, nenhum leitor deve ler as inglesas Jane Austen e Katherine Mansfield, ou os brasileiros Machado de Assis e Clarice Lispector, autores citados por Amy, pelo valor que seus nomes carregam, mas pelas redes de significações e experiências que suas obras podem propiciar, tal como a reflexão sobre os interesses políticos e relações de poder que perpassavam o lucrativo mercado matrimonial, os quais foram se ressignificando ao longo dos séculos. Uma ilustração ainda bem comum é colocar figuras masculinas para legitimar lutas e conquistas femininas. Assim, é preciso ponderar que uma obra canônica não se consolida por ser produto de determinada autoria que foi se tornando aclamada pelas gerações passadas, mas pelas vozes que continuam ou começam a falar conosco por alguma razão, cujos percursos, voltando a Compagnon (2009), não são passíveis de mapeamentos exatos, ainda que possamos lançar sugestões baseadas nos dados que o contexto nos oferece e que podem transformar nossa relação com os textos literários.

Partindo desse viés, considero necessário refletir um pouco mais sobre esse poder que as narrativas canônicas ainda representam em nosso meio, um poder metamorfoseado, no sentido que muda de acordo com as circunstâncias e as relações estabelecidas nas incontáveis interações feitas entre os diversos seres na corrente do tempo. Nesse sentido, é importante lembrarmos que não formamos leitores literários ou creolizamos o cânone (GORDON *et al.*, 2020) apenas pelas vias

---

<sup>44</sup> Jane Austen associa essa dissipação moral e linguística com o papel que o dinheiro desempenha no mercado matrimonial; no entanto, sua ficção é paradoxalmente saturada com o discurso econômico, a ponto de seus enredos serem conduzidos pelos imperativos financeiros.

da prosa e da poesia clássicas. Fazemos isso também por intermédio das desconstruções que levam em conta, além dos textos tradicionais, as interpretações realizadas no encontro com as adaptações para o cinema, teatro, música ou por outras formas linguísticas que abrem espaços para que os leitores construam sentidos fora dos padrões convencionais. Dessa maneira, não é apenas da leitura de textos escritos que os significados podem surgir, pois os leitores muitas vezes trazem bagagens com outras obras, as quais devem ser valorizadas no jogo de leitura.

A fim de ilustrar essa questão, a forma como Snir (2020), autor da obra que resgata a relação entre educação e filosofia com base em várias perspectivas, interpreta escritos e discursos de importantes filósofos está relacionada com a emergência de educar o leitor e fazer nascer nele a percepção de que suas narrativas importam e devem ser trazidas para o exercício de leitura, uma ação que deve ser ativa e não dependente do que já foi formulado, como muitos alunos estão acostumados. Ao interpretar a leitura que Deleuze fez do narrador de Proust em *In search of lost time*, por exemplo, o pesquisador traz a importância da comunicação na construção de sentidos: “Moreover, what the narrator learns when becoming an artist is not only how to make and experience truths, but also how to communicate them, namely how to make others think and make sense”<sup>45</sup> (SNIR, 2020, p. 108). Por esse motivo, é preciso escolher obras que permitam essa comunicação e não aquelas que já entregam ao leitor tudo o que era esperado ou que sempre atendem aos interesses e expectativas do leitor, como argumenta Jauss (1994). Não apenas isso, na escola, é imprescindível trabalhar com a possibilidade de inúmeras verdades, partindo de universos diferentes de significação, para que o aluno-leitor tenha outras perspectivas de comunicação, construídas por pessoas que desafiem pressupostos e quebrem paradigmas. Em outras palavras, é preciso colocar nas mãos do leitor textos de autores de diversos contextos e posições geográficas, ideológicas e históricas.

No cenário brasileiro, volto a utilizar o *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, como uma importante mudança para repensarmos a literatura e o cânone, assim como a creolização do cânone. Em

---

<sup>45</sup> Além disso, o que o narrador descobre quando se torna um artista não é apenas como fazer e experienciar verdades, mas também como comunicá-las, nomeadamente como fazer os outros pensarem e fazerem sentido.

primeira análise, a função poética do texto da escritora, obra que rompe com estruturas linguísticas e desafia os entendimentos literários, está na forma como sua história é narrada e os convites feitos aos leitores, que penetram na favela e aceitam viver uma série de experiências imprevistas. Em suma, vou seguir na linha de Otávio Paz (1982), que compreende a poesia em sua pluralidade, para defender que Carolina Maria de Jesus poetiza sua vida, pois “a poesia isola, une. Convite à viagem; regresso à terra natal” (p. 15), algo que a autora faz em seu diário. Importante perceber que o convite de Carolina não é sutil ou ameno. Pelo contrário, seu texto, cheio de ironias e contradições, incomoda, sensibiliza e faz ter consciência da fome, da violência e das injustiças às quais seu povo é submetido. Politizada e grande conhecedora do outro lado da favela, de onde vêm as violências muito bem ilustradas em seu diário, ela também escancara a importância de convidar para o quarto de despejo aqueles que arrastaram ou empurraram vidas para esse lugar e a todos que não o veem e não presenciam suas desigualdades (GURU; SARUKKAI, 2020). Desse modo, a autora se mostra ciente de que o corpo marginalizado é útil para que o sistema capitalista, o qual nunca se preocupou em realmente preservar as vidas mais injustiçadas, seja sustentado. Assim, pelo viés literário, “the collective consciousness of an oppressed people entails an understanding of the conditions of oppression and the possibility of abolishing these conditions”<sup>46</sup> (DAVIS [1969], 2010, p. 49 *apud* JENSEN, 2020, p. 113).

Para que isso aconteça, é importante frisar que é papel da literatura questionar e permitir que seu poder se mantenha sempre questionável. Abrindo-se para a multiplicidade de leituras, a educação literária pode explicar os porquês de certas obras continuarem dialogando com os leitores, um exercício complexo e indispensável. Devemos isso a diversos fatores, sendo o desencadeador dos demais a própria linguagem, “coisa opaca, misteriosa [...], massa fragmentada e ponto por ponto enigmática, que se mistura aqui e ali com as figuras do mundo e se imbrica com elas” (FOUCAULT, 1999, p. 48). Como o mundo é plural e está em constante transformação, essa mistura permanece heterogênea, pois, voltando a Paz (1982), as possibilidades de viagem pela poesia são inúmeras, mas é preciso criar caminhos para que elas sejam exploradas.

---

<sup>46</sup> A consciência coletiva de um povo oprimido implica um entendimento de que as condições e a possibilidade de aboli-las.

Voltando para as questões bíblicas levantadas por Ehrman (2005), seus argumentos dão conta de que todos os textos permitem interpretações diversas, pois os escritos foram produzidos em contextos diferentes. Assim, também é importante que os leitores consigam ter essa liberdade para ler e tomar as escrituras ditas sagradas como um livro sujeito a leituras outras. É preciso até mesmo questionar o que os leitores têm entendido sobre ler a bíblia. Isso é bem interessante de ser observado à luz dos dados gerados pela 5.<sup>a</sup> edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), na qual o livro em questão figura na primeira posição em diversos critérios, assim como em outras edições do estudo, tais como: “gêneros que costuma ler: por escolaridade” (42% no Ensino Fundamental I / 32% no Ensino Fundamental II e 37% no Ensino Médio); “último livro lido ou que está lendo” (362 em números absolutos); e o “livro mais marcante” (765 em números absolutos).

Com números tão expressivos, fazer com que o aluno entenda o que está lendo, dentro ou fora da escola, pode mudar sua relação com a leitura de outros textos literários. Não se trata aqui de fazer um estudo bíblico dentro da escola, mas sensibilizar para o fato de como as leituras realizadas fora do âmbito escolar afetam a construção de sentidos. Ademais, embora a bíblia seja realmente lida, é preciso buscar em que circunstâncias as leituras ocorrem, pois recorrendo à minha narrativa, não há uma experiência literária quando o leitor apenas decodifica o texto e outra pessoa é legitimada para interpretá-lo. Dessa forma, até o que é considerado marcante deve ser questionado, pois talvez sejamos mais marcados por aquilo que alguém nos disse do que pela nossa própria leitura, especialmente se há uma relação hierárquica, na qual “[...] if you know that a person is completely reliable, then you can trust that person even when he or she is telling you something you can't otherwise verify”<sup>47</sup> (EHRMAN, 2005, p. 130). Libertar o leitor dessa dependência, como aconteceu com a personagem Agnes, é transformador, especialmente porque o leitor passa a perceber que é preciso questionar, estranhar e se colocar no texto. Na leitura de textos literários na escola, a missão de legitimar a leitura dos estudantes acaba sendo transferida apenas para os docentes, um caminho equivocadamente naturalizado na educação literária.

---

<sup>47</sup> “[...] se você sabe que a pessoa é completamente confiável, então você pode confiar nela até quando ela está contando algo que você não pode verificar de outra forma



Então, a emergência do *weak thought*, termo de Vattimo (2009) para se referir à necessidade de tornar as verdades algo maleável, passível de constantes (des)construções, se apresenta de diversas maneiras, como no próprio pensamento de Ehrman (2005), que apesar de assumir a leitura de um texto como um ato sempre interpretativo, não deixa de hierarquizar e assumir verdades que contradizem alguns de seus argumentos. Isso é bem interessante de ser observado quando ele discute sobre os erros mantidos ou cometidos por quem transcreveu a bíblia, os escribas. Para o autor, errar é comum à natureza humana, mas ele classifica e nivela as falhas de acordo com o grau de conhecimento desses homens, pois enquanto alguns erros são, conforme seus exemplos, originários de interpretações equivocadas pela falta de competência de certos indivíduos; outros foram frutos de homens bem capacitados, os quais julgaram certas mudanças necessárias (EHRMAN, 2005). Assim, pela defesa que o acadêmico faz da documentação da bíblia, um texto transcrito da oralidade, o que ele reconhece ser também um aspecto importante para a interpretação de textos, parece-me mais coerente com o discurso dele deixar claro que está argumentando a favor de algumas alterações em detrimento de outras com base em suas vivências e análises anteriores, que o ajudam a defender que certas leituras são mais adequadas.

Nesse sentido, pensando na relação do conceito de Vattimo (2009) com a noção de erro apresentada por Ehrman (2005), temos que o segundo faz diversas defesas por verdades universais quando explica as várias mudanças ocorridas na bíblia. Vale ressaltar que o problema aqui não são os argumentos utilizados no decorrer de suas análises, mas a maneira como ele os conduz quando fica preso na origem do texto e na qualidade das transcrições.

This does not mean, however, that weak thought rejects all foundations; rather, it points to a situation where foundations are inherited from a tradition but never accepted as truly foundational, since the taking up and appropriation of those historical foundations not only transforms them, but illustrates that foundations, as historical, are transformable<sup>48</sup> (VALGENTI, 2010, p. 67).

---

<sup>48</sup> Isso não significa, no entanto, que o pensamento fraco rejeita todas as bases; pelo contrário, ele aponta para uma situação na qual as bases são herdadas de uma tradição, mas nunca aceitas como verdadeiramente basilares, uma vez que a adoção e apropriação dessas bases históricas não apenas as transformou, mas ilustra que as bases, como históricas, são transformáveis.

Essa citação não é válida apenas para a interpretação da bíblia, o texto literário mais popular do Brasil, mas também para aqueles que são usados na educação literária. É fundamental que os alunos percebam que toda obra tem uma autoria, que interpreta sua realidade com base em suas heranças culturais e históricas, que podem até auxiliar o leitor no processo de ressignificação do texto, mas não deve limitar a leitura, uma vez que a nossa visão da história e as nossas próprias narrativas, que não podem ser desvinculadas dos nossos atos interpretativos, estão em constante transformação. Enfim, se quisermos formar leitores que sejam capazes de reconhecer a autoria de um texto e dialogar com ela, bem como com seu contexto, precisamos investir em estratégias para fazer com que eles entendam sua participação no ato de leitura.

### **2.2.2 Historicidade aberta**

A fim de pensar em um conceito de historicidade aberto a rupturas e mudanças, volto à obra *Mansfield Park* para refletir sobre as possibilidades que o romance oferece para refazer a distância entre sua produção e as recepções, o que permite ressignificarmos o passado bem como dialogarmos com a história atual. Assim como Said (2011), outros pesquisadores reconhecem certas temáticas na obra britânica, como a interferência da escravidão no destino da narrativa. Para a estudiosa indiana Rajan (2005), o papel de Antigua, lugar que liga o proprietário do palácio diretamente ao comércio de escravos, como o palco onde se desenrola esse tema é interessante para a construção da obra, pois ainda que a escravidão não tenha sido um assunto explorado pela escritora britânica, as menções feitas por ela devem ser valorizadas. Nas palavras da pesquisadora, “this reference to slavery is not by any means a textual crux, so that the fact that ‘the silence of the Bertrams’ has come to function as such a fraught locus of the novel’s meanings is a curious development”<sup>49</sup> (RAJAN, 2005, p. 105).

Assim, em uma leitura contrapontual (SAID, 2011), enquanto o pai e senhor do casarão afastou-se a fim de manter seus negócios na colônia, no palácio de Mansfield, a ausência patriarcal possibilitou jogos de sedução e manipulação que

---

<sup>49</sup> Essa referência à escravidão não é de forma alguma crucial no texto, então o fato de “o silêncio dos Bertrams” funcionar como um lócus carregado de significados para o romance é um desenvolvimento curioso.

perturbaram a ordem doméstica, o que resultou na ascensão de Fanny, a protagonista mais silenciosa e pobre criada por Jane Austen e aquela que curiosamente questiona o tio sobre o comércio de escravos. A fala dela chama a atenção de diversas maneiras, até mesmo o envolvimento da autora nesses pontos tão emergentes para a construção de uma nação, como a escravidão. Em síntese, as influências das obras literárias para a formação nacional podem ser questionadas, seja ao expor os problemas e trazer à tona o que está marginalizado, seja para reforçar o sistema de valores patriarcais.

Com o avanço dos estudos femininos, muitas questões nesse campo também foram problematizadas e ressignificadas, como os espaços que as mulheres passaram a ocupar na sociedade, dentre os quais posso citar os literários, acadêmicos, políticos, profissionais e outros, ainda que de maneira bastante sutil. No entanto, até o que parece uma conquista merece mais atenção, algo que a abordagem canônica deixa por muitas vezes escapar ao tratar desse assunto e, por consequência, dos textos literários. Conforme aponta Federici (2017), mesmo após tantos séculos, o capitalismo continua a exercer muitas pressões na construção identitária da mulher, sendo uma delas o matrimônio, em que muitas são ainda levadas a buscar no casamento a segurança financeira e emocional, uma perpetuação da “produção de hierarquias raciais e sexuais nas colônias” (FEDERICI, 2017, p. 129), de diferentes maneiras, especialmente na vida daquelas pertencentes às classes minoritárias.

Assim, na discussão de textos literários, é fundamental que os leitores avancem os limites impostos pelos padrões convencionais com os quais convivemos na educação, defendidos por quem acredita que a leitura literária escolarizada não deve ser ideológica, e sim centrada em conteúdos universais. Por isso, o exercício com a literatura deve resgatar narrativas que foram suprimidas na prática hegemônica, mas ainda estão presentes e latentes na sociedade contemporânea, como os fatores que propiciaram que certas condições se enraizassem, entre as quais posso citar: a perda de poder sobre o próprio corpo (p. ex. procriação); a participação no mercado de trabalho, especialmente das mães; a responsabilidade pela educação e cuidado dos filhos na necessidade de ir à escola ou ao hospital; a condução das filhas pelos pais ao altar, mesmo quando elas têm pouco contato com a figura paterna durante a vida e a própria “entrega” seja problemática, entre tantas outras heranças deixadas pelo sistema patriarcal. Dessa maneira, a manutenção

das janelas sempre abertas revela sua importância para revisitarmos como a história contribui para a sociedade conservar tradições, as quais muitas vezes já não fazem sentido na contemporaneidade.

The visibility of a form of expression as an artistic form depends on a historically constituted regime of perception and intelligibility [...]. Statements or forms of expression undoubtedly depend on historically constituted systems of possibilities that determine forms of visibility or criteria of evaluation, but this does not mean that we jump from one system to another in such a way that the possibility of the new system coincides with the impossibility of the former system<sup>50</sup> (RANCIÈRE, 2004, p. 50).

Posto isso, a historicidade literária pelo viés decolonial fala diretamente com os problemas atuais, em que as obras se renovam de acordo com demandas e negociações de certos momentos e sistemas. Nesse jogo, o tempo histórico, passado e contemporâneo, não é determinante para a criação de novas possibilidades, mas faz parte da constituição de saberes. Há sempre outras narrativas e o papel da historicidade é oferecer o contraponto para que umas narrativas permaneçam ocultas enquanto outras estejam sempre visíveis (SAID, 2011). Ademais, pensar a história aberta é mantê-la no diálogo com a contemporaneidade, com base nas obras do passado e do presente, clássicas ou não. Por esse ângulo, as boas adaptações de textos clássicos ilustram bem esse argumento, uma vez que providenciam uma importante transformação para a forma como enxergamos o sistema canônico. Longe de serem uma alternativa para os textos clássicos, muitas dessas obras oferecem possibilidades de outras interpretações, sem a subordinação ao texto original (termo entendido aqui como primeira produção), ao mesmo tempo que, atentas à globalização, colaboram para a (re)construção de sentidos para os problemas locais, afetadas pelo global, uma vez que todo conhecimento tem origem em algum lugar e vai atravessando outras culturas, sendo também atravessado por elas, gerando uma série de interconexões (SOUZA, 2011). Ainda sobre essa questão de dependência e o papel que as

---

<sup>50</sup> A visibilidade de uma forma de expressão como uma forma artística depende de um regime historicamente constituído de percepção e inteligibilidade [...]. Declarações e formas de expressão indubitavelmente dependem de sistemas historicamente constituídos de possibilidades que determinam formas de visibilidade ou critérios de avaliação, mas isso não significa que nós pulamos de um sistema para outro de tal forma que um novo sistema coincide com a impossibilidade de um sistema anterior.

adaptações podem apresentar na educação literária, a citação a seguir reforça nossa relação com elas, ao argumentar que,

no entanto, podemos ir mais além e pensar na inexistência daquele “espírito do texto original”, uma vez que sua existência representaria a concepção de que a obra literária tem um significado fechado, imutável. Não seria exagero dizer que o próprio processo de leitura, hoje, constitui a elaboração de uma “adaptação”, a constituição imagética daquilo que apreendemos na interação com o texto literário. Assim, um filme “adaptado” de um romance, por exemplo, é sempre a expressão de uma das múltiplas leituras possíveis para esse romance (HATTNER, 2010, p. 148).

Lançadas com bastante regularidade e com objetivos diversificados, as adaptações de contos de fadas nos mostram como essa dinâmica costuma acontecer. Em primeiro lugar, é certo que a indústria cinematográfica tem trabalhado em suas adaptações imagens que reconfiguram os arquétipos desse tipo de história, especialmente aquelas ligadas à construção das figuras femininas. A título de exemplo, no filme *Encantada* (2007), o arquétipo da princesa indefesa dá espaço a uma jovem empurrada para a autodefesa e autonomia em uma cidade estranha, a barulhenta Nova Iorque. Em uma das cenas, a protagonista reconta o clássico *Chapeuzinho Vermelho* para uma menina de 6 anos, a filha do homem que a acolheu na cidade, com outro ponto de vista, no qual quem assustou o lobo foi a Chapeuzinho, episódio observado por um esquilo. Isso mostra a ela que nenhuma história é fixa, mas dependente do contexto e de seu narrador, o que mantém todas questionáveis.

Em outro momento, as duas personagens vão às compras a fim de adquirir alguns artigos para que a protagonista pudesse ir a um baile. Rompendo mais uma vez com o estereótipo, o sapato de cristal, um dos principais símbolos do conto *Cinderela*, é adquirido por outros meios (cartão de crédito) e não representa um elemento fundamental para que o príncipe consiga encontrar a mulher amada. Pelo contrário, o sapatinho atrapalha a jornada da mocinha, que não hesita em descalçá-lo para salvar o advogado por quem se apaixona, e serve nos pés de outra mulher, uma empresária que não fora rejeitada ou substituída pela protagonista, mas a liberta das amarras de um relacionamento que sobrevivera até aquele momento para obedecer a uma convenção. Para ser breve, há ainda muitas outras sutilezas que desmontam várias visões cristalizadas nos contos de fadas, mas é preciso estar atento às narrativas colocadas em segundo plano.

O movimento de repensar o cânone também pode ser percebido na contação oral de histórias, em especial originárias da Europa. Assim, sabe-se que diversas narrativas mundialmente conhecidas nasceram na transmissão oral e foram sendo registradas ao longo dos séculos por autores de diferentes épocas e culturas. Ademais, elas se reformulam continuamente de acordo com a contingência do momento e o modelo de sociedade, que molda as interações e as interpretações, como afirmam Luke e Freebody (1997), os quais também pontuam que as leituras enquanto práticas sociais têm seus sentidos incessantemente reconstruídos, em virtude das relações políticas e de poder desiguais que atravessam as narrativas lidas e da vida do próprio leitor. Conforme defende a autora de *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*, esse movimento é natural e ininterrupto, uma vez que “à medida que a cultura sofre influências diversas, nosso modo de pensar, nossas atitudes e nossos temas mudam” (ESTÉS, 2018, p. 345). Dessa maneira, como construtores de sentidos, é importante que percebamos que, embora a tradição e o cânone se encarreguem de fazer com que as obras cheguem até nós, elas podem se movimentar e se reinventar, como a moça tecelã mencionada na introdução, pois o nosso contexto não pode permitir que fiquemos indiferentes às múltiplas narrativas ocultadas de nossas visões pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo, que moldam a forma como lemos e vivemos e, conseqüentemente, recebemos as histórias.

Reforço que a forma como as obras foram concebidas, ou seja, seus contextos de escrita, não as invalida, mas é preciso colocá-las em outros panoramas, uma vez que “[c]ontexts are constantly in the process of being made”<sup>51</sup> (GAL; IRVINE, 2019, p. 231). Isso não significa apagar seu passado, mas o exercício proposto é abri-las para as diversas possibilidades que não estão totalmente desprendidas nem dele dependentes, ou seja, repensá-las de inúmeras e imprevistas maneiras, mantendo-se em mente que “changes to a community’s thought-world are never absolute. The new builds on the old” (SELL, 2001, p. 154)<sup>52</sup>. Nesse sentido, mesmo que se reconheça que a resistência das obras canônicas deva parte de seu reconhecimento às construções de sentidos de leitores de outras épocas, que podem, sim, influenciar as novas leituras, as interpretações que surgem

---

<sup>51</sup> [...] os contextos estão constantemente no processo de serem feitos.

<sup>52</sup> Mudanças no pensamento de mundo de uma comunidade não são nunca absolutas. O novo se constrói sobre o velho.

não são subordinadas aos velhos pressupostos, pelo contrário, elas se ressignificam.

Dessa forma, parece-me coerente afirmar que o niilismo de Nietzsche confronta as práticas escolares cristalizadas, pois, ao afirmar que Deus está morto, expressão que, nesse contexto, pode ser explicada como o valor concedido às obras literárias independentemente da interação com elas, a relação se torna mais aberta e não rotulada por um período específico. Assim, o leitor leria com mais liberdade e sem a dependência de velhos pressupostos, mesmo que eles sejam mobilizados em algum momento. Ademais, seguindo a linha de pensamento de Vattimo (2009), é preciso considerar também que a nossa relação com o cânone na contemporaneidade é permeada pelas transformações tecnológicas, que permitiram que o acesso e a leitura das obras fossem mais dinâmicos e, de muitas maneiras, imprevisíveis, uma vez que “[...] for Vattimo it is our engagement with technology that both opens our relation to *Being* and at the same time initiates a transformation in that relation”<sup>53</sup> (WEBB, 2010, p. 54). Nesse ponto, não há como falar de revolução tecnológica sem mencionar as influências que a mídia e a indústria cultural exercem na construção de opiniões, nas diversas formas de interações, entre tantas outras que as colocam como importantes poderes reguladores.

Há algum tempo, ao conversar sobre esse assunto com uma estudante à época vestibulanda, fui questionada por ela sobre os porquês de autoras outrora marginalizadas, como Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Chinamanda Ngozi Adichie e Maya Angelou, escritoras negras e quase todas declaradamente feministas, são reconhecidas agora pelos vestibulares e livrarias. Isso conversa com a dúvida de muitos jovens leitores que levantam a pergunta do que torna um texto literário um bom clássico. De fato, todas as autoras exploram a literatura como um espaço de resistência e representação de corpos marginalizados ou silenciados de múltiplas maneiras; contudo, é fundamental apontar alguns responsáveis por essa mudança.

Então, mesmo que essas obras tenham características que as façam ser bem recebidas por um ou mais públicos e se tornem canônicas com o tempo, enquanto outras são passageiras, o valor adquirido não depende só delas, mas

---

<sup>53</sup> [...] para Vattimo é o nosso engajamento com a tecnologia que abre tanto a nossa relação para o Ser e ao mesmo tempo inicia uma transformação nessa relação.

daquilo que as coloca no mercado, atento em criar novos interesses a todo o momento. Dessa forma, o que antes era invisível passou a ser enxergado, o que transformou também o relacionamento das pessoas com a literatura. Nesse sentido, as teorias feministas, os estudos culturais, a mídia e as redes sociais contribuíram para que outros corpos tivessem presença e fossem reconhecidos, o que força a pressão sobre o cânone e a educação literária, que não pode continuar a reforçar a violência sofrida pelas autoras e personagens criadas para reivindicar seus espaços.

É claro que isso provoca uma série de mudanças, mas ainda não é possível dizer que a influência da tradição sobre a interpretação foi totalmente enfraquecida. Pelo contrário, apesar dos avanços e das novas formas de ler os problemas, é muito comum ainda voltar à origem para tentar entendê-los e/ou solucioná-los. Mais uma vez, as palavras de Ehrman (2005) exemplificam as minhas, ao não se desprender da origem para construir seus argumentos acerca das alterações bíblicas: "Once a second manuscript is located, however, it will differ from the first in a number of places. This is not a bad thing, however, as a number of these variant readings will show where the first manuscript has preserved an error"<sup>54</sup> (p. 87). Em outras palavras, ele reconhece a presença de outras versões, mas mantém em mente sempre um texto original que as legitima. Pensando essa lógica na educação literária, é como se cada interpretação nova tivesse de estar ancorada em uma versão primeira, caso seja uma transcrição da fala ou uma adaptação. No entanto, assim como no caso da bíblia, boa parte dos textos, como dito anteriormente, foi transcrita da fala de indivíduos que os interpretam de acordo com suas referências, o que provoca alterações, mantendo-se sempre em mente a impossibilidade de uma narração imparcial, seja oral ou escrita.

Até mesmo os textos literários não surgidos de contações orais são resultados de interações historicamente e ideologicamente marcadas de seu criador com seus contextos e serão sempre lidos por indivíduos com certas marcas. É nesse movimento que os diálogos acontecem, no cruzamento de histórias e transformações constantes de narrativas.

---

<sup>54</sup> Uma vez que o segundo manuscrito é localizado, porém, ele vai se diferenciar do primeiro em um número de lugares. Essa não é uma coisa ruim, uma vez que essas leituras variantes mostrarão onde o manuscrito preservou um erro.



### 2.2.3 Interpretação aberta

Eventos artísticos como a Bienal do Livro e outros (p. ex. peças teatrais, saraus, *slams*), ainda que longe da maior parcela da população – muitas pessoas não frequentam ou participam dessas manifestações –, são importantes passos para que as diferenças e os invisíveis sejam abraçados e colocados no escopo do que é visto e agraciado. Isso porque permitem que vozes marginalizadas ocupem mais espaços literários de fala, abertos à multiplicidade, sem precisar pedir licença ou esperar que elas sejam sempre legitimadas pelas vozes dos poderosos (YOUNG, 2008). Isso implica conceber que as diversas formas de arte, nas quais incluem os textos literários, podem ser lidas e interpretadas com base em diversos pontos. Entendida dessa maneira,

a educação literária, se assim concebida, teria como objetivo permitir a criação, compreensão e expressão das vozes das leitoras em seus processos de significação, a fim de transformar as estruturas de construção de sentidos em perspectivas múltiplas diante das possibilidades de interpretação (JORDÃO, 2011, p. 168).

Mencionei anteriormente que a perspectiva canônica até considera a existência de outras interpretações, mas as experiências de leitura costumam ser mais limitadas e voltadas a certos interesses. Um exemplo são as rodas de conversa escolares, nas quais os leitores são convidados a expor suas opiniões acerca das obras lidas, mas o objetivo parece ser chegar ao consenso sobre quais leituras podem ser validadas e quais podem ser rejeitadas, como uma espécie de filtro. De acordo com Souza (2011), os exercícios abertos de interpretação podem acordar as “situações de conflito e confrontos com a diferença” (p. 138), ou seja, as possibilidades de *dissenso*, pois é lícito e natural não concordarmos com o posicionamento do outro.

É claro que essas discordâncias estão inseridas em campos sociais, políticos, históricos, os quais influenciam nossos conhecimentos acerca do que o outro está falando, assim como a formação de opiniões, as quais, semelhantes ou distintas, podem ser reconhecidas no contexto de produção. Dessa maneira, é importante “não confundir a *multiplicidade* de leituras e seus valores com a *ausência* de fatores ‘redutores’ como a genealogia e o pertencimento social que reduzirão em determinados contextos essa multiplicidade potencial” (*ibidem*, p. 137, grifo do autor). Nesse sentido, para o professor, não devemos afirmar que quaisquer

interpretações sejam aceitas e compreendidas em determinado espaço-tempo, pois os contextos aos quais pertencemos também oferecem limites, de acordo com os nossos agenciamentos<sup>55</sup>, não estanques, e abertos a contingencialidade e aos conflitos, resultados dos desencontros entre os pontos de vista divergentes.

Assim, os conflitos ocupam um lugar muito importante na produção de significação, pois estão presentes tanto nas histórias que lemos quanto nas nossas narrativas de vida. Sobre isso, “[...] also in conflict, and riding on top of the conflict of narrative entities, are conflicts regarding values, ideas, feelings and ways of seeing the world. There is, of course, no culture without many such conflicts”<sup>56</sup> (ABBOTT, 2008, p. 55). Mais uma vez, isso pode ser explicado pelo fato de o sujeito ser histórico e pertencente a várias comunidades simultaneamente, o que pode provocar reações diferentes (SOUZA, 2011) e de alguma maneira inéditas.

Nesse sentido, essa abertura ao novo pode ser entendida “[...] as interruption of a given sense, as rupture of a horizon. Truth opens new possibilities showing that the ones that have already been consolidated and realized can be modified”<sup>57</sup> (CHIURAZZI, 2010, p. 21). Na leitura literária, é comum que tenhamos horizontes de expectativas, surgidas de verdades assimiladas no decorrer da vida e que norteiam nossas leituras e vivências. Contudo, quebrar o martelo de Nietzsche, que representa o apego a teorias e a verdades fixas, não é um exercício simples nem metódico, pois fratura, desestabiliza e transforma. Diante da dificuldade de controlar os caminhos interpretativos que os textos assumem, bem como do medo que eles podem causar ao trazer à tona especialmente injustiças e tabus, os poderosos se apropriam de discursos agressivos e moralizantes, a fim de convencer as grandes massas do que deve ser evitado. Para Luke e Freebody (1997), a educação literária se torna um projeto colonial, no qual as “narrativas colonialistas” (p. 186) são organizadas a fim de formar leitores passíveis de controle.

Na mesma linha, concordo com o filósofo Han (2017) quando ele defende que sem o encontro com a alteridade não há transformação, algo que atinge com

---

<sup>55</sup> Cf. 3.2 Letramento Literário Ideológico: decolonização do cânone.

<sup>56</sup> Também em conflito e dirigindo para o topo dos conflitos das entidades narrativas, os conflitos são relacionados aos valores, ideias, sentimentos e modos de ver o mundo. Não existe, claro, nenhuma cultura sem muitos conflitos.

<sup>57</sup> [...] como interrupção de um senso dado, como ruptura de um horizonte. A verdade abre novas possibilidades mostrando que aquelas que já foram consolidadas e percebidas podem ser modificadas.

muita força as humanidades. Assim, articulando o pensamento do filósofo sul-coreano aos argumentos deleuzianos, a interpretação aberta valoriza as diferenças entre os grupos bem como suas conexões com a natureza, em uma perspectiva rizomática de educação. Isso leva a rupturas interpretativas, causadas especialmente pelo levantamento de temas polêmicos ou silenciados ao longo do tempo, como a pluralidade de identidades femininas, antes comumente reduzidas e dominadas por alguma figura masculina, conforme apontou Federici (2017) no seu estudo sobre o Calibã e sua mãe, a bruxa Sycorax, personagens marginalizadas que foram resgatadas pela autora para reconstruir a interpretação sobre essas figuras, que muitas vezes escondem o colonialismo que as perpassa.

Dessa forma, os leitores vão encontrando outras formas de ler e subverter o cânone tradicional. Esse modo desnaturalizado de ler pode ser encontrado nas adaptações e nos jogos com a literatura. Por esse motivo, volto à crítica que fiz a Eco para afirmar que os jogos hipertextuais podem ser muito mais benéficos para que os leitores (re)construam suas interpretações, respaldados pelo seu lócus de enunciação, e não apenas um acessório para uma leitura mais valorizada pela tradição. Nessa perspectiva, recorro novamente à educação como transformação, de Rocha (2006), para argumentar que jogar criativamente com o texto só é possível quando nos é permitido “o não saber”, de Nietzsche, que não deve ser compreendido como a lacuna a ser preenchida, ou a ausência de conhecimento, mas a capacidade de suspeitar do que é dado e confrontar os conhecimentos curriculares, permitindo ao leitor participar da produção dialógica de significação.

Na mesma linha, não é necessariamente no valor, na leitura do conhecido, que devemos nos concentrar, mas nas significações e outras interpretações advindas de outros encontros, ainda que com as mesmas obras, com diferentes leitores e culturas, que certamente têm outros mecanismos interpretativos, que perturbam e transformam nossos olhares. Assim como pontua Han (2017), precisamos estar abertos ao desconhecido, sendo a literatura parte desse jogo. Com base nos estudos de Compagnon (2009), não chegamos a uma definição e validação do cânone por uma razão específica e universal, mas por condições que tornam possíveis sua sobrevivência.

É isso que vejo acontecer com os contos de fadas, cujas releituras permitem ao leitor as ressignificações. Claro que não podemos dizer ainda (é bem provável que nunca possamos) que as interpretações feitas pelas produções

cinematográficas e os outros clássicos literários estão libertos de suas camadas invisíveis (SANTOS, 2009; 2020). De uma maneira ou de outra, vários outros elementos são mantidos na invisibilidade. Isso em si não deveria ser visto como problema, uma vez que na leitura priorizamos algumas interpretações em detrimento de outras em razão de nosso contexto, demandas e experiências de vida, mas é indispensável que se deixe claro que há sempre muitas maneiras de ler, assim como contar as histórias dos textos literários, afinal, boas obras nunca serão desvendadas, pois enquanto houver aberturas para outras interpretações, esse processo não será interrompido.

Nesse sentido, aos leitores caberá a formulação ininterrupta de novas hipóteses que não fecharão as obras, mas as mostrarão imprevisíveis, abertas, receptivas, entre tantos outros adjetivos que retratam sua indefinição e valor. Encaminhando-nos para um pensamento deleuziano, a multiplicidade é o que enriquece nossa presença no mundo, no qual não devemos achar a essência das coisas, mas as possibilidades diversas que as nossas relações podem levantar. Na perspectiva rizomática do filósofo, não há como fazer leituras de mundo sem considerarmos nossas relações com outros seres e seus meios, que se modificam e se integram de incontáveis maneiras, sendo a literatura parte desse movimento, derrubando mais uma vez a validade das práticas homogêneas.

No entanto, conforme venho defendendo, é preciso estar disposto a perceber e questionar os porquês de entendermos os textos literários da forma como fazemos e por que algumas seleções vão sendo realizadas ao longo dos séculos (SOUZA, 2011). Nesse ponto, retorno aos textos de Jane Austen a fim de tentarmos pensar como seu público, assim como seus temas, foram se definindo e se voltando para as mulheres, sobretudo as românticas, uma imagem que vem sendo debatida há muito tempo na academia e na teoria literária, mas que ainda encontra respaldo nos grupos de leitoras fora desse ambiente, centradas no destino romântico das personagens. Isso pode ser facilmente observado em diversas postagens feitas por membros das comunidades de leitores nas redes sociais, que pouco levantam temáticas além dos relacionamentos das protagonistas e/ou suas características.

Com base nisso, é viável retomar a necessidade de desconstruirmos as obras e as lermos de outras perspectivas, mantendo-nos abertos às possíveis mudanças panorâmicas e às rupturas que irremediavelmente envolvem o processo interpretativo dos textos, tal como argumenta Derrida em seus trabalhos. Nesse

sentido, ao se estender sobre as contribuições do filósofo para a educação, Skliar (2005) defende seu trabalho de desconstrução como um espaço em que ele mesmo voltou aos escritos hegemônicos de outros teóricos para buscar neles as contradições e aquilo que foi negado, sem, no entanto, destruí-las. Pelo contrário, é permitir olhá-las nas lacunas, no que não foi observado.

Levando isso para o cânone, em vez de orientar para a rejeição de leituras em detrimento de outras, entendo, baseada nas ideias do professor Skliar (2005), que o filósofo francês alerta para a importância da desconfiança, do rompimento com os dogmas hegemônicos, com a normatividade homogeneizada, sem que seja necessário desvalorizar os encontros com outras vozes e olhares, tão heterogêneos quanto as obras lidas. Em outras palavras, uma maneira de ler o texto literário seria se tornar um herdeiro “fielmente infiel”, em que haveria uma mudança de postura na recepção da obra, a herança a ser desconstruída. Na educação literária, é comum que os educandos aceitem legados tal como os recebem, deixando que seus autores sejam eternamente responsáveis pelos seus significados. No entanto,

A condição para que possa haver herança é que a coisa que se herda, aqui, o texto, o discurso, o sistema ou a doutrina, já não depende de mim, como se eu estivesse morto ao final da minha frase [...] A questão da herança deve ser a pergunta que se lhe deixa ao outro: a resposta é do outro (DERRIDA *apud* SKLIAR, 2005, p. 19).

Dessa maneira, desconstruir não implica necessariamente abandonar verdades e gostos, mas desafiar a herança representada pelo poder dominante, o que indica a abertura para outras possibilidades, bem como para as imprevisibilidades e os desconhecidos que resultam dos encontros com as obras. Se nos apegarmos apenas aos velhos ideais daquilo que já cativou ou afastou gerações de leitores, a tendência é continuarmos deixando invisíveis ou marginalizadas diversas questões. Para tanto, precisamos retornar aos ditos e ao passado da obra literária, a fim de pensarmos as diferenças presentes em sua transição entre as épocas, locais geográficos e/ou grupos distintos, bem como para manter a relação “fielmente infiel”, da desconfiança. Desse modo, partindo ainda da concepção derridiana, “the fundamental aim of deconstruction consists in fact precisely in thinking the difference, the distance that divides our interpretation from the objects to

which it turns”<sup>58</sup> (FERRARIS, 2012, p. 148). Nesse sentido, não podemos tomar a relação entre texto/leitor/autor separadamente, muito menos de maneira uniforme, mas pensar de maneira ampla e distinta nas leituras que nascem, das semelhantes às mais discrepantes.

O cânone coloca em perigo essa desconstrução. Conforme dito anteriormente, em muitas ocasiões, com predominância no contexto escolar, pontos específicos de uma obra vão sendo revelados ao público, e as gerações seguintes são levadas a analisarem o que foi sendo descoberto nas leituras anteriores, quase sempre influenciadas pelos interesses de grupos poderosos (SAID, 2011). Nesse sentido, é possível verificarmos ainda que as soluções canônicas, pautadas pelos aspectos relevantes para as hierarquias, não pairam apenas no campo da literatura, mas nas ações praticadas na educação em um cenário mais amplo, como ficou bem evidente na administração do ensino remoto, com suas diversas formas de apagamentos, entre eles os culturais.

Ao trazer essas questões, em especial as desvantagens do ensino remoto e a forma como a leitura literária vem sendo conduzida na EB, a minha tentativa aqui tem sido experimentar a “leitura em contraponto”, em que “o desejo [...] é enfatizar e ressaltar as disjunções, e não as minimizar ou negligenciar” (SAID, 2011, p. 235). Em outras palavras, para o crítico literário, o contraponto não oferece equilíbrio, tampouco apaga as velhas leituras, mas as coloca em novas perspectivas ao mesmo tempo que avalia o que é raramente visto, quase sempre por estarem sob o domínio imperialista que se rende a interesses bem particulares, tal como aponta Santos (2009) ao falar das linhas abissais, em termos de ocultar interpretações a fim de atender os anseios dos grupos dominantes. Assim, voltando ao teórico literário palestino,

[...] devemos ser capazes de pensar experiências divergentes e interpretá-las em conjunto, cada qual com sua pauta e ritmo de desenvolvimento, suas formações internas, sua coerência interna e seu sistema de relações externas, todas elas coexistindo e interagindo entre si (SAID, 2011, p. 72).

Com base nessas colocações, é possível pontuar que o autor não rejeita a leitura das obras canônicas. Pelo contrário, ele defende que ela aconteça, mas com

---

<sup>58</sup> O objetivo fundamental da desconstrução consiste precisamente no fato de pensar a diferença, a distância que divide nossa interpretação dos objetos para os quais ela se volta.

base em experiências não previstas e vozes dissonantes que vão nascendo ou se fortalecendo nessa interação. Nesse sentido, a crítica contrapontual encaminha para a leitura dialógica entre diferenças, que não param de se formar, dadas as tantas (re)configurações da sociedade que não abalam apenas as formações internas, mas todo o entorno. Em outras palavras, sendo nossas comunidades locais repletas de influências internas e externas, isso cria uma rede infinita de contatos, plurais e heterogêneos, que abrem espaços para as desarmonias que ajudam a conferir significados às obras, bem como para vozes e grupos silenciados.

Com seu argumento sobre a “máquina literária”, Deleuze *apud* Snir (2020) fundamenta meu ponto de vista de que as condições históricas, ideológicas e culturais apresentadas por cada leitor não permitirão a previsibilidade de leituras, pois mesmo quando compartilhamos gostos, interesses, demandas, entre outros aspectos, no interior dos grupos, as interpretações não tendem a ser óbvias. Os textos literários, quando colocados nas mãos dos leitores, deixam bem evidente que a máquina continua a trabalhar, pois é papel da arte unir indivíduos diferentes por meio de linguagens que permitam tanto a identificação quanto os estranhamentos, para então provocar a reflexão.

Art, therefore, can connect different people and form various kinds of connections between them, but not through ordinary, everyday communication. The general lesson the literary machine teaches is that interaction and communication must not obey the common sensical order<sup>59</sup> (DELEUZE *apud* SNIR, 2020, p. 109).

Para que isso aconteça, é preciso explorar várias formas de arte que ajudam a contar e ressignificar essas narrativas, a fim de não correremos o risco de nos acostumarmos a olhar sob as mesmas perspectivas, o que falta quando os estudantes são expostos a narrativas centradas em um mesmo período histórico. Assim, ler por lentes que dialoguem com contextos diversos pede obras que façam fugir do senso comum, que levantem conflitos e problemáticas das gerações passadas, bem como das contemporâneas, nunca tomadas de forma universal, mas colocadas na roda de transformação. Pensar dessa maneira exige um olhar para além das normas curriculares norteadoras da educação linguística em inglês, que deve ser mantida aberta para as (re)construções dos alunos/leitores, a quem

---

<sup>59</sup> A arte, para tanto, pode conectar pessoas diferentes e a partir de vários tipos de conexões entre elas, mas não por meio de uma comunicação cotidiana e comum. A lição geral que a máquina literária ensina é que a interação e a comunicação não devem obedecer à ordem do senso comum.

devemos assegurar o direito da fala, do estranhamento, do não saber e do tempo para pensar com calma e entender que suas interpretações nunca são neutras e aleatórias, mas sempre marcadas.

### **2.3 Caminhos para enfrentar a crise na educação literária**

Conforme dito anteriormente, um dos grandes desafios enfrentados pela educação literária vem da forma como a educação como um todo é concebida no Brasil. Faltam espaços e tempo para a formação de leitores literários, o que exige a reflexão sobre os papéis que a leitura dos textos literários em inglês pode desempenhar na (trans)formação de indivíduos que sejam mais sensíveis, criativos, críticos e humanizados, nos termos de Candido (1972; 1995). Ademais, precisamos de educadores que pensem sobre isso e possam trabalhar com base nessa perspectiva, com questões instigadoras e desafiadoras, sem respostas definitivas, mas com possibilidades de reconstruções.

Nesse sentido, a interpretação que Snir faz sobre o assunto com base em outras vozes e escritos filosóficos é bastante útil no campo dos estudos literários na Educação Básica, da qual destaco a contribuição de Deleuze, o qual enfatiza em suas obras a necessidade de ir além do senso comum e dos conhecimentos verticalizados. Assim, “the deleuzian education for thinking, therefore, involves posing problems that make sense, asking questions to which the teacher does not know the answers”<sup>60</sup> (SNIR, 2020, p. 94). Apesar de não ter falado especificamente de literatura, o pensamento de Deleuze toca em pontos fundamentais quando tratamos da educação literária: a liberdade para ler e responder a questões elaboradas pelos educadores abertamente, podendo inclusive reelaborá-las.

Trata-se, então, conforme Gordon *et al.* (2020) abordaram em seu simpósio, de construir um futuro não colonizado. Isso significa que os saberes docentes, a seleção de conteúdos e toda a preparação pedagógica são necessários para a educação literária. No entanto, eles servem para proporcionar caminhos que possam ser transitados por indivíduos cujas bagagens e histórias singulares tornam imprevisíveis as interpretações dos textos, as quais podem alterar as rotas didáticas. Desse modo, a creolização abre espaço para outras narrativas e formas de viver dos

---

<sup>60</sup> A educação deleuziana para o pensamento, portanto, envolve posicionar problemas que façam sentido, fazendo perguntas para as quais o professor não tem respostas.



leitores, tornando-os mais sensíveis a entender outros indivíduos em suas semelhanças e, especialmente, suas diferenças.

Na linha de Freire (2013, p. 49), “um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”, em termos educacionais e literários, nada pode ser explicado ou aplicado da forma como já foi feito anteriormente, pois diante de seres em constante transformação, precisamos entender que até quando os conteúdos curriculares parecem os mesmos, eles entram em choque com pessoas diferentes, com outras experiências de vida. Portanto, reproduzir leituras e discursos desconectados das práticas cotidianas dos leitores pode levar a respostas que não correspondem ao que vivemos nas salas de aula na contemporaneidade, muito menos fora dela, além de mantê-los passivos a outras fabulações.

Com isso, precisamos ter em mente que o contexto requer uma constante abertura para as temáticas que não cessam de emergir. Romper ou ressignificar a crise pede que formemos leitores que suspeitem dos conteúdos ensinados e não saibam de todos eles (NIETZSCHE *apud* ROCHA, 2006, p. 270), sejam críticos, pensantes e respeitados em sua individualidade e heterogeneidade, educando-os para outras identidades e diversidades. Nas minhas aventuras pelo tema, venho entendendo que as justificativas que mantêm o cânone nas diversas prateleiras, especialmente aquelas das livrarias e bibliotecas (públicas, escolares ou pessoais) e/ou no imaginário leitor, não devem invisibilizar as incontáveis questões que os textos literários apresentam ou podem suscitar.

Esta é uma riqueza da educação literária: as ressignificações que podem ser feitas e as múltiplas possibilidades oferecidas pela literatura em face de indivíduos singulares, no sentido de serem únicos e dotados de interesses particulares; e ao mesmo tempo plurais, em termos de pertencerem a diferentes grupos e compartilharem suas individualidades com outras pessoas, cujas identidades são constantemente afetadas umas pelas outras. Assim, a leitura de textos literários não significaria um mero estudo das configurações socioculturais, políticas e econômicas das sociedades passadas, como se as condições históricas não pudessem ser repensadas, nem a supervalorização de autores e suas obras, mas a circulação deles entre grupos tão diferentes e únicos.

Nesse ponto, retomo novamente que nem o sistema canônico se forma sozinho e no momento do surgimento de uma obra, mas é construído e motivado por pessoas em circunstâncias adversas, das quais algumas narrativas vão se

sobressaindo a outras, e se consolidando pelo valor que vai adquirindo no decorrer do tempo, às vezes muitos anos depois de seu nascimento e longe de seu contexto de origem, sem que seja possível antecipar assertivamente seus percursos em direção ao público. A leitura de obras canônicas (e não canônicas) nunca deve ser concebida como um processo aleatório, sem quaisquer justificativas, no sentido de que, a depender de certas vias pelas quais as obras chegam até os leitores (a disposição dos livros nas prateleiras das livrarias, as adaptações cada vez mais sofisticadas dos clássicos literários, a crítica, os sentidos adquiridos em determinadas culturas, entre outras), é possível levantarmos uma série de hipóteses de como a obra passa ou passará a pertencer ao cânone.

Ou há um cânone legítimo, com uma lista imutável e uma ordem rígida, ou, então, tudo é arbitrário. O cânone não é fixo, mas também não é aleatório e, sobretudo, não se move constantemente. É uma classificação relativamente estável, e, se os clássicos mudam, é à margem, através de um jogo, analisável, entre o centro e a periferia. Há entradas e saídas, mas elas não são tão numerosas assim, nem completamente imprevisíveis. [...] O surpreendente é que as obras-primas perduram, continuam a ser pertinentes para nós, fora de seu contexto de origem. E a teoria, mesmo denunciando a ilusão do valor, não alterou o cânone. Muito ao contrário, ela o consolidou, propondo reler os mesmos textos, mas por outras razões, razões novas, consideradas melhores (COMPAGNON, 2009, p. 254).

Com essa citação, o teórico literário aponta mais de uma vez para a sobrevivência do cânone e seu caráter contingente, com a presença de marcas que denunciam seu valor e continuidade. No entanto, é preciso ressaltar que, embora eu veja sentido nessa leitura sobre o cânone, devemos problematizar ou aprofundar a ideia de relativamente estável do teórico. Isso porque pode contribuir com a perpetuação de certos estereótipos, pois, ainda que o próprio autor tenha pontuado que as motivações para a leitura do cânone não são passíveis de mapeamentos, há uma interpretação possível na fala dele que encaminha para o entendimento de que os clássicos preservam uma essência, localizada no centro do texto. Partindo das minhas vivências, destaco os comentários que comumente ouço acerca dos contos de fadas tradicionais e os romances de Jane Austen, que foram se tornando reverenciados por razões específicas, provocando novamente o jogo da exclusão cada vez mais comum e naturalizado.

Conforme observado nos exemplos e na fundamentação teórica sobre o tema, há muitos motivos que justificam a crise da literatura, pois a concepção do cânone tradicional e sua abordagem no ensino são atravessadas por discursos e

práticas que engessam os textos e, conseqüentemente, afastam-nos dos leitores. Por esse motivo, o enfrentamento da crise deve partir da ideia de que a educação literária deve substituir a reprodução pela transformação, provocada pela contingência e ausência de valores fixos. Dito isso, por se tratar de salas de aula de Ensino Médio regular da EB, precisamos pensar ainda em pedagogias que possibilitem diálogos que respeitem as diferenças e formem indivíduos abertos para outras realidades e pontos de vista. Dessa forma, ao pensar em como criar caminhos para aproximar texto e leitores no contexto escolar, chegamos à competência literária, cujo objetivo, além do que já foi mencionado, é mostrar que o trabalho com a literatura na sala de aula nunca é aleatório, pois há uma função pedagógica além da estética que atravessa seus usos, o que deve estar bem claro para os docentes, o alunado e a comunidade escolar.

## **2.4 Competência literária**

Ainda que a preocupação com a leitura literária nas aulas de inglês da Educação Básica, especialmente no nível médio, venha adquirindo novos olhares, em diversos cenários, a literatura tem ocupado poucos – ou até nenhum – espaços nas salas de aula dessa disciplina. No decorrer do texto foram apontadas algumas razões que justificam a falta ou a discreta presença dos textos literários no processo de formação de estudantes na Educação Básica. Entre elas, vale retomar alguns pressupostos que cercam a literatura na escola.

Assim como apresentei no capítulo anterior, mesmo que o destaque desta pesquisa seja a literatura nas aulas de inglês, disciplina obrigatória nas escolas brasileiras, algumas questões vêm da forma como ela é concebida de maneira geral, que afeta também a dinâmica do ensino em língua materna. Isso significa que, embora as duas disciplinas também lidem com questões muito diferentes, várias problematizações concernem a ambas e outras línguas. No caso da interpretação dos textos literários, mesmo com o popular discurso de que não têm o nível linguístico adequado, entre outros, os alunos partem de suas mesmas experiências de vida quando compartilham suas opiniões sobre o que entenderam das obras, independentemente da língua usada. Dessa forma, é fundamental a adoção de estratégias no intuito de formar alunos cientes de sua responsabilidade e participação ativa na (re)construção de significados.

À vista disso, quando o assunto é a educação literária na escola, alguns pontos centrais aos quais precisamos nos atentar são as competências mobilizadas ou pretendidas quanto ao uso da literatura nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio da Educação Básica, as quais resumo como competência literária, um conjunto de características que eu tomo como basilar no processo de formação de leitores, especialmente porque abre espaço para as narrativas do outro. Para tanto, minha argumentação para essa competência partirá de duas perguntas norteadoras, a saber:

1. O que se ensina quando se usa literatura nas aulas de inglês?
2. O que os professores devem ensinar quando usam literatura?

Ao longo de minha trajetória acadêmica, em todas as minhas vivências (aluna, bolsista do PIBID e pesquisadora) em relação à educação linguística e literária em inglês, percebi que os porquês de usar a literatura nas aulas da disciplina e as funções que ela pode exercer na formação dos estudantes ainda permaneciam – e em muitos casos ainda se mantêm – obscuros. Como consequência, definir o que ensinar quando há o uso de textos literários sempre representou um enorme desafio, reforçado pelas incertezas de naturezas distintas, como a seleção de textos a serem trabalhados, métodos de avaliação, conteúdos, entre outras que sempre interferem no ensino.

Recorrendo a Compagnon (2009) para responder à primeira pergunta, é preciso retornar ao problema de que o ensino de literatura está alicerçado, em muitos espaços nos quais ainda circula como componente disciplinar, em uma tradição teórica em que uma obra ou fragmentos dela são oferecidos aos estudantes como produtos fechados em uma época e contextos específicos, como observado anteriormente. Em outras palavras, boa parte da comunidade escolar ainda “considera a literatura como *una e própria*, presença imediata, valor eterno e universal” (COMPAGNON, 2009, p. 14, grifo do autor). Ensina-se, dessa maneira, geralmente o que é mais fácil de ser assimilado e transmitido aos alunos de forma equivalente, desconsiderando os pontos de vista daqueles que deveriam construir os sentidos dos textos, os leitores, bem como sua formação e experiências mobilizadas caso houvesse o estudo e a interpretação do texto.

Diante desse panorama, é simples destacar a preferência dada àquilo que podemos verificar na superfície dos textos. Talvez seja por isso que as perguntas que sucedem aos textos pairam na localização de informações específicas, como nomes de personagens ou um evento qualquer; ou para trabalhar gramática, mais precisamente os tempos verbais desvinculados de sua prática social. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado na avaliação do guia que determinou as escolhas dos *readers* que compõem o já mencionado PNLD Literário 2018, que, entre outras especificações, colocou como critério de avaliação a existência de um tópico gramatical nos materiais de leitura, a fim de atender o conteúdo programático previsto para o Ensino Médio.

Assim, para a primeira pergunta norteadora ainda respondo que, na conjuntura atual e diante de perguntas como essas do guia, torna-se muito difícil para a comunidade escolar acreditar que as competências linguísticas (*reading, writing, speaking, listening*) sejam bem desenvolvidas no uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira, especialmente porque se costuma acreditar que é preciso que os alunos saibam minimamente a língua inglesa, com a exploração de estruturas isoladas, antes que tenham condições de ler e lhes sejam oferecidos os textos.

Parte-se, então, do pressuposto de que o alunado brasileiro precisa antes da gramática para construir os sentidos dos textos ou apenas decodificar o que eles dizem para compreender sua ideia global. Isso pressupõe que os textos detêm os significados, verificados em seu vocabulário e estruturas gramaticais, e não o que as escolhas estruturais representam. Claro que esses tópicos devem ser trabalhados, mas dentro de sua roupagem ideológica e social advinda de seus usos literários.

Com base nas ponderações de Candido (1995), podemos inferir que a organização linguística de um texto literário é necessária e fundamental para que a literatura cumpra sua função humanizadora na formação de leitores, uma vez que um texto sem uma boa estrutura sintática e com problemas de coesão e coerência afeta a construção de sentidos. Nas palavras do teórico literário,

[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização. [...]. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar

devido à coerência mental que pressupõe e sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar (CANDIDO, 1995, p. 178).

Entretanto, seria ingenuidade afirmar que o uso de textos literários bem escritos, do ponto de vista linguístico, coerentes e com bons recursos coesivos vai garantir a existência da educação literária. Portanto, é preciso problematizar o que o teórico defende. Pressupor que a ordem estabelecida por quem escreve pode levar ao entendimento ingênuo de que todos têm as mesmas condições para ler e interpretar os textos, não importando seus contextos, interesses e bagagens acumuladas durante a vida. Desse modo, retomando o conteúdo programático do PNLD para o EM, mesmo que os alunos reconheçam o *present perfect* em um texto literário e tenham condições de decodificá-lo de alguma forma, a formação de uma competência literária demanda esforços que vão muito além da gramática. Como falou Rancière (1991, p. 27) em sua análise sobre os métodos de Jacotot, “one begins with the text and not with grammar, with entire words and not with syllables”<sup>61</sup>. Então, a competência literária deve partir do pressuposto de que formar um leitor depende de um ensino que mostre o texto como uma construção rica e complexa, nunca neutra e linear. Ademais, boa parte da ressignificação do texto vem do que não está escrito. Muitas vezes os leitores bem treinados gramaticalmente reconhecem a linguagem literal, mas não sabem identificar outras peculiaridades literárias, como as figuras de linguagem, entre as quais cito metáforas e ironias, recursos dos quais Jane Austen, por exemplo, lançou mão em seus escritos, mas parecem ter pouca relevância nas interpretações.

Assim, concordo com Candido (1995) quando ele defende que somos orientados pela linguagem, mas é preciso problematizar essa visão, afinal, o texto literário é uma construção linguística e, como tal, não pode ser tomado como pronto e acabado, mas cheio de lacunas a serem preenchidas por seus leitores, conforme pontua Eco (2003). Além disso, a literatura é dialógica e na troca pode haver dissenso e conflitos que não resolverão o “caos” que naturalmente surge na interação entre os participantes da leitura. Nesse sentido, defender que a ordem de um texto ou a literariedade tomada na perspectiva canônica vão solucionar a confusão interna de um indivíduo pode conduzir a uma interpretação de que

---

<sup>61</sup> Começa-se com o texto e não com a gramática, com palavras inteiras e não com sílabas.

podemos ser dominados pela linguagem literária porque ela foi bem elaborada. No entanto, mesmo quando compartilhamos uma mesma língua, a leitura literária segue caminhos distintos, pois os leitores têm a capacidade de ler textos diferentemente uns dos outros, e dessas leituras suscitarão sentimentos e reações impossíveis de serem controlados e/ou padronizados.

Em *Literatura em perigo*, Todorov (2009) oferece mais algumas razões que podem explicar a crise enfrentada pela literatura no ambiente escolar, com suas características desafiadoras para a construção da interpretação. Para tanto, o teórico retoma suas experiências como estudante em uma universidade francesa a fim de repensar a forma como a literatura tem sido ensinada tanto nas universidades como nas escolas, especialmente no Ensino Médio. Com base nisso, ele promove uma série de críticas a algumas correntes de estudos literários, especialmente ao Formalismo e ao Estruturalismo clássico, mesmo que tenha sido consagrado como um crítico literário estruturalista ao longo de sua carreira.

Na obra supracitada, Todorov utiliza como metáfora a construção de um edifício, em que mesmo após sua conclusão, a atenção maior ainda se volta para os andaimes e não para o resultado da obra. Assim, ele destaca que a literatura vem sendo analisada de fora para dentro. O problema disso, no ensino de inglês no contexto brasileiro, é que o tempo geralmente não permite que os professores avancem para a leitura profunda do texto. No entanto, não seria correto afirmar que o teórico búlgaro dispensa as contribuições da análise estrutural para a leitura, tampouco as toma como o exercício principal. Para Todorov (2009, p. 32), “as inovações trazidas pela abordagem estrutural nas décadas precedentes são bem-vindas com a condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objetivo próprio”.

Em minhas observações da prática docente, essa abordagem fica bastante evidente nas atividades verificadas em muitos materiais didáticos que trazem textos literários ou aplicadas aos alunos durante as aulas, especialmente quando se trata de ensino de língua inglesa. Nessas oportunidades, levantei que as avaliações focavam os elementos estruturais dos textos (vocabulário, gramática, seleção de informações superficiais, etc.) e não a construção de sentidos, o que afasta a literatura da posição de responsável por conduzir o leitor à compreensão do mundo, considerando-se que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto

de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (*ibidem*, p. 22).

Assim, a literatura está sendo mantida em perigo porque, quando entra na escola, levanta muitas dúvidas no seu encaminhamento. Nesse ponto, reforço que em sua participação em sala de aula, costuma-se falar mais sobre literatura, dos autores e seu contexto do que dos textos. Dessa forma, vemos aí uma tendência pelo reforço do uso do texto literário como recurso didático, especialmente para a aquisição de vocabulário e padronização linguística, “em que os 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” (TODOROV, 2009, p. 29).

Entretanto, não devemos nos atentar apenas para a função gramatical que o texto literário comumente exerce nas aulas de inglês da EB. No uso de literatura, outros conteúdos frequentemente marcam presença nas salas de aula e são transmitidos aos alunos. Nesse sentido, concordo com Jauss (1994) quando ele afirma que uma obra, sempre em construção, depende de que seus leitores refaçam os caminhos para responder a perguntas que ela faz a cada geração de leitores. Isso significa que se analisarmos uma obra como produto de um contexto histórico já acabado, solucionado pela crítica e demais leitores, não restará nada a ser feito, senão a retomada do que já foi supostamente esclarecido. Não se trata aqui de validar ou invalidar as leituras anteriores, mas de entender que, em uma linha nietzschiana, os sujeitos estão em contínua transição, o que vai tornar a ressignificação da leitura um processo naturalmente dinâmico. Ao tratar desse assunto, o teórico literário cita o uso das citações, que, em vez de legitimar leituras, deve caminhar para a reelaboração de perguntas calcadas no contexto dos leitores, em que

As citações não constituem apenas um apelo a uma autoridade com o propósito único de sancionar determinado passo no curso da reflexão científica. Elas podem também retomar uma questão antiga visando demonstrar que uma resposta já tornada clássica não mais se revela satisfatória, que essa própria resposta fez-se novamente histórica, demandando de nós uma renovação da pergunta e de sua solução (JAUSS, 1994, p. 9).

Nas salas de aula de inglês, talvez seja mais fácil falar de um determinado contexto histórico, dadas as circunstâncias que envolvem o ensino da disciplina,



mas é preciso levar os alunos a acreditarem que os textos literários não correspondem a momentos históricos específicos, uma vez que, ao continuarem exercendo influência nos leitores contemporâneos, novos diálogos surgem. Para Compagnon (1999), não devemos aceitar que o leitor contemporâneo de uma obra tenha como papel analisar o que foi interpretado previamente, como se as possibilidades já marcadas e esperadas fossem as únicas possíveis. Pelo contrário, o leitor deve ser sempre autorizado a questionar os sentidos emprestados por outros autores e leitores, mesmo quando estes são indivíduos que historicamente e culturalmente têm mais legitimidade para a avaliação dos textos. Em outras palavras, é preciso respeitar que a obra é aberta e deve ser concedido a todos os leitores o poder de discordar e reconstruir leituras.

Nesse sentido, a competência literária não é o olhar afastado da autoria, mas é o entendimento essencial de que o letramento literário se mantém sempre dialógico, e que não deve haver autoridade máxima sobre a interpretação, mas é nessa união e descompasso de vozes e gerações que se descobre que as obras não detêm respostas prontas. Pelo contrário, elas são abertas e passíveis a desconstruções contínuas. Então, é preciso justificar que as notas biográficas e contextuais presentes nos materiais didáticos não devem ser consideradas determinantes para a leitura, mas podem ser usadas para ressignificar a história. Nessa conversação, é também imperativo, como bem argumentou Glissant (2008), um dialogar com a opacidade do outro, sem a busca de suas intenções ocultas para preencher espaços e dúvidas, pois “não necessito ‘compreendê-lo’ para sentir-me solidário a ele, para construir com ele, para amar o que ele faz” (p. 55). Então, em vez de tentarmos desvendar o que os escritores estavam pensando ao escrever a obra, podemos manter uma comunicação opaca e sempre dialógica, que mantém os caminhos abertos para novas interpretações, o que pede uma revisão profunda de como a educação literária está acontecendo na escola.

Voltando ao caso do PNLD Literário, pela seleção de obras realizada, é possível notarmos que essa política linguística privilegia a apresentação de um cânone pertencente ao eixo Estados Unidos/Reino Unido do século 19, o que delimita o processo opaco mencionado no parágrafo anterior. Com essas escolhas, fica visível a defesa de um ensino hierarquizado e controlado da literatura, em que uma obra adquire um valor maior que outra pela identidade de sua autoria e valor histórico que foi adquirindo ao longo das recepções. Em resumo, no ato

interpretativo escolar focado no desvelamento biográfico e contextual, o reconhecimento estético não é dado pela leitura do texto.

Dessa forma, no ambiente escolar, mesmo que os alunos nem cheguem a ler e interpretar os textos literários de fato, eles ouvirão e lerão sobre nomes canônicos da literatura, conforme observei em algumas experiências na escola e ouvi de uma professora que já tentou trabalhar com literatura. Mais uma vez, preciso defender que, como leitora de literatura e professora, acredito que a leitura de textos literários canônicos deva fazer parte da cultura escolar, sem que sejam negligenciados aqueles que não chegaram a esse nível na escala evolutiva literária. Aliás, já presenciei situações nas quais os textos literários escritos por autores menos populares são lidos e estudados com menos dependência da voz de alguém.

Diante disso, passo para a segunda pergunta, a fim de levantar o que pode ser ensinado aos alunos quando há o uso de literatura nas aulas de inglês. Antes disso, preciso enfatizar que, assim como Compagnon (1999) critica o fato de a literatura estar sendo reduzida a seus elementos (a literariedade, o autor, o mundo, o leitor, o estilo, a história, o valor), aproprio-me de um termo utilizado por ele – “solução aporética” – para antecipar que não darei respostas definitivas, capazes de resolver o caos que se instala em torno da literatura nas salas de aula, até porque elas não existem, mas repensarei caminhos que podem contribuir para uma reflexão que ajude a transformar o ensino da literatura. Nesse sentido, a competência literária encaminha para uma discussão que foge ou amplia as discussões presentes nos manuais literários sobre o que é ler literatura, pois devemos partir do pressuposto de que, mesmo que um texto literário seja usado, não significa que há um estudo literário.

Na sugestão ou no próprio uso de textos literários nas aulas de inglês, é preciso deixar claro aos alunos-leitores que as interpretações às quais eles chegam na leitura de textos mantêm relações profundas com sua identidade, seus interesses e com o que trazem para o exercício e não apenas da leitura do material escrito. Isso significa que é muito comum que os leitores esperem que o texto autorize ou não certas interpretações, buscando nele todas as respostas, sem chegar a pensar que elas vêm do diálogo entre literatura e leitores, indivíduos carregados de marcas não neutras e acumulados de experiências singulares que devem ser mobilizadas para construir sentidos para o que leem.

Pensando dessa forma, as falas de Zaratustra podem funcionar como uma ilustração do que é essencial ensinar aos alunos nas atividades voltadas para a literatura. Com base nas palavras do personagem nietzschiano, não podemos dizer que esses indivíduos são encorajados a buscarem os caminhos que os conduzem a eles mesmos, mas a ressoar as vozes dos grupos dos quais fazem parte, frisando que a literatura é um exercício individual e coletivo. Para o filósofo, não conseguimos nos desvincular integralmente dos pensamentos das nossas comunidades para formar nossos pontos de vista. No entanto, no contexto da leitura, é perceptível que passamos muito tempo apenas reproduzindo e refazendo os percursos interpretativos de outros leitores, sejam esses os críticos, os materiais didáticos e, na maioria das vezes, os professores. Nesse sentido, concordo que é necessário ensinar que a subjetividade do leitor é fundamental para que os sujeitos se busquem e percorram livremente os caminhos de retorno a si e para os textos literários antes de buscar negociar ou até mesmo ampliar entendimentos com outros leitores.

Isso é necessário para que, no compartilhamento de interpretações com outros leitores, sejamos nós mesmos a nos posicionarmos diante do que lemos, além de tornar o exercício literário mais produtivo, uma vez que quando entendemos quem somos, separamo-nos ou nos aliamos ao outro. Então, a competência literária que defendo considera a importância de se incentivar tanto a individualidade quanto a coletividade de cada leitor. Quando alguém apenas replica o que o rebanho diz, não se pode dizer que ele conhece os caminhos que os indivíduos percorreram para chegar às verdades que reproduzem.

Em termos práticos, apenas seguem correntes que parecem corretas, como é possível ver nas manifestações políticas e ideológicas que tomam as ruas, em que as causas se perdem pela falta de diálogo entre os indivíduos e a não consciência das motivações. Assim também pode acontecer com o texto literário, lido muitas vezes baseado em olhares de outros sujeitos, entre os quais enfatizo os professores, com quem não dialogamos de fato na construção de sentidos, dado que apenas o que eles construíram parece suficiente para parte significativa do alunado. Mais uma vez, perde-se aí a individualidade dos leitores, uma vez que suas impressões, trajetória de vida e interesses muitas vezes se anulam para se somar ao rebanho. Isso se complexifica quando esses leitores não conseguem se encontrar nesse rebanho, o que geralmente delimita ou prejudica a defesa de seus próprios gostos, como se estivessem à espera de alguém que os legitime, pois

recorrentemente são levados a autenticar algumas preferências em detrimento de outras, a fim de que todas as vozes do rebanho soem em uníssono.

Por esse ângulo, acredito que seja missão da escola ensinar que, embora nos encaixemos em grupos sociais, não é apenas fora deles que moram as diferenças. Assim, é preciso aprender a dialogar com os semelhantes, mas também com as falas distintas, pois, conforme argumenta Sell (2001, p. 35), “we can be blind and deaf to people who are other”<sup>62</sup>, seja ele parte do nosso círculo ou não. O perigo aqui é que, quando um rebanho é incentivado a se manter alinhado a uma mesma ideologia e às mesmas interpretações, além de não conhecer o próprio grupo, deixa de reconhecer e valorizar outros posicionamentos que não integram o aglomerado, recusando-se ao diálogo com esses outros discursos, o que resulta nos cancelamentos já mencionados no capítulo anterior. No entanto, é preciso tomar cuidado para não reduzir o “cancelar” apenas à rejeição, pois um termo tão polissêmico como esse nos obriga a pensar por outros ângulos. Para Camilloto e Hiroshima (2020), o cancelamento destinado ao outro pode ser interpretado como a liberdade de negar que determinados valores e/ou atitudes de indivíduos e grupos não serão legitimados.

Dessa maneira, alio-me às palavras de Freire para defender que precisamos entender quem é o outro para chegarmos a nós mesmos, às nossas leituras de mundo, que conduzem nossas interpretações. Nesse ponto, ouvir o que o outro tem a dizer se torna ponto fundamental na interação. De nenhuma maneira, isso significa concordar com a outra voz, mas compreender o que ela invoca e porque indivíduos e grupos cancelam pode nos ajudar a entender nossas normas e os porquês de nos aliarmos a certas ideologias e não a outras.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao que o outro fala. Isso não seria *escuta*, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2013, p. 117, grifo do autor).

---

<sup>62</sup> Nós podemos ser cegos e surdos para pessoas que são o “outro”.

Um dos educadores e filósofos mais influentes do mundo, Freire (2013) aponta para algo que se faz bastante presente no exercício da leitura de literatura na escola: o incentivo à busca pelo consenso no ato interpretativo. Mesmo que seja uma prática comum nas salas de aula, o exercício de escuta não significa permitir que os alunos-leitores comentem sobre os textos e deem suas opiniões para o grupo a fim de que seus professores filtrem o que é conveniente, mas é abrir para o reconhecimento de que a literariedade de um texto também está nas múltiplas interpretações que apresenta ao longo das leituras.

Dessa forma, ser um leitor literário competente implica saber que as verdades às quais chegamos não são únicas nem permanentes; pelo contrário, são variáveis e transitórias, dispostas em um jogo constante cujas regras devem permanecer abertas a negociações, que sempre sugerem novas movimentações. Partindo dos entendimentos de Vattimo (2009) acerca dos apontamentos nietzschianos, é fundamental despir os textos das verdades unívocas que os acompanham ao longo do histórico de recepções, como se elas fossem determinantes e um ponto de partida para outras interpretações.

Em uma perspectiva niilista, é necessário romper com a ideia de que é possível a existência de verdades universais que muitas vezes tentam aplicar aos textos literários. Vale enfatizar que essa noção comumente conduz à questionável interpretação de que existe um só mundo real no qual devemos nos concentrar para interpretarmos um texto, até porque, se considerarmos que há várias formas de concebermos o mundo e em todas elas lidarmos com a parcialidade, “the real world has become a fable”<sup>63</sup> (NIETZSCHE *apud* VATTIMO, 2009, p. 20). Dessa maneira, ao mobilizar essas vozes, o que pretendo defender aqui é que não há um mundo real, mas mundos reais e plurais que vão se alterando no decorrer da história. Assim, quando nos encontramos com os textos, construímos verdades baseados em pontos de vista, que devem ser ancorados em nossas vivências e trocas com outros seres, não necessariamente humanos.

Tomando as considerações do filósofo italiano como um ponto a ser discutido também no processo de desenvolvimento da competência literária nas aulas de inglês, entendo que as relações feitas por ele entre o niilismo e a

---

<sup>63</sup> O mundo real se tornou uma fábula.

emancipação fazem muito sentido na formação de leitores. Elas base para a defesa feita há poucas linhas de que o texto não apresenta respostas prontas a serem assimiladas durante sua leitura, mas que se trata de um processo dialógico entre os leitores-textos e leitores-leitores, que não constroem os sentidos sozinhos, embora sua individualidade deva ser também considerada. Nas palavras de Vattimo (2009), chegamos ao conhecimento (parcial e transitório) na comunicação com outras vozes. Assim, toda vez que uma verdade é dita absoluta e objetiva, portanto imutável, precisamos repensar que ela não é um produto a ser consumido acriticamente, isso “[...] means that truth is born in agreement and from agreement, and not vice versa, that we Will reach agreement only when we have all discovered the same objective truth”<sup>64</sup> (VATTIMO, 2009, p. 21). Isso não quer dizer que devemos aceitar qualquer interpretação, pois embora a competência literária conceda a liberdade de escolha, essas verdades precisam ser constantemente negociadas, conforme pondera Sell (2000), uma vez que a literatura é uma prática social que se mantém em movimento em virtude das trocas que se estabelecem entre os leitores e os textos.

Even if, as structuralist critics might say, choices are always made within a range of available options, choice is always choice, and sometimes the range of options can itself be co-adaptively modified. [...] Literary activity cannot be truly historical and interpersonal because literary texts are too open to interpretation<sup>65</sup> (SELL, 2000, p. 38).

Essa abertura não apaga os sentidos construídos por outros leitores, sejam os contemporâneos ou de outras épocas; afinal, nenhum texto literário reconhecido por várias gerações de leitores recebeu um valor sem ter sido lido e interpretado, o que o mantém vivo ou em andamento. Nesse sentido, para tornar os leitores competentes, é preciso que eles aprendam a valorizar e a dialogar com outras verdades ao se posicionarem diante dos textos.

Isso levanta mais um dever da competência literária nas aulas de inglês: ensinar que a literatura é um exercício vivo de comunicação (SELL, 2000; 2001), o

---

<sup>64</sup> [...] isso significa que a verdade nasce no acordo e do acordo, e não vice-versa, em que nós só vamos alcançar um acordo quando nós todos tivermos descoberto a mesma verdade objetiva.

<sup>65</sup> Até mesmo quando, como críticos estruturalistas podem dizer, escolhas são sempre feitas dentro de uma variedade de opções disponíveis, escolha é sempre escolha, e às vezes a diversidade de opções pode por ela mesma ser coadaptativamente modificada. A atividade literária não pode ser verdadeiramente histórica e interpessoal porque os textos literários são muito abertos para a interpretação.

que implica dinamismo nas leituras. Assim, o que vale pontuar é que o texto literário nunca se fechou às possibilidades de interação, mas nem sempre reconhecemos qual é o papel dos leitores nessa relação. Enquanto o aluno não entender que a leitura literária é um ato comunicativo, é natural que esse exercício seja apenas a busca de informações e não um encontro de vozes.

Ademais, nesse encontro permeado por contingências, não devemos ignorar que é preciso preparar os alunos para as divergências que naturalmente surgem no compartilhamento das leituras. Assim, a competência literária torna-se também um exercício em que diversas diferenças podem submergir, o que requer constantes (re)negociações (*idem*), um jogo que deve permitir não só a identificação, mas a rejeição, porque faz parte do respeito à liberdade do leitor que ser competente significa mais que concordar com outras vozes e conceber uma obra da mesma maneira, significa também se abrir ao diálogo e encontrar os próprios caminhos interpretativos.

## **2.5 A interpretação de textos literários na escola**

Na entrevista com a professora Mary, ela afirmou que, há alguns anos, quando ainda não havia livros didáticos de inglês na escola, era muito mais desafiador desenvolver um trabalho consistente com a literatura, algo do qual eu também tenho lembrança como aluna, pesquisadora e professora. Depois de muitos anos transcorridos, é possível perceber que algumas questões não foram ultrapassadas, como a função dos textos em um livro didático, o momento em que eles podem ser usados e sua utilidade nas aulas de inglês.

Então, isso me leva a entender que o questionamento de Fish (1995) sobre a existência do texto na sala de aula ainda faz bastante sentido em nosso contexto, uma vez que precisamos saber o que estamos interpretando no ato da leitura, pois, como afirmado anteriormente, o uso de texto literário não pressupõe a educação literária, mas como é feito seu encaminhamento em sala de aula é o que permite essa definição. Por essa razão, vale retomar a discussão de como entendo a literariedade antes de me concentrar na concepção de interpretação, uma vez que o estudo só passa a ser literário quando as particularidades linguísticas e semióticas do texto são capazes de despertar as emoções do leitor, ou como diz Candido, de humanizá-lo, algo alcançado pela interpretação. Para que isso se cumpra, é

fundamental abrir-se para as experiências imprevistas, para o desconforto e para a subjetividade leitora, impossível de ser controlada, pois ainda que as orientações pedagógicas manipulem as regras do jogo, há outros aspectos que fogem da dominação, como os conflitos que podem nascer da leitura.

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva* e *edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p. 85, grifo do autor).

A nossa relação com o mundo é paradoxal e permeada de contradições. No entanto, conforme já introduzido no capítulo anterior, há uma vontade por parte daqueles que administram a educação de reduzir as sensações e as interpretações a leituras únicas e voltadas para assuntos previamente decididos e esquematizados. No entanto, por mais que os professores façam parte desse planejamento, uma exigência do nosso contexto, as experiências atravessam as fronteiras dos textos, criando novas e ressignificando outras. Reitero que nem toda abordagem vai propiciar o resgate dos interesses do leitor, menos ainda seus sentimentos. Por essa razão, vale sempre pensarmos em quais textos literários estão entrando em sala de aula e o que pode ser feito com eles dentro da realidade de cada escola.

Tendo em vista a escassez de obras literárias em inglês nas bibliotecas escolares, temos de considerar que muitos alunos só vão ler textos que estão nos materiais didáticos, o que não deve ser ignorado, mas explorado. Nesse caso, vale voltarmos ao primeiro princípio para o trabalho literário escolar apresentado por Dalvi<sup>66</sup> (2013, p. 81), no qual ela declara que é preciso criar condições para naturalizar a presença dos textos literários na escola em diversos de seus espaços, aproximando os alunos deles até que eles percebam-se leitores de literatura. O objetivo seria criar um hábito não limitado às salas de aula. Nas aulas de inglês, isso significa aproveitar o que o contexto nos oferece a fim de formar leitores competentes e críticos, não apenas em relação aos textos literários propostos no livro, mas para pensar as ausências, uma vez que o acesso a uma obra pode levar a outras leituras de mundo. Dessa forma, mesmo quando os livros didáticos contam apenas com fragmentos de obras seguidos de exercícios, é possível construirmos

---

<sup>66</sup> Cf. Introdução



interpretações para o que temos à disposição. Assim, pensar na falta não deve desestimular a tentativa de trabalharmos os textos que entram na sala de aula, ainda que isso represente para alguns motivo para acomodação.

O que eu quero dizer é que essa proximidade com os textos mais acessíveis pode ser a chance de chamar atenção para mobilizarmos algo que sempre fez parte das nossas vidas e, conseqüentemente, contribui para a educação literária: a narrativa. Sobre essa questão, a definição que Candido (1995, p. 174) faz de literatura, “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas da produção escrita [...]”, vai ao encontro do que eu estou defendendo aqui. Ademais, para esse autor, a vida humana é cercada de narração, na interação com os outros, nos sonhos, nos devaneios, nos relatos que fazemos, entre outras formas em que resgatamos o universo literário. Assim, o que falta fazer é criar essa percepção de que a literatura já está presente no cotidiano das pessoas a fim de trazer essas histórias para a construção da interpretação.

No entanto, há uma série de ações metodológicas que tornam essa articulação difícil. Conforme vimos anteriormente, a solução canônica tradicional está presente nesse jogo de apagamentos narrativos que filtra o que vale ser lido no texto e o que não merece ser interpretado, aquilo que foge da realidade assumida como verdade no ambiente escolar. As músicas e os relatos pessoais, por exemplo, até podem ser mobilizados no exercício de conversação ou consolidação de conteúdos, mas como elementos acessórios, o que reduz sua importância como exercício literário.

Então, embora a literatura faça parte do nosso cotidiano e seja defendida por Candido (1995, p. 175) como “o sonho acordado das civilizações”, em termos de que para ele o sonho é uma necessidade psicológica e a fantasia é uma necessidade natural humana, os filtros didáticos existem para trazerem a ideia de equilíbrio interpretativo. No contexto escolar, reconheço que há todo um planejamento que leva a algumas limitações e escolhas, mas essas nunca podem ser tomadas como universais e definitivas, nem eliminarem as diferentes leituras que podem nascer da narrativa de vida de cada um, em diferentes épocas, culturas e grupos sociais. Pelo contrário, essa troca poderia favorecer a interação entre os membros do grupo. Em muitos casos, ao exporem suas histórias e interpretações,

os alunos dificilmente estranharão as leituras dos outros, uma vez que compartilham muitas vivências, mesmo que não concordem com elas.

No entanto, com base em meu entendimento de um dos escritos de Bruner (1991), ainda é possível observar que a educação literária vive sob alguns preceitos iluministas, sob a defesa de fazer o estudante alcançar um “conhecimento verdadeiro do mundo”, como se esse permanecesse fixo, uniforme e linear, em que “[...] we came to respond to the world ‘as it is’”<sup>67</sup> (BRUNER, 1991, p. 1). Nesse tipo de abordagem, a educação é reduzida a modelos mais adequados X menos adequados para atingir a realidade, um assunto ao qual retornarei mais tarde. Na leitura de um texto literário, isso pode levar à errônea compreensão de que há uma interpretação intrínseca ao texto e que melhor corresponde à concepção de realidade, um argumento que em muitos pontos se isenta da discussão sobre as diferenças e vozes dissonantes ou até mesmo das similaridades entre contextos e leitores. Como consequência, a interação entre os leitores pode até existir, mas para chegarem ao consenso sobre a melhor leitura.

Conforme mencionei anteriormente, é natural que os leitores cheguem a interpretações que possivelmente farão sentido no grupo no qual estão inseridos. Mesmo quando isso não acontece facilmente e não há uma identificação momentânea dos outros colegas, por quaisquer razões, ao compartilharmos espaços, opiniões, amigos, valores, entre outros fatores, com o tempo, o que foi enunciado não fugirá do escopo que aquela comunidade já reconhece. Em outras palavras, aqueles que participam de uma mesma “comunidade interpretativa” (FISH, 1995) podem produzir significados parecidos ou entendê-los.

That is, the reason that I can speak and presume to be understood by someone like Abrams is that I speak to him from within a set of interests and concerns, and it is in relation to those interests and concerns that I assume he will hear my words. If what follows is communication or understanding, it will not be because he and I share a language, in the sense of knowing the meanings of individual words and the rules for combining them, but because a way of thinking, a form of life, shares us, and implicates us in a world of already-in-place objects, purposes, goals, procedures, values, and so on; and it is to the features of that world that any words we utter will be heard as necessarily referring<sup>68</sup> (FISH, 1995, p. 303-304).

---

<sup>67</sup> [...] nós viemos para responder ao mundo “como ele é”.

<sup>68</sup> Isto é, a razão pela qual posso falar e presumir ser entendido por alguém como Abrams é que eu falo com ele com base em um conjunto de interesses e preocupações, aqueles interesses e preocupações que eu assumo que vão fazer com que ele ouça minhas palavras. Se o que segue é comunicação ou entendimento, isso não será porque ele e eu compartilhamos uma língua, no sentido

Livres dessa obrigatoriedade e preocupação de buscar atender a uma realidade específica, mas conscientes de que estão respondendo a seu contexto, espera-se que os leitores percebam as possibilidades de interagirem uns com os outros na construção de sentidos. É claro que a garantia de que um está entendendo o outro não existe, pois a comunicação não é um processo transparente e harmônico, mas sujeita a diferentes reações aos enunciados com os quais nos deparamos diariamente. Como Sell (2000) declara, não há comunicação sem a presença do outro, e tudo que falamos, lemos, escrevemos, e de alguma forma expressamos, é dialógico e negociável: “As soon as we open our mouths, put pen to paper, or start to read, we begin to negotiate sender and receiver personae, both for ourselves and for our communication partners”<sup>69</sup> (p. 160). Então, mesmo quando estamos aparentemente sozinhos, as trocas, verbalizadas ou não, nunca param de acontecer. A comunicação sequer depende de que estejamos frente a frente com o outro, até porque os muitos outros que atravessam nossos caminhos podem pertencer a contextos distintos, históricos, geográficos, sociais, entre outros.

De toda forma, temos de respeitar o que essa comunidade traz para a sala de aula. Para tanto, é necessário que os leitores tenham condições para construir suas interpretações acerca dos textos, tais como: tempo para leitura e discussão; um ambiente adequado; atividades prévias e posteriores, que resgatem a narrativa de vida dos leitores, fundamentais para a construção de sentidos; respeito entre os leitores e com as obras lidas. A fim de ilustrar como essa dinâmica pode funcionar na sala de aula, a professora Mary mencionou na entrevista dados muito interessantes sobre a abordagem de textos literários em suas aulas de inglês. Em síntese, as informações trazidas por ela contribuem para a minha defesa de que os caminhos interpretativos são marcados pelo contexto, ditados de alguma maneira por como estamos inseridos no mundo. Além disso, a entrevista revelou que a limitação de obras no ambiente escolar, especialmente em língua inglesa, não deve

---

de conhecer os significados das palavras individuais e as regras para combiná-las, mas porque uma maneira de pensar, uma forma de vida, compartilhada e implicada em um mundo de objetos, objetivos, metas, procedimentos, valores, e assim por diante, já localizados; e isso serve para as características daquele mundo que quaisquer palavras enunciadas serão ouvidas por nós necessariamente como são.

<sup>69</sup> Tão logo abrimos as nossas bocas, pomos a caneta no papel, ou começamos a ler, nós começamos a negociar as personas do remetente e do destinatário, tanto para nós mesmos quanto para nossos parceiros de comunicação.

pressupor a limitação de leituras, uma vez que nossa participação no mundo pode ser muito ampla, pois mesmo diante da escassez de materiais, há possibilidades de leitura literária.

Professora estadual da SEED-PR há mais de 20 anos, ela resgatou em nossa conversa que a literatura sempre esteve presente em seu trabalho, mas, em 2013, sua participação no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), um projeto de formação continuada que tem por objetivo estimular a comunicação da universidade com a escola pública, foi apontada como a maior responsável pela sua transformação como educadora literária. Nessa parceria, os docentes admitidos no programa recebem uma licença de um ano letivo a fim de estudarem e elaborarem propostas para a sala de aula, sob a orientação de um(a) professor(a) universitário(a). De acordo com a profissional entrevistada, esse incentivo da secretaria estadual é fundamental para que os professores da rede pública tenham oportunidades de acesso aos estudos teóricos com a premente finalidade de pensá-los na prática. Por exemplo, com base em suas leituras sobre Estética da recepção e Letramento crítico, propostas na UTFPR (Campus Curitiba), instituição que a recebeu para a realização da primeira etapa do programa, a professora mobilizou seu *background* profissional para inserir a teoria na prática, de acordo com as demandas de seu local de trabalho, em uma aproximação bastante necessária entre as escolas estaduais e as universidades formadoras de profissionais que podem trabalhar na Educação Básica.

Nesse ponto, ela destaca também o engajamento de sua escola no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, o que mostra que as políticas educacionais como o PDE são fundamentais na formação de leitores e devem ser contínuas. Isso porque, após o desenvolvimento de sua pesquisa na universidade, a instituição na qual ela trabalha adquiriu 30 exemplares da obra adaptada em inglês<sup>70</sup> sugerida no projeto da professora. Um ponto positivo e destacado na fala da professora é que o material comprado pela escola ainda está na sua biblioteca e vem sendo utilizado desde sua aquisição. Entusiasmada, ela ainda contou sobre a expectativa gerada em relação à leitura de uma obra integral em inglês, o que se tornou um evento na escola, pois os alunos esperam ansiosamente para ingressar

---

<sup>70</sup>Conforme solicitado pela professora, eu não revelarei o título da obra, apenas que é um texto pertencente ao cânone britânico do século 19.

no ano letivo em que eles também realizarão atividades baseadas no estudo da obra. Com base nesse trecho da conversa, questionei como vinham sendo desenvolvidas as atividades com a mesma obra no decorrer dos anos. A resposta dela para essa pergunta foi:

E acontecem algumas adaptações porque já foram alguns anos, algumas temáticas hoje a gente não discute mais, já surgiram temáticas novas, os interesses mudaram em algumas turmas, por conta da própria dinâmica da sociedade, mas ainda tem esse interesse grande quando eles entram no 1º ano (EPM).

Nessa passagem, percebo com muita clareza o funcionamento de uma “comunidade interpretativa” (FISH, 1995), pois os grupos, sujeitos históricos e sociais, vão ressignificando suas interpretações de acordo com os interesses e prioridades do momento que estão vivendo. Assim, nas turmas da professora, a existência de poucas obras não significou a limitação de leituras. Pelo contrário, elas foram se atualizando conforme a relevância dos temas levantados, demandas e negociações que não param de surgir, sem que as anteriores tenham perdido seu valor. Nesse caso, respondendo a um questionamento feito por Fish sobre o que torna uma interpretação literária aceitável, a experiência da professora nos faz perceber que o contexto dá pistas das leituras e atividades que farão mais sentido em um dado momento e menos em outro.

The obviousness of the utterance’s meaning is not a function of the values its words have in a linguistic system that is independent of context; rather, it is because the words are heard as already embedded in a context that they have a meaning that Hirsch can then cite as obvious<sup>71</sup> (FISH, 1995, p. 309).

Em literatura, já observamos como os contextos operam na construção e manutenção de interesses em uma sociedade. Isso serve para voltarmos à questão dos horizontes de expectativas (JAUSS, 1994) para perceber que não há neutralidade nos discursos e interpretações, pois as palavras são carregadas de significação e verdades já em curso na sociedade. Assim, cabe aos/as professores/as refletir sobre os pensamentos cristalizados, algo que nem sempre é percebido pelos estudantes, o que justifica mais uma vez a necessidade de

---

<sup>71</sup> A obviedade do significado de um enunciado não é uma função dos valores que suas palavras têm em um sistema linguístico que é independente do contexto; em vez disso, isso acontece porque as palavras são ouvidas e já embutidas em um contexto no qual elas já têm um significado, que Hirsch pode citar como óbvio.

atividades de familiarização antes da ruptura. Dessa forma, as atividades literárias prévias podem apresentar outros benefícios, como fazer o aluno expressar seu ponto de vista, mesmo que o assunto pareça estar esgotado. Nesse sentido, a expectativa dos alunos da professora Mary em realizar a leitura da obra já trabalhada em outras turmas, um interesse gerado pelos comentários e atividades compartilhadas com a comunidade escolar, significa que eles talvez tenham percebido sua capacidade para interpretar a obra, o que impacta no engajamento deles nas propostas literárias subsequentes.

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela [...] conduz o leitor a determinada postura emocional [...] (JAUSS, 1994, p. 28).

Ainda que o discurso do teórico literário se encaminhe para um entendimento de que a familiaridade com assuntos e expectativas sobre o texto já estejam bem definidos ou claros, uma ideia que conflita com a minha defesa de que a recepção não deve ser concebida como determinista, concordo com ele sobre a impossibilidade de um completo ineditismo da obra, especialmente em relação aos temas que podem ser levantados. Mesmo quando ela for apresentada dessa forma aos leitores, é importante que eles percebam as possibilidades de construção de sentidos com base em suas referências de mundo e experiências acumuladas no decorrer da vida. Assim, no caso das turmas atendidas pela professora, talvez o sucesso de seu trabalho desde o primeiro ano também esteja relacionado com a valorização do repertório dos alunos e não com a preocupação única com os conteúdos programáticos, ou que o texto fosse de alguma maneira inadequado ou ineficiente para a formação desses estudantes. No entanto, quando a obra deixou de ser novidade para as turmas seguintes, os alunos ingressantes no Ensino Médio já tinham sido contagiados, em uma lógica interpretativa de Geertz (1973), pelos trabalhos apresentados por seus colegas veteranos anteriormente.

Esse fator leva também ao empoderamento de novas vozes e cria no outro a vontade de se engajar em novas atividades, em uma contínua transformação da obra, considerando-se que “after we have become familiar with the new idea, however, after it has become part of ou general stock of theoretical concepts, our

expectations are brought more into balance with its actual uses, and its excessive popularity is ended”<sup>72</sup> (GEERTZ, 1973, p. 3-4). Isso também pode despertar a sensibilidade para o mundo e seus conflitos, e a compreensão de que eles são participantes das dinâmicas sociais, sempre em alteração.

Desse modo, a interpretação escolar começa a se construir com base em horizontes e bagagens, de leituras anteriores, mas não se reduzirá às mesmas buscas feitas pelos colegas, apenas às margens do conhecido, uma vez que “tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge da obscuridade” (ARENDDT, 1961, p. 180). Então, os alunos-leitores, mesmo inconscientemente, são envolvidos pelo que ouvem e veem, mas demonstram ciência de que há outras possibilidades interpretativas ao solicitarem a leitura do texto. Dito isso, é fundamental que os alunos percebam que o papel do leitor não é jogar luz sobre textos literários, mas de construir sentidos com base em suas vivências, transformações, diálogos com leituras prévias, sentimentos diversos, mas sem a falsa impressão de que esses significados são permanentes. Pelo contrário, eles estão em consonância com o contexto e demandas atuais ou são atravessados por eles.

Nesse exercício de interpretação, entender que a leitura de textos literários é mais penumbra que transparência conversa mais uma vez com Glissant (2005; 2008), tendo em vista que traz o entendimento de que não seremos expostos a um texto do qual será possível extrair significados puros, pois, embora haja uma série de elementos culturais identificáveis, os sentidos de uns se chocam com outros, criando novas “teias de significação” (GEERTZ, 1973, p. 5), conforme a emergência do momento e os agentes envolvidos nisso, o que nos revela que haverá sempre leituras futuras. Para Glissant (2005), esses choques são imprevisíveis e diversos, pois, sem a mistura, as culturas desaparecem.

Essas noções são bem significativas na leitura de narrativas no espaço escolar. Por essa razão, desde o início, os estudantes precisam entender que eles fazem parte de um jogo plural, no qual as interpretações resultam de escolhas feitas no interior de nossas comunidades e na relação delas com outras comunidades. Ademais, os estudantes devem entender que estão fazendo seleções, que podem se colidir com outras, o que pode gerar conflitos e recorrentes negociações, não

---

<sup>72</sup> Depois que nós nos familiarizamos com a nova ideia, no entanto, depois que isso se torna parte do nosso estoque geral de conceitos teóricos, nossas expectativas são equilibradas com seus usos atuais, e sua excessiva popularidade é encerrada.

para chegar ao consenso, mas para criar um espaço em que as pessoas consigam conviver com leituras divergentes, assim como debater com os colegas, a fim de defender seus argumentos ou criar outras possibilidades. Caso contrário, diante de leituras únicas, geralmente centralizadas em vozes específicas, não há uma atividade interpretativa, mas uma reprodução de sentidos. Em outras palavras, podemos chamar de interpretação literária apenas quando os leitores têm condições de expressar-se e entender-se como parte da mistura. Outro problema debatido por Glissant (2005) é uma defesa da universalidade, que promove o apagamento de outras culturas. Para tanto, pelo viés de seu termo “crioulização”, ele defende que entendamos que todas as línguas devem ser inevitavelmente crioulizadas, pois das tensões e das diferenças nascem as imprevisibilidades e a continuidade.

A crioulização exige que os elementos heterogêneos colocados em relação se intervalorizem, ou seja, que não haja degradação ou diminuição do ser nesse contato e nessa mistura, seja internamente, isto é, de dentro para fora, seja externamente, de fora para dentro (GLISSANT, 2005, p. 22).

Esse exercício não é automático e pode vir acompanhado de inúmeros desafios, como a antiga dificuldade de engajar os alunos em uma discussão mais profunda, especialmente com os mais tímidos ou aqueles que já esperam um gabarito para conferirem ou legitimarem suas respostas. Assim, o papel do professor e da escola é viabilizar a ascensão de vozes agentes, prontas para questionar e serem questionadas. Nesse ponto, a ficção pode funcionar como a ponte inventada para ligar as fantasias, o imaginário e o mundo que cerca o leitor. No entanto, outro problema que pode impactar negativamente esse trabalho é a sensação de que essa conexão não é possível, porque a narrativa não corresponde à vida deles. Nesse sentido, Arendt (1961) pode estar nos oferecendo outra boa justificativa para esse comportamento quando afirma que “somos sempre tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem por eles é diretamente atingido” (ARENDR, 1961, p. 173).

Em casos assim, resgato que o trabalho inicial é bem importante na criação de diálogos com realidades aparentemente distantes no espaço-tempo, algo que propostas como da professora demonstram-se capazes de realizar. Como a professora apontou em nossa conversa, a vontade de ler uma obra em língua inglesa é maior e não há a preocupação com a autoria, o ano da publicação ou sua



origem geográfica. O que os estudantes sabem é que a leitura vai acontecer e eles serão tocados a ponto de realizarem atividades em um constante estar com o outro. Sendo ainda um trabalho coletivo, talvez isso vá criando a percepção de que o problema do outro não é totalmente individual, na medida em que afeta a vida de outras pessoas, algo que só acontece quando há interpretação.

Nesse sentido, a educação literária também se torna um importante instrumento de transformação social, uma vez que o indivíduo leitor não vai tomar o texto desvinculado do mundo, mas ele será levado a assumir uma posição diante do que lê. Ao voltar à Arendt, temos que “A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens” (1961, p. 185).

Isso resgata mais uma vez que a literatura na escola não significa um prazer descompromissado com a realidade (COMPAGNON, 2009), mas uma oportunidade de refletir sobre ela e as mudanças que precisam ser feitas, ao mesmo tempo que reinventa o ser leitor, “reinvenção que tem um caráter sempre aberto, provisório, contingente” (ROCHA, 2006, p. 269). Como Alices no país das maravilhas, os alunos podem ser transportados a mundos que causam estranheza, confusão, e que os façam lidar com diversos conflitos, com suas belezas e contrapontos, mas com inúmeras possibilidades de transformação. Dessa maneira, no retorno ao lar, a protagonista de Lewis Carroll não vive apenas um sonho, mas o encontro com as diferenças, as rupturas com aquilo que já parecia dotado de valores fixos. Assim é a literatura. No fim de uma leitura, nunca somos os mesmos, e não sabermos como sairemos dela é talvez uma das mais belas lições que podemos aprender da e com a literatura.

## **2.6 Contribuições das adaptações literárias**

Assim como argumenta Hattnher (2010; 2013), as adaptações de textos literários para o cinema e outras modalidades discursivas não visam substituir as obras nas quais elas se baseiam, mas podem enriquecer os diálogos acerca dos discursos em circulação na sociedade em sala de aula, levando a rupturas e transformações. Ademais, são produções artísticas que atravessam contextos, continentes e narrativas para mostrar que os textos literários podem se comunicar

de diferentes e múltiplas maneiras, o que mostra que as interpretações não devem ser fechadas a contextos específicos, dado que as obras literárias devem permanecer abertas a ressignificações.

No entanto, como o pesquisador resgata em suas análises, o jogo da adaptação pode ser muito complexo e o que ele argumenta sobre a questão conversa com termos já mencionados anteriormente, a saber: “creolização do cânone”, de Gordon *et al.* (2020), e “crioulização”, de Glissant (2005). Em suma, todos trazem pontos bastante importantes sobre a sacralização literária, especialmente dos textos pertencentes ao cânone. Isso porque a adaptação dos textos canônicos costuma ser muito mais questionada, em termos de ser mais desafiador se distanciar de certas práticas e discursos, como da questão de fidelidade, característica buscada por muitos consumidores de adaptações que já tiveram acesso às obras nas quais elas se fundamentam.

Na verdade, nossas reflexões deveriam se voltar para os esforços de mostrar claramente (em especial ao público não acadêmico) que, embora exista o desejo de fidelidade, ela é impossível, não só diante da presença inevitável de mediações de todos os tipos na constituição das adaptações, mas devido à instabilidade dos significados produzidos em quaisquer textos por meio de múltiplas interpretações (HATTNER, 2013, p. 37).

Sempre que pensamos na noção de fidelidade, é bastante importante tentarmos entender de quem vem essa vontade de encontrar traços “originais” de um texto literário, como se ele guardasse uma essência que deveria ser capturada pelos criadores de adaptações, e quais objetivos compreendem essa vontade de sacralização. Conforme afirmei anteriormente, isso conversa com diversas teorias levantadas no decorrer desta pesquisa. Glissant (2005), por exemplo, chama a atenção para diversos pontos que mostram o quanto a literatura coopera com a visão da multiplicidade de perspectivas e corpos.

Um deles ajuda a retomar a ideia de que não há como universalizar o pensamento, pois isso significaria ignorar o rizoma, conceito recuperado de Deleuze e Guattari e colocado em oposição à raiz única. Para o pensador martinicano, enquanto a raiz única se volta para identidades únicas, fechadas dentro de seus problemas e interesses, o rizoma permite o encontro com outras e, dessa relação, nasce a percepção de que nossas relações e tudo que construímos no interior de nossas culturas são influenciados por nossos pares e pelo que está além do que podemos ver.

Nesse sentido, as adaptações de obras literárias ilustram bem as múltiplas possibilidades interpretativas que a leitura dos textos oferece, oriundas dos contatos e atravessamentos que nos ajudam a lê-los como lemos em uma constante criouliização (GLISSANT, 2005), na contramão de discursos que esperam que os textos mantenham uma pureza. Pelo contrário, esse exercício de traduzir feito pelo leitor, a partir de suas lentes, não é oriundo de contatos limitados, mas de uma abertura ao outro, sem tentar extrair dele essências ou verdades absolutas, mas reconstruindo com ele. Isso dialoga com aquilo que Souza (2011) chamou de “ler-se lendo”, um processo no qual há o entendimento de que o Eu se conhece a partir do Outro, ou seja, somos constantemente influenciados por ele. Isso não pressupõe interações sem conflitos, até porque, como o professor mesmo pondera, essa é uma relação dialógica, na qual o leitor precisa se questionar sobre as interferências de seu lugar de fala em suas interpretações, nas distâncias históricas e culturais que o separam do outro, nas relações de poder que perpassam todas as narrativas, entre outros fatores que colocam o leitor em complexas teias de resignificação.

Em vista disso, volto à necessidade de creolizar o cânone (GORDON *et al.*), o que significa despi-lo de valores universais, de identidades fixas e fechadas, para assumi-lo como palavras que circulam no mundo repleto de realidades, observadas e vividas de muitas maneiras. Muitas adaptações evidenciam essa potencialidade, como bem resgata Hattner (2010; 2013), cujo foco são justamente os textos canônicos, os quais carregam com mais frequência os conflitos com a origem, alguns mais que outros.

A fim de ilustrar como as adaptações transpõem barreiras, como novas interpretações e permitindo outras, selecionei duas obras, bem populares, de textos clássicos que dinamizam as relações com a literatura, além de traduzirem problemáticas da contemporaneidade. Para tanto, trouxe dois tipos de produções estadunidenses<sup>73</sup> exibidas em diferentes plataformas: *The Lizzie Bennet series*

---

<sup>73</sup> Desde o começo da minha produção, venho falando sobre a importância da diversidade, nos termos usados por Glissant, na educação literária. Desse modo, minha escolha por produções estadunidenses pode contradizer meus argumentos anteriores. Por essa razão, uso este momento para fazer uma autocritica e uma breve reflexão. Em primeiro lugar, preferi partir das obras bastante conhecidas e fáceis de serem acessadas, ou seja, que já dialogam com muitas pessoas desde seu lançamento. Em segundo lugar, busquei no meu repertório obras adaptadas de textos canônicos, os quais eu já tinha lido durante minha trajetória de vida. Enfim, com base nisso, posso resgatar minhas leituras teóricas a fim de pensar como podemos tratar essas adaptações como interpretações de textos literários abertos e em constante criouliização (GLISSANT, 2005).

(2012-2013), uma websérie de 100 episódios transmitida pelo Youtube; e *Enchanted* ou *Encantada* (2007), um filme do qual já falei anteriormente e que ajuda a pensar a presença da criouliização nas releituras de textos clássicos, bem como aponta para a necessidade da creolização do cânone, a qual aproxima leitores e telespectadores de temáticas imprevistas.

Adaptada em forma de *vlog*, a websérie *The Lizzie Bennet Diaries* oferece uma leve e divertida interpretação de *Orgulho e preconceito* (AUSTEN, 2012), na qual resgata várias personagens icônicas do romance inglês sem deixar de dialogar com a contemporaneidade. Assim como no texto, a websérie é protagonizada por Elizabeth Bennet, a principal narradora dos fatos e a segunda filha de um casal cujo pai é um silencioso senhor responsável pela manutenção financeira da casa, e a mãe é extremamente preocupada em casar as filhas solteiras com homens que possuam um alto poder aquisitivo e estabilidade financeira. Vale ressaltar que a maioria dos eventos é relatada pela perspectiva de Lizzie, seja nos momentos nos quais ela aparece sozinha, seja nas dramatizações feitas a fim de recriar diálogos realizados por outros personagens, especialmente aqueles estrelados por sua mãe, com quem ela mantém alguns conflitos, gerados pelo engajamento da mulher em criar situações para garantir que suas filhas, especialmente Jane, tenham um bom futuro ao lado de um marido. Em muitos desses momentos, ela conta com parceiras e parceiros de cena, dos quais destaco Charlotte, melhor amiga da narradora e sua auxiliar; Jane e Lydia, irmãs dela.

Extremamente popular, essa obra de Jane Austen já conquistou muitas gerações de leitores e suas adaptações foram acessadas por milhões de expectadores, o que facilita a compreensão de que *Orgulho e preconceito* simboliza um romance que transita muito bem entre o clássico e o popular, como pode ser observado nas comunidades das redes sociais, nas quais há inúmeras interações entre internautas, nas adaptações criadas para diversas plataformas, por muitos tipos de leitores e escritores. Embora muitas das produções enfatizem a romantização do relacionamento entre Darcy e Elizabeth, é interessante observar como os diálogos são construídos e as interpretações são transformadas em novos trabalhos, influenciadas sempre pelos contextos e repertórios construídos neles. Sobre estas inter-relações entre diferentes contextos e épocas, temos que:

Quando um texto passa de um contexto histórico a outro, novas significações se lhe aderem, que nem o autor nem os primeiros leitores

havam previsto. Toda interpretação é contextual, dependente de critérios relativos ao contexto onde ela ocorre, sem que seja possível conhecer nem compreender um texto em si mesmo. [...] A distância temporal entre o intérprete e o texto não precisa ser preenchida, nem para explicar nem para compreender, mas com o nome de  *fusão de horizontes*  torna-se um traço inelutável e produtivo da interpretação: [...] faz o intérprete ter consciência de suas ideias antecipadas, e por outro, preserva o passado no presente (COMPAGNON, 1999, p. 64, grifo do autor).

Nesse sentido, a websérie criada por Bernie Su e Hank Green não assume a obrigatoriedade de fidelidade, a qual, voltando a Hattner (2010; 2013), não deve ser uma preocupação buscada nas obras adaptadas, mas deixa bem clara a  *fusão de horizontes* . Desse modo, os leitores e as leitoras de Jane Austen podem reconhecer várias problemáticas nas narrações de Lizzie e outras personagens, mas ressignificadas de acordo com as demandas da contemporaneidade. Aos que chegaram à série sem qualquer conhecimento e leitura da obra escrita por Jane Austen, é também possível construir interpretações, uma vez que uma produção dialoga com outra, mas ambas são únicas e heterogêneas, assim como abertas e em constante transformação.

Nas duas, acompanhamos várias reconstruções no decorrer da narrativa. Na websérie, um dos grandes focos dos episódios é também a abordagem da personalidade e das ações das quais participou William Darcy, o CEO de Pemberley Digital, uma empresa familiar voltada para a reprodução de vídeos, e a construção do relacionamento dele com Lizzie. A convivência dela com os pais e as irmãs, assim como o vínculo com sua melhor amiga Charlotte, também são pontos de destaque na produção, sempre em diálogo com as demandas emergenciais da contemporaneidade e o contexto que envolve todas as personagens. A fim de exemplificação, é importante observar a importância dada à educação e à constituição de uma carreira profissional das personagens femininas. A propósito, os diários de Lizzie fazem parte de um projeto acadêmico final elaborado para a sua formação em Comunicação Social. Nem mesmo o envolvimento romântico com homens ricos e financeiramente estáveis afastou as irmãs mais velhas de seus objetivos profissionais, uma valorização da independência da mulher, que busca seus espaços na sociedade patriarcal, o que vem acompanhado por uma série de desafios e incompatibilidades.

Nesse sentido, até quando as escolhas dessas personagens geram conflitos entre elas e comunicam interesses divergentes, é importante observar de onde elas partem para a tomada de decisões. É o caso de Charlotte, jovem de origem humilde

que aceita uma parceria profissional anteriormente declinada por Lizzie, o que desencadeou um desentendimento entre as amigas, uma vez que Lizzie não compreende as razões da outra para assumir uma atividade contrária às convicções de ambas. Em resumo, a empresa para a qual Charlotte foi contratada, especializada em vídeos corporativos, simboliza as estratégias capitalistas que envolvem criação de conteúdos com o objetivo de atrair uma audiência que gere lucros para a corporação pertencente à Catherine de Bourgh, tia de Darcy.

Outro ponto que chama a atenção nessa adaptação é a violência psicológica sofrida por Lydia, a irmã Bennet mais jovem, vítima de George Wickham, homem sedutor pelo qual ela se apaixona e por quem foi severamente enganada. Manipulada, a moça foi constrangida ao ter um vídeo de cunho sexual publicado na internet. Isso ressignifica e faz repensar as formas de opressão muitas vezes romantizadas e/ou minimizadas por diversos indivíduos que ainda culpam mais a vítima pelos danos sofridos do que seu agressor, especialmente se essa mulher apresentar os mesmos comportamentos de Lydia, uma menina espontânea, expressiva, alegre e sexualmente livre.

Diante dessa breve análise, pode-se dizer que essa produção do Youtube é muito dinâmica e insere os telespectadores no diálogo e na percepção de que todas as histórias são contadas baseadas em diferentes pontos de vista. Ademais, reforça que nossas interpretações não estão livres de equívocos e apresentam inúmeras possibilidades de (re)construir narrativas e opiniões de acordo com o contexto e a abertura para novos modos de pensar. Nesse sentido, o acesso a uma obra adaptada de outra já conhecida pode levar os estudantes-leitores à compreensão do quanto eles podem contribuir para a interpretação da obra, pois assim como “Lizzie sees what she sees” (Lizzie vê o que ela vê), os leitores devem perceber que suas leituras e entendimentos não são aleatórios, universais e nem definitivos, mas resultantes de suas crenças, identidades, experiências e trocas, bem como os processos históricos que marcam sua presença no mundo.

Dessa maneira, as adaptações, especialmente de textos clássicos, não surgem para preencher lacunas ou para responder perguntas de maneira definitiva, mas permitem reformulá-las com base em novas problemáticas. No entanto, voltamos a Santos (2009) para pontuar que é preciso abrir os olhos para o que tende a ficar invisível nos encontros com as obras. Dificilmente repensaremos os apagamentos e as violências na contemporaneidade se insistirmos apenas naquilo

que queremos encontrar. Assim, se tivermos que responder à complexa pergunta do que faz um texto literário bom, parte da resposta seria sua capacidade de dialogar com leitores de maneira aberta e sem estar preso a contextos específicos, a convicções e verdades universais. Sobre essa questão, o comentário feito pela escritora Virginia Woolf a sua conterrânea Jane Austen estabelece muito bem que, para ser entregue na mão do leitor, a narrativa deve oferecer condições para que haja a interação que estou defendendo:

Jane Austen is thus a mistress of much deeper emotion than appears upon the surface. She stimulates us to supply what is not there. What she offers is, apparently, a trifle, yet is composed of something that expands in the reader's mind and endows with the most enduring form of life scenes which are outwardly trivial. [...] The turns and twists of the dialogue keep us on the tenterhooks of suspense. Our attention is half upon the present moment, half upon the future<sup>74</sup> (WOOLF, 1957, p. 174 *apud* ISER, 1996, p. 105).

Assim, no uso das adaptações ou outras produções, não é a fidelidade nem o valor do “original” que importam, mas as oportunidades de modificar o jogo, sem o favorecimento de pontos de vista universais e superficiais, os quais só se preocupam em revelar o que transparece e não para refletir sobre outros problemas, como se sua função na obra fosse oferecer pano de fundo para o enredo mais valorizado. Na educação literária, isso pode causar prejuízos estéticos e pedagógicos, uma vez que deixa pouco espaço para que o aprendiz-leitor se conecte com a linguagem literária e seja provocado por ela, assim como para observar atentamente sua construção formal, fundamental na comunicação e na transformação de verdades.

Sobre o filme da Walt Disney – *Encantada* –, comentei anteriormente que essa produção evoca vários elementos presentes nos contos de fadas tradicionais, como a maçã envenenada, a princesa, o príncipe, a madrasta, a bruxa, os animais falantes, entre outros que nos trazem uma identificação com as histórias infantis. No entanto, ao deslocar as personagens do cenário fantástico, representado por Andalásia, para a agitada Nova Iorque, os telespectadores são levados a repensarem os símbolos e arquétipos bem conhecidos, refletindo sobre eles em uma

---

<sup>74</sup> Jane Austen é assim uma amante de uma emoção muito mais profunda do que parece na superfície. Ela nos estimula a suprir o que não está lá. O que ela oferece é, aparentemente, uma ninharia, ainda que composto por algo que se expande na mente do leitor e dota com a forma mais duradoura das cenas de vida que são externamente triviais. As voltas e reviravoltas do diálogo nos mantêm nos ganchos do suspense. Nossa atenção está no momento presente, metade no futuro.

lógica contemporânea, resgatando o que é muitas vezes apagado quando as histórias são transmitidas sem oferecer espaços para a transgressão de saberes e experiências silenciadas na educação, conforme orienta hooks (2013).

Nesse ponto, as considerações da pensadora feminista afro-americana conversam com a emergência de decolonizar os conhecimentos enraizados nas práticas pedagógicas a fim de promover práticas mais justas e inclusivas, que abraçam as diferenças existentes nas salas de aula de maneira efetiva. Sob esse ponto de vista, repito que as adaptações podem prestar um papel importante para transgredirmos as interpretações tradicionais, pois são leituras que nascem em outros contextos e com outras vozes, o que, vale pontuar, não pressupõe necessariamente justiça e inclusão de narrativas marginalizadas, mas apresenta olhares que possibilitam a abertura para isso.

Muitas vezes, na educação literária, não é problematizado com os aprendizes de onde as narrativas partem e como elas vão se incorporando a outras culturas e se resignificando à medida que interagem com outras identidades. Isso fica ainda mais complexo quando a discussão sobre os discursos mantidos *versus* os apagados é menosprezada. Mais uma vez, hooks (2013, p. 105) nos traz o quanto é fundamental a reflexão e o debate sobre o lugar e as perspectivas dos quais as vozes emergem, a fim de que reconheçamos as opressões e as hierarquias que perpassam um ensino conservador e mantenedor de valores da sociedade, para reivindicarmos uma educação transformadora, que visa desnaturalizar e questionar os padrões, especialmente os mais violentos.

De algumas maneiras, *Encantada*, ainda que mantenha alguns valores ocidentais, foi o primeiro filme no qual eu percebi uma abordagem diferenciada do que eu estava acostumada a ver em outras adaptações. Nele, os estereótipos são resignificados, a começar pelo fato de a protagonista entrar em uma jornada de autodescoberta e rupturas. Em poucas palavras, no seu reino encantado, Giselle seguiria a trajetória convencional dos contos de fadas: uma moça alegre às vésperas do seu casamento com um príncipe desconhecido, enteado de uma rainha, a bruxa que lança a princesa a um lugar onde ela não fosse uma ameaça a seus planos. A partir disso, enquanto a jovem caminha perdida por Nova Iorque, onde é resgatada por um executivo morador da cidade, o príncipe sai à procura dela, o que causa a fúria da rainha, a qual elabora estratégias a fim de eliminar a candidata ao trono de Andalásia.



Se seguirmos as palavras de Paz (1984) sobre tradição e modernidade, entendo que muitas adaptações evocam mais do que a identificação do público com as personagens e/ou o enredo. Elas têm o importante papel de releitura na contemporaneidade e exemplificação de que o passado pode ser sempre ressignificado, em reencontros atravessados por diferenças e rupturas tão significativas para que queiramos ter acesso às novas produções. Nas palavras do poeta mexicano,

Disse que o novo não é exatamente o moderno, salvo se é portador da dupla carga explosiva: ser negação do passado e ser afirmação de algo diferente. [...] Não é apenas o diferente, mas o que se opõe aos gostos tradicionais: estranheza polêmica, oposição ativa. O novo nos seduz não pela novidade, mas sim por ser diferente; e o diferente é a negação, a faca que divide o tempo em dois: antes e agora (PAZ, 1982, p. 20).

O diferente aparece de algumas maneiras nas cenas que compõem o filme. Voltando ao episódio no qual Giselle aparece como contadora de uma história vivida por Chapeuzinho Vermelho na floresta, ela traz uma nova interpretação para a menina Morgan, filha do executivo que acolhe a moça, mostrando a ela que há outras possibilidades de ler, conforme pode ser lido no trecho transcrito:

Giselle: Eu me lembro de uma vez em que o pobre lobo estava sendo caçado pela Chapeuzinho Vermelho no quintal da casa da avó dela com um machado na mão. Ah, se o Pip não estivesse lá para ajudar, nem sei o que teria acontecido.

Morgan: Eu não me lembro dessa versão, não!

Giselle: É porque a Chapeuzinho contou do jeitinho dela, né?! (ENCANTADA, 2007).

Nessa cena, é possível vermos o estranhamento com uma contação de história feita por Giselle a uma garota de 6 anos, sua futura enteada. Nesse momento, a personagem ganha a admiração instantânea da criança em razão de sua familiaridade com os contos de fadas. No entanto, a pequena ouvinte, que já tinha experimentado o contato com outras narrativas, é colocada diante de uma perspectiva desconhecida. Nesse trecho, a interação entre as duas personagens ensina que não precisamos deixar de acreditar em outras versões, mas entender que pode haver conflitos de leituras, por inúmeras razões. Por exemplo, um evento com mais de um indivíduo envolvido vai provavelmente resultar em diferentes histórias e pontos de vista sobre certos aspectos, pois cada um vive a narrativa e a transmite de acordo com suas referências e entendimentos. Então, cabe sempre a reflexão de por que histórias são transmitidas de uma forma e não de outra, assim

como a nossa própria crença em determinadas versões em detrimento de outras (SOUZA, 2011).

Conforme dito anteriormente, a protagonista é constantemente desafiada por eventos urbanos que contrastam com a sua vida anterior no reino fantástico, os quais a transformam e mudam suas expectativas. A primeira interação com o príncipe com o qual ela se casaria e o interesse romântico entre a moça e o advogado ilustram a ideia de que todos os relacionamentos são construções baseadas em diálogo, afinidade, entre outros aspectos que superam o previsível, ao mesmo tempo que oferecem visões diferenciadas que muito podem contribuir para a formação de leitores literários capazes de questionar seus horizontes e se abrirem a novos.

Na educação literária, as adaptações de textos literários podem despertar o interesse para outros lados das narrativas das quais elas se originam, por quaisquer motivos apagados ou negligenciados, abrindo-se para uma comunicação muitas vezes perdida na leitura descontextualizada, especialmente em relação aos escritos canônicos. Assim, mesmo que os alunos tenham acesso a adaptações apenas, quando lidos ou assistidos, é preciso reconhecer nas obras um potencial para interpretações, nascidas no diálogo.

Essa multiplicidade de possibilidades resulta, a meu ver, de uma “fome insaciável de narrativas”: já não me basta a narrativa “primordial” que um texto “original” estabelece [...]. Quero as continuações, os desdobramentos, as reformulações, amplificações, enfim, todas as novas e outras possibilidades de contar e recontar, de mostrar e mostrar novamente, de participar da narrativa, como leitor ou como um avatar que gera diversas possibilidades de percursos narrativos (HATTNER, 2010, p. 151).

Diante do exposto, a presença e o uso dos textos literários adaptados ou fragmentados na escola não pressupõem a substituição da leitura de narrativas “primordiais” e nem apagam suas potencialidades, mas possibilitam observarmos como novos caminhos são construídos. No entanto, é preciso chamar sempre a atenção para como reformulações, continuidades e desdobramentos acontecem na educação literária, a fim de formar leitores literários competentes e críticos e não apenas decodificadores de *readers*, cuja fama de facilitadores pode tirar de leitores a oportunidade de ver e construir além do mostrado na superfície.

Dessa forma, podemos nos aproveitar dos recursos mais acessíveis na sociedade para estimular o diálogo contemporâneo no espaço escolar, levando os

leitores a perceberem as escolhas feitas, a repensarem pontos e mudanças de foco das narrativas, as quais, longe de serem neutras ou imparciais, permitem os questionamentos sobre os discursos e a reconstrução de corpos. Em uma lógica decolonial, com base na leitura de textos ou na análise de séries ou filmes adaptados, podemos voltar a alguns conceitos citados anteriormente para refletir sobre uma multiplicidade que se garanta, simultaneamente, creolizadora (GORDON *et al.*, 2020) e crioulezadora (GLISSANT, 2005), legitimando corpos e vozes marginalizados em relações de poder com grandes chances de perpetuação, uma vez que leituras plurais, em termos de quantidade, não garantem visibilidade.

Assim, reivindicar uma educação literária na qual o cânone seja creolizado requer dos formadores de leitores literários a percepção de que, na utilização da adaptação ou quaisquer obras com essa finalidade, podemos ter uma leitura alimentada e galvanizada, recorrendo ao termo usado pelos pesquisadores, pelas questões e problemas atuais das margens e não das referências centrais comuns no ensino.

Pelas vias da crioulezatura, o poeta caribenho ensina sobre a impossibilidade de pensarmos em culturas separadamente, como se os horizontes de uma cultura não fossem constantemente atravessados por outras. Pelo contrário, na leitura de literatura, sua função social também deve incluir o reconhecimento da diversidade, além da criação de pontes para diálogos entre o “eu” (leitor no seu contexto) e o “outro” (texto e culturas), assim como espaços de problematização das relações desiguais e injustas perpetuadas e renovadas entre culturas. Nesse ponto, podemos questionar com os alunos como certas obras literárias pertencentes ao sistema canônico chegam às suas mãos com uma aura intocável, mesmo sendo textos nascidos de contatos conflituosos e imprevisíveis entre culturas. Nesse sentido, outra contribuição das adaptações nessa comunicação literária educativa vem do fato de que elas representam interpretações de textos oriundos de contextos diversos, e também vão se inserindo em culturas com valores diferentes, resultando em relações abertas e imprevisíveis.

No entanto, isso só será possível se todas as culturas forem contempladas em sua heterogeneidade, sem que uma se sobressaia a outras, em termos de terem seus valores mais reconhecidos, assim como seus conhecimentos universalizados. Mais uma vez, não é suficiente ler palavras e estruturas isoladas de suas relações, marcadas pelo seu local. Na perspectiva decolonial, usar suas estratégias envolve

“marcar o não marcado” (SOUZA; DUBOC, 2021) e ver nisso como opressões e violências são sustentados, especialmente por conta de raça e gênero. Sobre isso, vale ressaltar que “a ‘racialização’ das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do carácter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjectivo. Ou seja, da sua colonialidade” (QUIJANO, 2009, p. 107). É importante notar que a “racialização” não diz respeito apenas à raça, mas às relações desiguais entre grupos e pessoas, as quais determinam os conteúdos e corpos que devem ou merecem ser estudados, o que acaba por excluir identidades e outras maneiras de construir conhecimentos. A grande problemática da homogeneidade e modo positivista de ensinar línguas é negar a heterogeneidade e as injustiças padronizadas na nossa sociedade. Na educação literária, isso significa mais uma vez usar o texto para exemplificar ou simplificar normas e conceitos, pelos motivos e dificuldades apresentados no decorrer da tese, as quais reforçam a urgência da decolonização literária.

Pensando nisso no uso das adaptações, “marcar o não marcado” significa que os corpos centrais reconheçam seus privilégios e sua hierarquia sobre as identidades marginalizadas, baseados nas normas que perpassam conhecimentos e valores transmitidos universalmente ao longo dos tempos.

This reinforces the locality and situatedness of elements that claim to be unmarked, and thus universally normative. Marking the unmarked involves de-normalizing a self-proclaimed normativity. Both these strategies contribute to putting knowledges into parentheses<sup>75</sup> (SOUZA; DUBOC, 2021, p. 896).

Isso não significa deixar de (des)valorizar conhecimentos, mas considerá-los tão interrogáveis quanto outros, originários de indivíduos marcados por seus lugares de fala, por suas trocas e, especialmente, as relações de poder que perpassam sua existência e condicionam seus discursos, práticas e entendimentos sobre o mundo e seus corpos. Portanto, recorrendo ao trecho no qual os docentes universitários afirmam a necessidade de “colocar os conhecimentos entre parênteses” (*ibidem*), pensando na educação literária, isso significaria abrir as portas para obras e

---

<sup>75</sup> [Isso] reforça a localidade e a posicionalidade de elementos que afirmam não ser marcados, e dessa forma, universalmente normativos. Marcar o não marcado envolve desnormalizar uma normatividade autoproclamada. Ambas as estratégias (“trazer o corpo de volta” e “marcar o não marcado”) contribuem para pôr os conhecimentos entre parênteses.

interpretações colocadas à margem ou na dependência de vozes controladoras, pertencentes aos críticos, aos professores, às camadas eurocêntricas e a todos aqueles detentores dos padrões hegemônicos que legitimam alguns saberes enquanto outros permanecem insignificantes, secundários e distantes das salas de aula.

## CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO LITERÁRIA DECOLONIZADA: OS CORPOS PRECISAM RESPIRAR

And the result is that though we look at the same things, we see them differently (WOOLF, 1938, p. 5).

### 3.1 Revisitando e desencantando as sereias

Ideia bastante presente em diversos contextos que envolvem a educação linguística no Brasil é aquela em que a aquisição de uma língua estrangeira levará à cultura dos países onde ela é falada. Para tanto, há uma concepção, especialmente nas propagandas de institutos de idiomas e diversos anúncios que invadem nossas redes sociais, de que é preciso mergulhar a fundo em tudo o que outro faz, veste, come, ouve, assiste, consome, entre tantas outras ações que dão as noções culturais desejáveis (ou sedutoramente impostas), para que o aprendiz viva o idioma.

Nesse panorama, há sempre alguns países, ou melhor, algumas regiões, que carregam a missão de revelar seu *background* cultural, muito bem definido, aos aprendizes. Embora cada vez mais pluralizada, no sentido de que há muitas culturas circulando assim como várias informações sobre elas podem ser acessadas, a abordagem cultural transmitida na escola é ainda seleta, conforme visto em diversos materiais didáticos, geralmente apresentados de maneira homogeneizada, em blocos, com algumas particularidades regionais específicas. Em outras palavras, aprendizados marcados por estereótipos rígidos e atemporais.

No caso do inglês, isso fica basicamente a cargo dos Estados Unidos e da Inglaterra e de suas famosas cidades (Nova Iorque, Orlando, Londres, entre outras), com menções ao Canadá e à Irlanda. Em comum, todos esses países têm recebido muitos turistas e imigrantes brasileiros, entre tantos outros que contribuem para a construção cultural, econômica, educacional e histórica desses países. Mesmo que esses indivíduos nem tenham ciência disso, esse fator não deve ser ignorado e corrobora os argumentos de Glissant (2005) sobre as culturas serem (trans)formadas nas relações de umas com as outras.

Antes de me aprofundar nessa questão e introduzir outras, vale aqui mencionar uma metáfora marcante em minha trajetória de vida, pois além de dizer bastante sobre meu processo de aquisição linguística, ela tem sido uma agradável aliada na problematização de temas como interculturalidade, globalização e a

construção do “outro” sob uma perspectiva literária. Estou me referindo à obra *A Pequena Sereia*, de Hans Christian Andersen, uma versão que contrapõe adaptações que colocam a bela princesa marinha como aquela que abandona a família e todas as garantias marítimas em nome de um grande amor terreno, mas no fim é recompensada por todos os seus sofrimentos e escolhas.

Neste trabalho, não tive a intenção de buscar as motivações que justificam escolhas cinematográficas, mas olhar em contraponto (SAID, 2011) temas que muitas vezes são ignorados, muitos deles presentes na narrativa de Andersen. Nela, deparamo-nos com uma sereia, a filha mais bela do rei, cujo sonho, alimentado pelas histórias contadas por sua avó, que a deixavam fascinada, era habitar o mundo dos humanos, antes mesmo de conhecê-lo, talvez pelo mistério que esse lugar representava no fundo do mar. Esse intenso desejo era ainda reforçado pelo tempo que as sereias esperavam até receberem permissão para visitar a superfície e vislumbrar a vida fora do mar, concedida quando elas completavam 15 anos. Sendo a mais jovem das filhas e, conseqüentemente, a última a receber o direito de conhecer esse ambiente mágico, nossa protagonista, estranhamente silenciosa e pensativa, apenas ouvia atenta às narrações de suas irmãs, ansiando pelo seu 15º aniversário, quando suas expectativas se cumpririam.

De muitas maneiras, vejo na trajetória da “Pequena Sereia” a busca por esses mundos cuidadosamente imaginados e idealizados, mesmo com todos os percalços que podem ameaçar a chegada ao lugar desconhecido, muitas vezes oferecido pela literatura. No entanto, ao desenhar essas imagens na criação de seu jardim no fundo do mar, com base no contato exterior possibilitado pela fala de sua avó ou irmãs, bem como pelo que chegava ao fundo do mar, a sereiazinha vislumbra um mundo que a princípio não é seu, aceitando tudo que vem dele sem questionamentos e rejeitando aquilo que faz parte de suas origens. Isso ocorre especialmente no momento em que ela mesma é autorizada a ir até a superfície, onde tem a oportunidade de visualizar o que havia fora do mar, inclusive o príncipe, a quem salva de um naufrágio, aumentando sua atração pela vida humana, com a qual ela havia finalmente se conectado, embora ainda não pudesse tê-la.

Até certo ponto, assim como acontece com muitos aprendizes de língua inglesa, quanto mais conhecimentos adquiridos sobre o lugar ao qual quer de alguma forma pertencer, recolhendo dele tudo que é possível, a Pequena Sereia é capaz de abandonar o conhecido para habitar a terra tão querida para ela, assim

como estereotipada. Para tanto, a sereia empreende em busca das possibilidades que a tornariam humana, mesmo que isso implicasse perdas, como sua língua, a qual ela não pôde recorrer para manifestar seus dons e sentimentos, sendo impedida de se comunicar com o príncipe pelo uso da voz (o canto da sereia é também conhecido pelo atributo sedutor), em meio a outras dores e sofrimentos trazidos pela transição mar-terra.

Trazendo essas reflexões para esta pesquisa, considero que a leitura do conto permite que interpretemos a interculturalidade como um encontro com o desconhecido e o imprevisível, que reformulam e nos fazem repensar os estereótipos culturais, que, conforme assinala Kramsch (1998), fazem parte da construção do “outro”, mas não tornam as culturas estanques e encaixotadas. Isso significa que os nossos conhecimentos culturais podem exercer uma grande influência na forma como concebemos as culturas, além de interferirem em nossos gostos e ações, mas não podem impedir que as reconstruamos conforme nossas experiências. Ademais, é possível entendermos que essas trocas podem estar acompanhadas de inúmeras decepções, conflitos (internos ou externos), e requerem que estejamos prontos para a “morte” das verdades preconcebidas, bem como das identidades, sempre em transformação.

Partindo para o ensino da literatura nas aulas de inglês, conforme debatido no primeiro capítulo, nenhuma obra deve ser tida como fechada nela mesma nem dentro de um determinado contexto, espaço e tempo, mas como uma terra que já foi habitada anteriormente e pronta para ser habitada outras vezes em diálogos interculturais incessantes, aberta a contínuas metamorfoses por aqueles que a visitam, transformando-os também, resultando em uma interação rica e complexa, tal como será observado ao longo desta tessitura.

Assim, neste capítulo objetiva-se discutir as estratégias decoloniais voltadas para a educação literária no Ensino Médio como caminhos de enfrentamento contra práticas hegemônicas e excludentes que ocupam muitas salas de aula brasileiras. Diante disso, analisarei de maneira mais aprofundada alguns tópicos, como o letramento literário ideológico, termo criado na dissertação de mestrado com base em minha leitura de Street (2014) para argumentar que a leitura literária é uma prática social inserida em um contexto aberto, plural e intercultural. Esse último adjetivo é um elemento cuja presença é essencial na abordagem da literatura no processo de educação linguística em inglês na EB, mas muitas vezes



desconsiderado no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, trabalharei neste capítulo com a concepção de cultura e interculturalidade na educação literária, que mobiliza também o termo “tradução cultural”, e a retomada da hermenêutica diatópica de Santos (1997), uma vez que as culturas se movimentam no contato com outras e, ao lermos, podemos conversar com as semelhanças e diferenças existentes entre elas. Ademais, tudo isso traz a emergência de estarmos com o “outro” na leitura literária e na própria literatura. Finalmente, precisamos pensar na ruptura com os valores culturais homogêneos na interação com os textos literários, considerando que o mesmo texto pode ser interpretado de diversas maneiras, pelas diversas influências que recebe.

Diante do exposto, necessitamos pensar em estratégias que ajudem a pensar a leitura literária como uma comunicação aberta, opaca, imprevisível e respeitosa entre o eu e o outro. Nesse sentido, o letramento literário ideológico pode ajudar na decolonização do cânone, para que o exercício de leitura seja uma oportunidade de reconstrução e resgate de corpos marginalizados pelo poder opressor e não mais uma estratégia de dominação. Isso requer “Pequenas Sereias” curiosas e dispostas a dialogar e conhecer, mas sem serem submissas ou apagadas por aquilo que as fascina ou exerce outros tipos de poder sobre elas. Pelo contrário, que elas sejam reconstruídas nessas relações tão plurais.

### **3.2 Letramento literário ideológico: decolonização do cânone**

O reconhecimento de que as obras ditas canônicas podem ser lidas de maneiras imprevistas quando assumem seu caráter aberto é muito significativo, mas não é suficiente, uma vez que decolonizar a literatura requer uma revisão mais ampla de elementos que condicionam a prática, entre os quais selecionarei apenas alguns. Começamos pelo currículo, geralmente condicionado pelas normas tradicionais. Já não é novidade que a construção do documento é um projeto político com visões quase sempre voltadas para ideais de sujeito e sociedade, tomados de maneira homogênea, tal como aponta o sociólogo Young (2008). De acordo com esse autor, o currículo se encarrega de selecionar os conteúdos a serem ensinados, padronizados com base em interesses de pequenos grupos dominantes, que podem até admitir outros modos de adquirir conhecimentos, mas optam pela hierarquização deles, reforçando os perigos de ouvirmos vozes únicas, como apontou a escritora

Chinamanda Ngozi em seu TED *talk*. No ensino, é natural que escolhas sejam feitas, mas ignorar sua pluralidade reforça desigualdades e injustiças, pois torna saberes específicos mais urgentes que outros, eliminando aquilo que não faz parte disso.

A fim de explicar esse processo, Young (2008) apresenta dois conceitos, com base nos quais podemos refletir também sobre o funcionamento e as diferenças entre o cânone tradicional e o cânone aberto, respectivamente: *knowledge of the powerful* (conhecimento do poderoso) e *powerful knowledge* (conhecimento poderoso). O primeiro caso diz respeito à transmissão acrítica e restritiva de conhecimentos estipulados pelo poder controlador, à maneira da “educação bancária” de Freire, em que as metodologias empregadas seguem rigorosamente uma ementa, sem que haja um estudo reflexivo acerca dos conteúdos, mas a eterna sugestão e reprodução deles. Em relação ao “conhecimento poderoso”, há ainda a existência de um currículo norteador, mas que permite o diálogo com as diferenças, pois o objetivo é formar estudantes que reconheçam que a educação é firmada em certos princípios, cujos conhecimentos são construídos de acordo com os contextos de aprendizagem, que podem ser transformados continuamente.

Posto isso, observo que essas questões também estão presentes na educação literária, especialmente em relação ao cânone tradicional, submisso ao conhecimento dos poderosos, representados pela crítica, editoras, entidades educacionais e até mesmo professores, ou seja, por diferentes grupos que controlam a literatura, fator que o letramento literário visa questionar. No entanto, para chegar a essa crítica, preciso pontuar o que venho entendendo sobre o letramento literário a fim de justificar seu emprego. Não há como falar de leitura literária de textos canônicos sem falar de sociedade e contexto. Isso implica pensar o momento histórico e político e os agentes envolvidos no projeto de educação literária, o que vai movimentar continuamente as relações da literatura com os leitores.

Nesse sentido, formar um leitor é ensiná-lo a ser um observador não só do texto, mas de todo o entorno, como a escolha de uma obra em detrimento de outra. Então, o letramento literário vai além da esteticidade da obra, visto que há outras condições e justificativas para seus usos. Como conteúdo pedagógico, é preciso deixar bem claro aos alunos que as escolhas nunca são aleatórias, mas dependentes do que os professores e as escolas têm a oferecer, orientados sempre por uma programação. Conforme mencionado no tópico anterior, com base em

minhas experiências na Educação Básica, a carência de material literário em inglês costuma ser grande nas instituições públicas, o que requer mais estratégias por parte dos docentes, pois aqueles que viabilizam o trabalho com literatura precisam pensar naquilo que tem disponível para leitura. Outros que conseguem mais autonomia atendem o contexto baseados no próprio acervo, levando para a sala de aula aquilo que faz parte de seu repertório ou que possa gerar interesse no alunado ou, ainda, têm materiais didáticos relacionados com a literatura, como *readers* e livros com fragmentos de textos, contos e poemas. Há, assim, um cânone que vai sendo formado exclusivamente para o uso escolar, o que pode gerar outros tipos de conflitos, conforme apontado no fragmento a seguir:

Ora, nessa visão do letramento literário como processo simultaneamente individual e social ininterrupto, entramos na questão das relações entre o que a sociedade legitima como seus cânones estéticos e o que a escola trabalha como cânones escolares, sem esquecermos, evidentemente, que perpassam essas relações de conflitos sociais e políticos, geralmente camuflados em nome da Pedagogia ou da Arte (PAULINO, 2010, p. 406).

A distância entre os diferentes cânones apontada pela professora propicia outros tipos de discussão, a começar pela questão de que as experiências literárias na escola são muito menores daquelas que os alunos podem ter fora dela, em termos de opções e tempo de leitura, não de acesso. No entanto, cabe à escola usar seu cânone para desmascarar seu uso tradicional, bem como para mostrá-lo aberto, no sentido de deixar claro que há uma enorme variedade de textos literários além da biblioteca escolar e da sala de aula, e vai muito mais longe do que se convém chamar de boa ou má literatura, que apesar de ser uma questão importante, não deve omitir as relações extratextuais que colocam as obras em um determinado sistema. Além disso, esse exercício deve preparar os alunos para enxergarem o que não está escrito, o que é invisível, e o que não entra na sala de aula por alguma razão.

Falar de letramento literário é também uma afirmação sobre os múltiplos papéis que a literatura pode ocupar na formação dos estudantes da Educação Básica, pois nem sempre os objetivos para justificar a leitura literária nas aulas de inglês parecem claros. Entre tantos aspectos, parto do pressuposto de que, assim como apontam tantos críticos literários, com destaque a Candido (1972), a literatura detém uma função humanizadora, que deve aliar o conhecimento estético, ligado ao prazer que pode nascer na interação, ao que ela pode ensinar sobre o mundo e o

contato com os outros. Como atividade social, “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10). Isso pressupõe colocar o texto literário como mais uma ferramenta de comunicação, em que os leitores estendem o diálogo com a obra para os outros leitores. No grupo, eles podem colocar suas opiniões, conflitos e a experiência com a leitura, seja ela qual for. Nesse estudo, mais do que localizar informações ou se dedicar a uma análise puramente estrutural, o aluno aprende a interagir.

Reconheço mais uma vez que, para os alunos sem tanta intimidade com a literatura, o estágio inicial tende a ser mais complexo, pois eles questionam os motivos de estarem sendo expostos à leitura. Disso, nasce geralmente a resistência e o desconforto geral, o que pode ser uma oportunidade para uma conversa sobre o que os estudantes entendem por leitura de textos literários e por que eles se sentem desmotivados com isso. Com base nisso, o professor pode entrar no texto usando seus elementos estruturais, chamando a atenção para a capa (caso seja livro), o suporte (caso seja material didático), o título, a fim de trabalhar o interesse do aluno baseado em suas convicções e provocar a mudança de postura, pois “[in] our exploration of the unfamiliar, it is our only possible starting point”<sup>76</sup> (SELL, 2001, p. 6). Em outras palavras, é provocar a reflexão sobre as possibilidades que o desconhecido oferece para o autoconhecimento e do outro. A partir disso, eles podem perceber que é possível encontrar diálogos com os textos.

Para aqueles que entendem a ficção como perda de tempo diante de conteúdos mais emergentes, é função do letramento literário mostrar que a literatura pode fazer mais do que entreter, afinal “[a] leitura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (COMPAGNON, 2009, p. 42). Pelas minhas experiências, esse tipo de comentário não se restringe às salas de aula, mas à forma como o ensino de inglês é entendido pela sociedade em geral. Para ilustrar, retorno ao marco inicial da minha experiência docente, durante as aulas do PIBID, em que meu grupo desenvolvia propostas literárias com contos de fadas clássicos em uma turma pequena de Ensino Médio uma vez por semana. Os alunos recebiam bem nossas atividades, a julgar pela participação deles. Os conflitos linguísticos até apareciam, especialmente em relação ao vocabulário, mas não impediam a leitura e a compreensão da discussão desenvolvida nos exercícios propostos. No entanto, na

---

<sup>76</sup> Em nossa exploração do não familiar, está nossa única possibilidade de ponto de partida.

aula ministrada pelo professor titular da turma, ele dava sequência ao próprio planejamento, o que nos incomodava, pois havíamos negociado que o trabalho literário seria integrado à parte linguística ministrada pelo docente. Dessa forma, o que compreendemos é que a literatura era tomada como lazer, à parte do conteúdo curricular. Anos depois, ainda acredito que, embora nosso trabalho enquanto bolsistas tenha contribuído para repensar que os contos de fadas podem ajudar a formar cidadãos mais críticos pela linguagem simbólica, há muito a ser transformado ainda. Nesse panorama, a decolonização do cânone contribui para o enfrentamento das normas engessadoras do ensino.

Nos dois cenários, a colonização mora entre o entendimento de que a leitura de textos literários nas aulas de inglês é difícil e a compreensão de que a ficção não é séria o suficiente para a formação dos estudantes. Para o primeiro caso, podemos partir do horizonte de expectativas de Jauss (1994) para promover o diálogo entre leitores e textos. No entanto, é preciso fazer uma ressalva ao pensamento do crítico literário. Em suas teses, ele considera o leitor apenas em sua coletividade, como se as demandas de um fossem as de todos. Na presença dessa incerteza, as escolhas devem ser feitas com atenção aos conflitos existentes entre os interesses individuais e coletivos, tendo em vista que em uma mesma sala de aula convivem estudantes de diversas esferas sociais, cujas vozes dissonantes podem levar a expectativas multifacetadas diante do mesmo texto. Alia-se a isso a velocidade das mudanças, rápidas e ininterruptas.

No contexto de liquidez, de horizontes mais instáveis, a questão da reprodução cultural e política das sociedades se converte num problema. Como assinala Bauman (2002), o transitório e o curto prazo se tornam valores, e o perdurável, o longo prazo, o duradouro, gozam de má reputação (DUSSEL, 2009, p. 356).

Nessa sociedade líquida, não parece haver saídas senão considerar os leitores literários como experienciadores dinâmicos que atualizam o processo de produção e recepção, em que a obra literária pode ser tomada como “perdurável” e “duradoura”, mas a sua leitura não. Mesmo diante das instabilidades, enquanto as obras canônicas permanecerem abertas ao contexto e continuarem dizendo algo aos leitores, terão seu valor estético reconhecido. Nesse caso, é preciso criar pontes entre a calma exigida pela leitura de literatura e a agilidade das informações e novidades que agitam as redes. Isso significa a compreensão dos corpos que interpretam os textos literários. A título de exemplificação, em plena era digital,

devemos saber lidar com as diferentes formas de leitura, representadas por leitores que estão vivendo a dinâmica das *fanfics*, webséries, entre outras adaptações que mostram que nem obras nem leitores são estanques, mas abertos à dinamicidade.

No segundo caso, o prazer e o lúdico que a leitura de literatura pode gerar são colocados como uma necessidade secundária em detrimento de outras prioridades. Nesse ponto, a fantasia e a ficção são ignoradas como necessidades universais para auxiliar no entendimento de nossos conflitos e sentimentos e para ajudar na compreensão dos problemas que pairam sobre o mundo (CANDIDO, 1972). Estou ciente de que a forma como a literatura muitas vezes é apresentada (p. ex.: leitura direta do texto seguida de atividades de compreensão) não motiva ninguém, mas observados os contextos de leitura e do leitor, “[...] literature, during the moment of reading and comprehension, also offers us the interest, and perhaps the pleasure, of becoming something totally different from what we normally are, or would even want to be”<sup>77</sup> (SELL, 2001, p. 173). Ao conceber a literatura simultaneamente como fuga e formação de identidade, aproveito as palavras do professor de comunicação literária para propor uma ficha de leitura que contenha perguntas como:

- Por que eu senti o que eu senti?
- Por que entendi o que entendi dessa maneira e não de outra?
- Por que meus colegas compreenderam o texto de uma forma e não de outra?
- Eu posso ver o que meus colegas viram?
- Quem/o que eu quero ser?
- Por que eu gostaria de ser assim?
- Que diferenças e semelhanças esses personagens têm com a minha história de vida?

Esse exercício dialógico que eu concebo como parte da literariedade pode levar à compreensão de como o leitor vê a si e aos outros, composto por outros leitores, o texto, o autor e demais personagens que possam ser resgatados na leitura e interpretação, tal como observaram Miall e Kuiken (1999) ao falarem da

---

<sup>77</sup> [...] a literatura, durante o momento de leitura e compreensão, também nos oferece o interesse, e talvez o prazer, de se tornar alguma coisa totalmente diferente daquilo que normalmente somos, ou até que gostaríamos de ser.

desfamiliarização com o texto como um elemento que transforma convenções e sentimentos. Recorrendo mais uma vez a Sell (2001) para defender a visão de literatura como um ato comunicativo polifônico, atravessado por contextos diferentes e em contínua transformação, é essencial em uma proposta decolonial que os leitores tenham contato com vozes e discursos variados, a fim de que eles não tenham acesso apenas à literatura que representa sempre os mesmos valores, crenças e corpos, conforme abordei anteriormente. Nesse sentido, a hermenêutica diatópica apresentada por Santos (1997) reforça a necessidade de entender a interculturalidade como uma comunicação aberta entre culturas e seres incompletos e diferentes. Isso implica propiciar leituras que não estão no centro, como as obras de outros falantes do inglês, aqueles que comumente aparecem marginalizados, sem deixar de analisar as condições contextuais de produção e recepção, como as autoras já citadas assinalaram.

Sobre essa questão, o letramento literário ideológico representa uma alternativa para pensarmos em decolonização do cânone. A fim de contextualizar, esse termo nasceu durante minha pesquisa de mestrado, quando eu percebi no letramento ideológico de Street (2014) conexões com aquilo que eu entendia como letramento literário, em que os entendimentos do professor e antropólogo britânico complementam a emergência em ressignificar a formação de leitores literários.

Estendendo-se primeiramente à campanha internacional de alfabetização, lançada em 1990, a crítica do professor recai primeiramente sobre as intenções coloniais e hegemônicas envoltas na transmissão da cultura escrita a grupos socialmente marginalizados. Com base em suas experiências em comunidades estadunidenses e outras, como Irã e Madagascar, Street observou que as práticas conduzidas nessas regiões previam um modelo autoritário, neutro e homogêneo, como se todas as pessoas fossem dotadas das mesmas características e necessitassem das investidas do Ocidente, que ignorava os conhecimentos produzidos nas regiões. Nessa política, seus proponentes pretendiam tirar os indivíduos do analfabetismo e torná-los desenvolvidos sem considerar que os letramentos variam de um contexto para o outro, e que a falta de habilidades de leitura e escrita não significa que os grupos não sejam letrados. Esse é o pressuposto do “letramento autônomo”, cuja defesa de uma educação neutra, universal e tecnicista carregava uma ideia de autonomia e melhores condições de vida, que isolavam as pessoas de seus usos linguísticos. Como consequência, o

projeto de aquisição da cultura escrita não fazia mais do que intensificar as segregações e marginalizações existentes nas comunidades, em que os indivíduos aprendiam apenas a decodificar os textos, sem construir sentidos para eles, em uma eterna dependência daquilo que os poderosos acreditam que os educandos necessitam.

Na via oposta, caminha o letramento ideológico, em “que deveríamos perguntar não quais são os ‘significados essenciais’ numa dada cultura, mas como significados específicos reivindicam autoridade contra significados concorrentes e como estes ficam marginalizados” (STREET, 2014, p. 21). Pensar dessa maneira implica entender que as propostas de letramento devem ensinar às pessoas que a língua nunca é neutra, mas social e construída na coletividade, envolta por conflitos e hierarquias, o que demanda um letramento preocupado em entender as relações de poder que pautam as interações, assim como analisar as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras, fundamentais para reconhecermos os porquês de aprendermos certos conteúdos em detrimento de outros, e como eles agem uns sobre os outros, ou seja, como os corpos foram dominados ao longo do processo de civilização. Assim, o letramento ideológico é sempre contextual, dinâmico e transitório, tal como as interações. Posto isso, o dever da educação linguística é legitimar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, ensinando-os a questionar os objetivos e as investidas colonizadoras que favorecem o apagamento de suas identidades.

Dessa maneira, o letramento literário ideológico significa assumir a literatura como prática situada capaz “de se metamorfosear em todas as formas discursivas” (COSSON, 2009, p. 17) e que, além de considerar os componentes culturais locais e as condições de letramento, deve-se pontuar as relações de poder que perpassam as intenções das atividades de determinados textos literários. No entanto, o que pude observar com mais frequência nos materiais didáticos gratuitos com propostas literárias é o letramento literário autônomo, especialmente quando se trata do cânone, conforme pode ser notado na estrutura do material, descontextualizada e centralizada no texto. O mesmo acontece quando a obra vem acompanhada de discursos que se voltam para o enriquecimento cultural e estético, ou a literatura como um antídoto para solucionar todos os conflitos existenciais e emocionais pelos quais os leitores passam ao longo da vida. A literatura tampouco é um livro de



receitas ou manual de instruções com respostas universais para todas as mazelas sociais da humanidade:

O que parece bom senso incontestável para esses escritores é o fato de ser uma falácia supor que a confusão abundante, imprevisível e problemática em que os seres humanos vivem possa ser compreendida com base no que os livros – os textos – dizem; aplicar o que se aprende num livro literalmente à realidade é arriscar cair na loucura ou na ruína (SAID, 2007, p. 141).

No entanto, embora os textos literários não sejam reproduções da vida dos leitores, eles podem dialogar com os indivíduos e ajudá-los na compreensão de si, do mundo e dos tantos outros a sua volta, e conduzir ao entendimento de como a fruição estética pode se comunicar com os questionamentos sobre a realidade que nos cerca. Para tanto, é preciso ensinar o leitor a conversar com as obras e, em seguida, reconstruí-las, e não apenas retirar delas aquilo que é comumente requerido, pois as escolhas não são aleatórias e desprovidas de significação.

Nessa conjuntura, o ensino de literatura nas aulas de inglês pelos pressupostos do letramento literário ideológico poderia partir de exercícios coletivos de familiarização, no intuito de promover encontros com o desconhecido ou a ruptura das expectativas. Reitero que é importante que os alunos tenham os dois momentos, além de uma etapa prévia de contextualização, realizada de acordo com a realidade da sala de aula: a leitura individual e a reinterpretação coletiva. No primeiro caso, seria interessante que o aluno-leitor lesse e construísse significados com base em suas experiências e no que observa a sua volta. No segundo caso, poderia ser concedida aos alunos a oportunidade de compartilhar suas experiências e entendimentos, a fim de perceber que as verdades construídas pelo “eu” são atravessadas por muitos outros, em uma leitura freireana. É muito provável que em atividades dessa natureza nasçam conflitos, pois as salas de aula costumam ser bastante heterogêneas. No entanto,

Como sabemos, o mundo humano não pode ser pensado como um bloco homogêneo e concreto, constituído apenas de verdades referenciais. O mundo humano constitui-se de imagens e discursos tecidos a partir de uma pluralidade de pontos de vista que expressam possibilidades múltiplas de experiência. Assim, uma proposta de leitura literária, para além do próprio texto literário – ele mesmo ligado a um conceito complexo e discutível –, descortina uma consciência da existência de uma pluralidade de discursos e saberes (WALTY; VALESKA, 2010, p. 399).

Essa citação abre mais uma vez para a decolonização literária, uma vez que considerar a pluralidade de experiências e interpretações requer que os alunos

saibam que as vozes que habitam os textos podem ser ressignificadas nos novos espaços de discurso e ação, sem que os entendimentos anteriores percam seu valor de verdade. No entanto, assim como já mencionado, o cânone ostenta homogeneidade e transmissão nas práticas escolares, seja por hábito, seja porque não há a percepção de que há outros caminhos que podem ser adotados.

Então, as estratégias podem partir do que a escola pode oferecer, mas em uma perspectiva mais crítica, justa e inclusiva, a começar pelo resgate dos corpos silenciados, continuamente invisibilizados pelas práticas hegemônicas, sustentadas pelas hierarquias ocidentais e o imaginário social, que cria um sistema de normas e valores que deve ser assimilado pelos leitores. Nesse sentido, vale o alerta de Santos (2009) acerca da emergência em romper com as barreiras do pensamento abissal, em que “deste lado da linha” (visível), o “outro lado da linha” (invisível) só vale como acessório ao que é defendido como essencial. No ensino de literatura, isso significa mostrar como as obras literárias operam na formação cultural e têm o poder de fortalecer exclusões e marginalizações, que se renovam continuamente, ao favorecer certas visões e excluir outras. A estratégia colonial trabalha muito bem esse apagamento, uma vez que privilegia o que se tornará primordial e o secundário, mobilizado para reforçar o primeiro.

Em *Oliver Twist* (DICKENS, 2010), por exemplo, outra obra que teve uma de suas adaptações escolhida para compor o primeiro PNLD Literário de inglês, deparamo-nos com a narrativa de um menino órfão que foi recompensado por ter se mantido fiel a princípios cristãos, de acordo com os padrões morais britânicos, em meio a um cenário que o forçava às transgressões. Entretanto, a narrativa traz outros pontos cruciais para entendermos a organização política da Inglaterra e que se estendem até a contemporaneidade, sempre ganhando novas roupagens, como os motivos que mantiveram os meninos na gangue do criminoso Fagin. Diante de tantos casos envolvendo a criminalidade infantil e a pressão pela redução da maioria penal, a obra oferece muitas reflexões para pensarmos a responsabilidade do Estado em relação aos delitos cometidos por jovens, muitos oriundos de periferias urbanas e negros. Nesse sentido, uma proposta de decolonização canônica seria considerar a identidade dos corpos invisíveis na criação de políticas públicas e visíveis em suas infrações, suas narrativas de vida, bem como as oportunidades efetivas oferecidas para que esses indivíduos vejam sentidos para a mudança de perspectivas fora da criminalidade.

Isso significa movimentar a literatura, tirá-la do centro para fazê-la se aproximar das questões “do outro lado da linha”. Como consequência, em vez de usar o protagonista como um símbolo de que um corpo disciplinado, na linha foucaultiana, é garantia de felicidade, podemos partir do argumento de Deleuze (CODE, 2006) e trabalhar a ideia de multiplicidade, em que a leitura literária não seria encontrar a essência dos textos, mas se valer das possibilidades diversas que eles oferecem nas inúmeras instâncias discursivas.

Outra forma de decolonizar o cânone é estender o campo literário. Já critiquei anteriormente a escolha do PNLD Literário, composto por textos clássicos escritos por autores estadunidenses e britânicos, todos do século 19. Os argumentos utilizados ao longo deste texto já deixaram claro que não defendo que o cânone seja retirado do ensino, mas entendê-lo aberto mostra o quanto é importante para a formação literária dos alunos que eles sejam expostos a outros gêneros literários além das adaptações de romances (contos, crônicas, poemas), assim como a obras de diferentes épocas e oriundas de outros países, na intenção de promover a interação com outras variações do inglês.

Na linha de Deleuze e Guattari (1977a), isso seria pensar nos processos de des-re-territorialização pelos quais passamos ao longo da vida, em que o termo território pode ser entendido como um espaço conflituoso e contingente, em que se constroem as identidades dos indivíduos de acordo com interesses, interações e relações de poder – políticas, sociais, de trabalho, culturais – estabelecidas em suas comunidades. Dessa forma, “des-re-territorializar-se” significa o rompimento com as fronteiras geográficas, sociais, políticas, em um eterno “devenir”, em que as identidades não são fixas, mas sempre transitórias, transformando-se (*tornando-se*) de acordo com as novas reconfigurações, que afetam nossos agenciamentos.

De acordo com os filósofos franceses, esse movimento afeta a produção e recepção literária, além de dialogar com o que venho defendendo como a decolonização do cânone. Ao advogar a favor de uma literatura menor, definida por eles como a literatura produzida na língua usada pela maior parte da população, as minorias marginalizadas, a crítica está direcionada para os deslocamentos provocados pela distância entre o que o usuário reconhece como sendo seu território e aquilo que é imposto a ele, a literatura maior, textos escritos na língua dos poderosos, defensores de um padrão cujas regras não fazem sentido para a maioria,

que, longe de ser uma “tábula rasa”, tem seus próprios mecanismos linguísticos, convenções e outras práticas.

Uma literatura menor não é de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização. [...] E a impossibilidade de escrever em alemão é a desterritorialização da própria população alemã, minoria opressiva que fala uma língua afastada das massas, como “uma linguagem de papel” ou artificial; e tanto mais os judeus que, ao mesmo tempo, fazem parte dessa minoria e dela são excluídos, como sumo, o alemão de Praga é uma língua desterritorializada, própria a estranhos usos menores (cf. em outro contexto atual, o que os negros podem fazer com o inglês) (DELEUZE; GUATTARI, 1977a, p. 25-26).

Nesse sentido, o que trago para o contexto desta pesquisa é o entendimento de que se o ensino de literatura não reconhecer que há outros territórios além do que ele legitima no espaço escolar, as exclusões permanecerão. Contudo, isso não significa habitar um novo terreno, um local não hegemônico e marcado por relações de poder e disputas, mas aceitar as vozes dos leitores na construção de significação. Dessa maneira, em vez de criar políticas que se pautam nos interesses de um grupo pequeno que visa apenas o afastamento de um território para a ocupação de outro nas mesmas condições de hierarquias e subordinação (reterritorialização), a educação literária decolonizada deveria partir do pressuposto de que a leitura é uma troca entre todos os envolvidos no exercício, em que os interesses de todos os grupos se combinam na criação de sentidos, continuamente em transição. Assim, a combinação de todos desterritorializados, mas influenciados por seus agenciamentos prévios, pode levar a uma negociação respeitosa e potencialmente transformadora, em que a leitura do que hoje está no cânone abriria para outras possibilidades, textos e usos linguísticos normalmente negligenciados.

### **3.3 Entendendo as relações**

Na educação literária no Ensino Médio regular, há várias crenças problemáticas e limitantes, as quais barram a construção da relação dos textos literários com os estudantes, de cujas mãos eles constantemente escapam. Ainda que seus participantes de pesquisa tenham sido docentes e discentes universitários observados em seu espaço, a universidade, a tese de Wielewicki (2002) traz questões muito relevantes e de grande contribuição para a discussão dos pontos debatidos até aqui. Embora várias narrativas de docentes e alunos universitários

tenham, naturalmente, sido transformadas ao longo dos anos, conforme preveem os estudos de cunho etnográfico, elas ainda dizem muito sobre o uso de textos na sala de aula e reforçam a emergência referente à decolonização da literatura desde a formação inicial de professores, a quem caberá boa parte da responsabilidade de iniciar ou dar encaminhamento ao letramento literário na Educação Básica<sup>78</sup>.

De acordo com a docente universitária, a qual se propôs a compreender a manifestação da agência em alunos universitários e as possíveis interferências dos professores nisso, as narrativas relacionadas às aulas de LLI (Literaturas de Língua Inglesa) deveriam ser analisadas de três ângulos, todos atravessados por seus contextos sócio-históricos: “o aluno, o professor e o texto literário” (WIELEWICKI, 2002, p. 3). Com base nos dados gerados nas ferramentas utilizadas – observações, questionários e entrevistas realizadas em duas universidades brasileiras –, a professora destacou em suas interpretações alguns desapontamentos, inquietações e outros sentimentos apresentados por docentes e estudantes em relação às aulas das disciplinas de LLI.

Dessas frustrações, gostaria de evidenciar em primeiro lugar aquela para a qual venho chamando a atenção no decorrer da pesquisa e reflete na Educação Básica: a hierarquização do cânone sobre os textos à margem do sistema. Da parte dos docentes, a crítica recai em várias situações para a falta de conhecimentos linguísticos e literários dos estudantes, o que, segundo eles, prejudicava o encaminhamento metodológico dos textos literários conforme eles gostariam de trabalhar, levando-os às escolhas mais simples para suprir as ausências com as quais eles dizem conviver no exercício da profissão. Percebe-se nesses discursos a dificuldade de transformar as expectativas trazidas pelos docentes em material para ressignificar as aulas conforme as bagagens dos universitários, os quais eram indivíduos capazes de reconstruir leituras por meio de suas vivências e noções que extrapolam os conhecimentos curriculares julgados fundamentais para sua formação. Assim, enquanto os professores apostavam em textos e atividades mais elementares e acessíveis a todos, os estudantes, agentes no processo, nutriam anseios e expectativas em relação ao curso bem como às aulas de LLI que

---

<sup>78</sup> Vale lembrar que minha pesquisa não explora com profundidade a formação inicial de professores, mas não há como falar de educação literária sem citar os docentes à frente desse trabalho, formados muitas vezes sem terem sido preparados, didaticamente, para o ensino de literatura, como aponta Wielewicki (2002).

andavam na contramão do que era transmitido a eles, cujas vozes nem sempre eram respeitosamente ou seriamente ouvidas.

Situações como essas reforçam o padrão de colonialidade presente na educação literária, conforme se nota na escolha de textos e nas vozes que permeiam as discussões em sala de aula. Nesse sentido, a predileção pelo cânone ou a hierarquização desse sistema, pelo menos no nível discursivo, apontada por Wielewicki (2002), em detrimento de textos não-canônicos revela o controle de certos textos sobre outros de menor valor estético, do ponto de vista de corpos políticos responsáveis por essas distinções. Tal questão foi amplamente abordada e analisada pela professora com base em menções por parte dos participantes da pesquisa (estudantes e professores) aos escritores britânicos Shakespeare e Agatha Christie durante a geração de dados obtidos dos instrumentos.

É importante observar em vários relatos acadêmicos que a autoridade e a fama adquirida por certos autores vão sendo construídas antes mesmo das obras serem abertas e problematizadas. Mantém-se, assim, uma relação romantizada e distante daquele que representa para muitos o maior nome da literatura inglesa. Em termos práticos, temos nos dados de Wielewicki que, no curso de Letras, enquanto ler Shakespeare simbolizava o ápice, não ler era uma lacuna na formação. Por outro lado, autores como Agatha Christie ficam à margem de outros marcados como mais relevantes na licenciatura, chegando a ser negligenciados, mesmo quando são de interesse dos acadêmicos, resultando no questionamento seguinte:

Porque Shakespeare não pode deixar de ser estudado, enquanto Agatha Christie não pode ser estudada? Os próprios critérios de escolha pessoais do professor podem ser discutidos, como sugere TB, mas sem receio de se “minar o chão autorizado” sobre o qual se caminha. Muitas vezes o cânone também se presta ao papel de sedimentar um saber institucionalizado, hierárquico, que aponta quem sabe e quem deve aprender no processo de ensino (WIELEWICKI, 2002, p. 114).

Isso acarreta falta de espaços para ressignificar a relação dos alunos com os textos no ambiente acadêmico, o que pode ser determinante para sua carreira. Trazendo essas problemáticas para a Educação Básica, lembro-me novamente de quando entrevistei a professora com quem desenvolvi um trabalho colaborativo em uma de suas turmas de EM, para minha pesquisa de mestrado. Em várias de suas falas, era perceptível sua frustração por não conseguir trabalhar com textos ou escritores clássicos, pelos diversos problemas já mencionados nos capítulos

anteriores, dos quais vale resgatar que há uma série de saberes curriculares que competem com professores e alunos que não acreditam ser possível ou não sabem como romper essas normas.

Esse cenário serve para ilustrar que a universalização de conhecimentos e as crenças em relação aos textos literários canônicos impedem a relação entre as culturas, pois há sempre a ideia de que há textos melhores, em termos estéticos e culturais, a serem trabalhados, mas na falta de oportunidades de levá-los para as salas de aula, as alternativas que restam são os textos “menores”, pois são mais factíveis. Repito que levar esses textos para a sala de aula não implica necessariamente a crioulização. Para que isso aconteça, é preciso que quaisquer produções sejam concebidas em relação com outras culturas, não uma estratégia para suprir lacunas pela ausência de textos clássicos, a qual limita ou anula as possibilidades de ressignificar as leituras. Ademais, outro problema que pode surgir é a não ruptura com a canonização das obras literárias, lembrando-se de que quaisquer práticas podem ser canonizadas quando não abertas e colocadas no diálogo com quem está inserido nelas, uma vez que o cânone não vem fixado na obra, mas na forma como as trocas se desenrolam. Assim, crioulizar seria assumir, desde o princípio, que à educação literária não interessa colocar as obras literárias em níveis hierárquicos, em que umas seriam controladas e/ou substituídas por outras, mas entender que todas podem ocupar um espaço na formação de leitores literários, sempre na dependência do contexto norteador do processo de ensino-aprendizagem, conforme sugere a citação a seguir.

É por essas razões que eu penso que o termo crioulização se aplica à situação atual do mundo, ou seja, à situação na qual uma “totalidade terra”, “enfim realizada”, permite que dentro dessa totalidade (onde não existe mais nenhuma autoridade “orgânica” e onde tudo é arquipélago) os elementos culturais talvez mais distantes e mais heterogêneos uns aos outros possam ser colocados em relação. Isso produz resultantes imprevisíveis (GLISSANT, 2005, p. 27).

A fim de ilustrar esse pensamento, podemos voltar às situações trazidas pelas professoras da Educação Básica com quem conversei. Apesar de ambas trabalharem ou já terem trabalhado com literatura em suas aulas de inglês, com fragmentos, contos ou textos adaptados, e apresentarem concepções semelhantes de literatura e seu papel formativo na EB, seus sentimentos contrastavam em relação ao que elas tinham em mãos para desenvolver a leitura e propor atividades.

O fato de elas estarem em escolas diferentes também pode ter influenciado sua visão. De todo modo, uma professora abria-se para o “pensamento arquipélago”, pois, em seu relato, pude perceber seu desprendimento com o texto original e sua receptividade para a reconstrução de interpretações pela leitura do *reader* adquirido pela escola, até então única obra com cópias suficientes para uso dos alunos em sala de aula. Já a outra professora revelou em seu discurso uma insatisfação por não conseguir levar vozes autoritárias no interior de seus contextos históricos para suas turmas, tendo em vista sua crença de que deslocar o autor do seu contexto sem a necessidade de resignificá-lo de acordo com os contextos que atravessam os leitores, dialogando com eles, “não faz sentido nenhum” (EPA)<sup>79</sup> (ATAIDE, 2018).

Na hipótese levantada pela professora, a historicidade de um texto enriqueceria sua abordagem, pois colocaria os leitores em contato com o modo de vida de outras culturas. Assim como ela, acredito que seja importante e até mesmo indispensável criar os diálogos com o passado e o contexto histórico das obras lidas, mas se isso não for feito em uma troca com a contemporaneidade, a fim de que os estudantes percebam que há muitas relações entre a cultura do outro e a deles mesmos, determinadas por diversos fatores, eles correrão o risco de permanecerem submissos ao valor de uma época, cujos conhecimentos podem ser transmitidos como únicos e universais, conforme alerta Compagnon (1999). Como consequência, as questões culturais de um povo deixam de ser resignificadas pelos leitores e, mesmo quando há a percepção de que suas leituras são influenciadas pelo seu modo de vida e lugar de fala, muitas vezes os alunos não são levados a questionar os porquês de eles interpretarem essas épocas da forma como fazem. Ademais, por se tratar da língua inglesa, seria interessante observar com os estudantes como pode se desencadear ou já está se desencadeando a perpetuação de valores e da própria colonialidade na leitura de textos literários.

Dessa maneira, nutrir o pensamento “arquipélago” (GLISSANT, 2005) não é depender do que não está acessível ou disponível na escola (p. ex.: obras de autores clássicos), ainda que conceda o direito de contestar um sistema excludente e universalizante, ao mesmo tempo que se exploram as potencialidades de interação com os materiais presentes na escola. É o que acontece com a professora Mary, que utiliza a adaptação de um texto clássico há alguns anos, mas sempre de

---

<sup>79</sup> Cf. 1.2.



maneira inédita. Ela não se satisfaz apenas com essas obras, mas entende que precisa usar o que tem enquanto as políticas literárias, como o programa do PNLD Literário, não lhe dão acesso a outros exemplares<sup>80</sup>. Assim, as ausências com as quais ela lida impactam sua prática, mas não a impedem de abordar as questões linguísticas com base na leitura do texto, o contexto histórico e literário (p. ex.: a escola), a autoria do texto, entre outras, conforme as demandas do momento e inseridas sempre em um contexto aberto, plural e crioulizado, no qual uma cultura não fica à sombra da outra pelo valor que esta adquiriu no decorrer dos anos. Pelo contrário, de acordo com o poeta e filósofo francês, as culturas sobrevivem na relação equitativa com outras e não na sobreposição, um fator natural da canonização, a qual toma certas identidades como mais relevantes que outras, além de tratá-las isoladamente de outras culturas, de seus processos históricos e demais relações que as transformam. Sobre essa questão, ele declara que

essa visão da identidade (de raiz única) se opõe à noção hoje “real”, nas culturas compósitas, da identidade como fator e como resultado de uma crioulização, ou seja, da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes (GLISSANT, 2005, p. 27).

Nesse sentido, pensando nas aulas de inglês na Educação Básica, o uso de adaptações pode dar força a esse discurso de que os textos clássicos têm grande potencial de comunicação e de fato interação de muitas formas em diferentes contextos, considerando-se a diversidade que constituem as relações, e desses diálogos outras produções nascem. Voltando à prática da professora Mary, seus esforços pedagógicos apontaram para a existência de possibilidades para desenvolver com os alunos novas interpretações baseadas na leitura de um mesmo texto, mas com diferentes turmas e anos letivos, desde que haja espaço para se relacionar com ele, assim como para as demandas dos alunos e do contexto.

---

<sup>80</sup> Para ter acesso às obras paradidáticas do PNLD Literário, em formato digital, os professores precisam pedir a chave delas para a direção da escola. No entanto, a docente estadual me relatou que isso não pôde ser feito em sua instituição, pois, ao solicitar o código, sua diretora não conseguiu tampouco sabia como encontrá-lo.

### 3.4 For colored girls who have considered suicide: literatura fora do controle

Ao longo dos séculos, as mulheres foram se transformando e sendo transformadas em vários aspectos, o que acarretou mudanças visíveis em seus papéis na sociedade. No entanto, compreendido nos limites entre o sexo frágil e o estigma da mulher superpoderosa, o corpo feminino ainda tem sido, em variadas ocasiões, concebido e julgado pelos padrões da colonialidade. Nesse sentido, a fala “I’m strong enough to feel the pain” (Eu sou forte o suficiente para sentir a dor), proferida por uma das personagens que protagonizam o filme *For colored girls* (2009), produção baseada na obra *For colored girls who have considered suicide: when the rainbow is enuf*, um coreopoema escrito por Ntozake Shange (1975), sintetiza características comumente esperadas para o gênero: força e capacidade de superar dores e sofrimentos de naturezas distintas.

Se não aumentou, a pandemia reforçou, naturalizou e ainda romantizou marcas sombrias do “ser mulher”, as quais podem ser observadas em propagandas televisivas, em discursos propagados nas mídias, em rodas de conversa, entre outras situações que não deixaram de representar apagamentos e violências de gênero. Nesse cenário, até mesmo a frase “lugar de mulher é onde ela quiser”, *slogan* amplamente utilizado por partidos políticos para chamar a atenção do eleitorado feminino, deve ser seriamente analisada, porque pode dar uma ideia de empoderamento perigosamente acoplado a um aumento de demandas e tarefas além do ambiente doméstico, colonizando por meios mais sofisticados. Assim, questiono um discurso de liberdade que coloca a mulher em mais espaços, sem que ela tenha condições de dar conta de tudo que se acumula em sua rotina. Então, para que a narrativa da mulher seja realmente escrita por ela, é preciso ouvi-la, respeitá-la em todos os sentidos, e fazer com que as políticas públicas sejam colocadas em prática.

Nesse sentido, o texto da dramaturga, poeta e romancista estadunidense Ntozake (“she who comes with her own things”) Shange (“she who walks with the lions”), registrada como Paulette L. Williams, é aberto para diversas questões que abrangem linguagem, raça, gênero e relações femininas, permeadas por inúmeros conflitos. Interessante observar que a pluralidade da produção é construída desde o seu gênero, um coreopoema, cuja mistura compreende a dança (coreografias), a música (sonoridade), a poesia (sonoridade, forma, repetição, entre outros), e o

drama (personagens, enredo, diálogo, didascália, cenário, etc.). Quanto ao enredo, a história acompanha a vida de sete mulheres negras, nomeadas por cores (*lady in blue, lady in brown, lady in red, lady in purple, lady in green, lady in orange, lady in yellow*). Com identidades e narrativas próprias, mas, ao mesmo tempo, compartilhando sofrimentos e angústias relacionadas à sua raça e gênero, desde a infância as *ladies* lutam pelo direito de ser, amar, pertencer e sobreviver a todas as circunstâncias a fim de encontrarem seu arco-íris.

Assim, entre os diversos motivos que justificariam a presença dessa obra no Ensino Médio, cito o conteúdo do texto e a maneira como ele é apresentado. No atravessar dos séculos até a contemporaneidade, o sexo feminino foi sendo exposto a diversos tipos de opressão, a ponto de muitas meninas e mulheres não saberem reconhecer suas próprias identidades, especialmente porque seus corpos e vozes foram sendo tomados por pessoas que se julgam no direito de se comunicar pelo gênero. Nesse ponto, os versos a seguir traduzem a vontade de nascer e viver com a própria voz:

[...]  
she's been dead so long  
closed in silence so long  
she doesn't know the sound  
of her own voice  
her infinity beauty  
[...]  
let her be born  
let her be born  
& handled warmly (SHANGE, 1975, p. 4-5).

Dessa maneira, ao resgatar o papel da escola na formação de cidadãos críticos e conscientes das injustiças latentes na sociedade, o texto possibilita o levantamento de questões e a problematização de aspectos mantenedores da estrutura que perpetua a morte, o silêncio e a impossibilidade do nascimento feminino. Isso feito, a discussão pode se abrir para outras violências sustentadas pelo sistema, especialmente quando os alunos são pertencentes a grupos socialmente marginalizados, muitas vezes calados e invisibilizados. Em outras palavras, a leitura de uma obra repleta de histórias de apagamentos pode deixar os estudantes mais atentos aos eventos dos quais eles fazem parte.

Importante observar também como as vozes femininas se manifestam no coreopoema. Para começar, enfatizo que a comunicação das coloridas *ladies* não é

apenas verbal, mas uma mistura de fala, grito, suspiro e movimento que vemos em sua produção. Isso tudo em uma linguagem que rompe com as normas ocidentais da literatura, na obra de uma autora afro-americana que sabia como habitar o espaço controlado pelo colonizador desde sua infância. Filha de um cirurgião da Força Aérea estadunidense e uma assistente social psiquiátrica, Shange pertencia à classe média alta e se comunicava nesse contexto, mas não apenas a partir dele. Bacharela e mestra em Estudos Americanos por instituições bem reconhecidas dos Estados Unidos, a formação acadêmica da autora conferiu a ela títulos e *status* que certamente reconfiguraram sua identidade. No entanto, os conhecimentos adquiridos na academia e suas condições financeiras não a tiraram de seu lugar de fala enquanto uma mulher negra inserida em uma sociedade violenta e detentora de um corpo inúmeras ocasiões erotizado, animalizado e constantemente tomado como exótico, de uma mulher que também viu nas tentativas de suicídio uma possibilidade de se libertar das dores condicionadas à sua pele e gênero.

Então, assim como propuseram os pesquisadores da creolização do cânone, Shange convida seus leitores a entrarem em sua residência, com uma linguagem que rompe com a ortografia e a gramática tradicional, talvez a forma mais poderosa para ela de resistir às imposições ocidentais, pela literatura. Estruturalmente, a autora ainda usa o recurso da poesia para construir seu texto e suas verdades. Nesse sentido, sua produção ilustra a teoria de Glissant quando ele se refere ao poeta como alguém cuja ausência de medo dá voz à imprevisibilidade, pois a poesia não tem a obrigatoriedade de seguir regras preestabelecidas. Essa peculiaridade não pressupõe a irresponsabilidade de comunicar. Pelo contrário, o poeta pode variar e interagir com seu leitor de outras formas simultaneamente.

Oral forms of poetry are multiplying, giving rise to ceremonies, performances, and shows. All around the world – in the Antilles, in the Americas, in Africa and Asia – poets of the spoken word savor this turnaround, which mixes the jangling brilliance of oral rhetoric into the alchemy of written words. Poetic knowledge is no longer inseparable from writing; momentary flashes verge on rhythmic amassings and the monotonies of durations. The sparkle of many languages utterly fulfils its function in such an encounter, in which the lightning of poetry is recreated in time's gasp<sup>81</sup> (GLISSANT, 1997, p. 84).

---

<sup>81</sup> As formas orais da poesia estão se multiplicando, dando origem a cerimônias, performances e shows. Em todo o mundo – nas Antilhas, nas Américas, na África e na Ásia – os poetas da palavra falada saboreiam essa reviravolta, que mistura o brilho estridente da retórica oral à alquimia das palavras escritas. O conhecimento poético não é mais inseparável da escrita; flashes momentâneos beiram os acúmulos rítmicos e as monotonias das durações. O brilho de muitas linguagens cumpre

Assim, a escrita da poeta estadunidense vai ao encontro da multiplicidade linguística que mistura oralidade e escrita de forma que uma linguagem não se sobreponha a outras na manifestação de sentimentos, angústias, dores e denúncias. Acostumados a linguagens únicas, trabalhadas separadamente, além de pouco familiarizados com a leitura poética em inglês, é provável que a obra seja bastante desafiadora para os alunos, bem como para os professores. Para começar, mais do que a técnica, o poema requer a subjetividade do leitor.

Como uma estratégia, a música pode representar uma aliada na sala de aula, pois a maioria dos estudantes tem um contato bastante frequente com a linguagem musical, o que pode facilitar o engajamento deles com o supostamente desconhecido. A partir disso, os próprios estudantes podem compartilhar repertórios que conversam com o coreopoema. Ao trazer em seu livro métodos para ensinar poesia, Showalter (2007) já havia apontado letras de canções populares como um dos recursos amplamente utilizados por professores na introdução à linguagem poética. No trabalho com o texto de Shange, a musicalidade faria parte de todo processo. Dessa forma, o conhecimento de mundo dos estudantes mobilizado em sala de aula possivelmente engajaria mais os leitores, pois eles conseguiriam perceber as conexões com o seu contexto, inclusive com suas próprias narrativas e interesses.

Além de todos os argumentos já citados, volto mais uma vez ao público no qual penso quando trago esta pesquisa, a qual defende, entre outros aspectos, a formação de leitores literários sob um viés decolonial: os alunos do Ensino Médio das escolas públicas, marginalizados por um sistema que os exclui toda vez que não lhes dá condições de chegar a ler textos literários. Dito isso, uma abordagem decolonial tem que considerar os aspectos econômicos na promoção da educação literária ampla e respeitosa. Disponível na internet, o texto de Shange também se torna mais acessível em termos financeiros, até mesmo para estudantes cujo poder aquisitivo, aliado a outras condições, das quais destaco as socioeconômicas, parece tornar pouco possível a leitura de textos literários em língua estrangeira na escola. Mais de uma vez, ouvi de colegas professores a menção aos investimentos feitos por eles no trabalho com textos literários, pois nem sempre as escolas têm ou

---

plenamente sua função nesse encontro, em que o relâmpago da poesia se recria no suspiro do tempo.

podem custear fotocópias, nem mesmo adquirir materiais didáticos para todos os estudantes. Sem amparo institucional e governamental, de onde devem vir os recursos para a educação pública, os/as educadores/as muitas vezes assumem essa responsabilidade para que seus alunos tenham a experiência literária. Assim, mesmo que os salários fossem maiores ou compatíveis com o cargo exercido, os docentes não deveriam ter de investir em seu próprio trabalho pela falta de compromisso de governantes com a Educação Básica.

Ao discutir a língua *wolof* no Senegal, Gal e Irvine (2019) fazem mais do que explorar os sinais da diferença entre nobres e *griots*, “artesãos da palavra”, grupo responsável pela transmissão oral de textos que carregam as tradições de seu povo. Em suma, as autoras exploram como a forma de organização da sociedade e o modo de vida dos grupos sociais são determinantes para entender como os indivíduos serão tratados. Na interpretação delas,

the principle of difference and inequality was an acknowledged value that organized many kinds of social activities and interactions, ranging from economic specializations and exchange to the regulation of marriage, and including social contact and conversation<sup>82</sup> (GAL; IRVINE, 2019, p. 31).

Na sociedade contemporânea, políticas e estratégias preservam certos tipos de hierarquia, assim como cuidados, os quais variam de acordo com os grupos e classes sociais. Assim como no texto de Shange, as margens estão repletas de vozes rodeadas por tensões que as impedem de dizer ou poder viver quem são em meio a práticas totalizantes. Por esse motivo, promover políticas e atividades idênticas para todos os alunos da Educação Básica a nível estadual ou até mesmo nacional cerceia o direito de que vozes diferentes e dissonantes se manifestem, um fator que pode ser transformado com o uso de uma obra literária tão multimodal quanto a representada por *For colored girls who have considered suicide: when the rainbow is enuf*. Então, essa união da leitura oralizada, da coreografia e da dramatização do texto tem grandes possibilidades de fornecer aos estudantes a liberdade de viver e explorar no corpo linguagens nem sempre valorizadas no espaço escolar, e simultaneamente a chance de sentir e pensar com mais atenção

---

<sup>82</sup> O princípio da diferença e desigualdade era um valor conhecido que organizava os diversos tipos de interações e atividades sociais, variando das especializações econômicas e trocas à regulação do casamento, incluindo contato social e conversação.

em narrativas que conversam com muitas de suas próprias histórias. Por exemplo, às vezes uma música dialoga muito mais com um indivíduo do que um romance que compartilha questões similares. Então, a lógica não é priorizar um gênero em detrimento de outro, mas criar pontes e diálogos entre eles a fim de ampliar as alternativas dos estudantes. Ademais, a ideia é permitir o uso daquilo que os deixa confortáveis, e trazer o horizonte conhecido para propiciar interações e avaliações mais amplas, a fim de mostrar a existência de outras formas de expressar interpretações e entendimentos além das tradicionalmente utilizadas.

Voltando à teoria decolonial, a estratégia de “trazer o corpo de volta” (SOUZA; DUBOC, 2021) na educação literária implica o entendimento de que cada corpo tem marcas, histórias e vivências que o situam no mundo, as mesmas que fazem ascendê-lo ou apagá-lo, dependendo de onde esse corpo está e como é lido. Isso tem validade para autores, leitores, seus respectivos contextos e distâncias/proximidades existentes entre eles. No entanto, a colonialidade opera para manter tudo separado, o que impede até que alguns corpos reconheçam ou deem conta de seus privilégios por conta de sua posição na sociedade ou papéis exercidos em seus grupos sociais. Na obra de Shange, várias questões marginais, resultado das relações coloniais de poder e outras, são expostas por ela com as *ladies*, revelando mais uma vez a importância da leitura e do estudo de narrativas como essa.

No coreopoema, a noção de pertencimento ou não pode ser observada nos versos “I’m outside...” (p. 5), nos quais as protagonistas citam regiões populares dos Estados Unidos onde elas não estão ou fazem parte. A partir disso, cada uma segue contando, dançando e declamando suas identidades, muitas vezes roubadas ou violadas, conforme sugere o verso “Somebody almost walked off wid alla my stuff...” (p. 49), proferido pela Lady in Green. Na vida de uma mulher racializada, esse alguém é representado por todas as pessoas que ameaçam o direito dela de ser, ter e viver conforme suas vontades. Em vez disso, querem esse corpo submisso a outros valores e normas, levando muitas vezes ao não reconhecimento de seus próprios interesses e direitos, situação que se arrasta para diversas áreas da vida, como na sala de aula.

Na formação literária decolonial e libertadora, é preciso despir-se da ideia de que muitas vozes não se manifestam verbalmente porque não têm nada a dizer. Muitas simplesmente não sabem como fazer isso pelas vias tradicionais. Outras têm

seus corpos violentados ou explorados de tal modo que elas não percebem como eles são percebidos nos arranjos políticos, sociais e históricos, pois permanecem alheias a tudo que perpassa sua existência. Novamente, as teorias de Rancière (2004), Glissant (1997; 2005) e Quijano (2009) ajudam a jogar luz sobre essa análise. Nos apontamentos do sociólogo peruano, o “corpo” recebe a distinção de acordo com as relações trabalhistas, raciais, de gênero e suas condições socioeconômicas, em um sistema no qual a posição geográfica e histórica do indivíduo determina como ele será concebido. Nas palavras do pensador humanista,

Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. [...] Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo” (QUIJANO, 2009, p. 113).

Para as garotas e mulheres “coloridas” de Shange, suas trajetórias até o arco-íris são marcadas por tragédias e diversas formas de exploração, nas quais seus corpos não têm suas histórias, sentimentos e demandas consideradas ou legitimadas. Pelo contrário, são corpos negros, sexualizados e estereotipados, entregues para satisfazer a necessidade do outro, muitas vezes também representado por indivíduos marginalizados e colonizados por conta de seus corpos. Assim, legitimados como seres fortes, viris e poderosos na relação com a mulher, dependente afetivamente e financeiramente deles, esses homens também são fragilizados pelo sistema, que se beneficia da conjuntura colonial para manter os corpos alinhados a seus interesses.

Defensor do argumento de que a linguagem não está dissociada do corpo, Rancière (2004) declara que a forma como ela se manifesta entra em conflito com as hierarquias que perturbam as relações entre palavras, indivíduos, posições, entre outras. Nesse ponto, as artes, enviesadas e orientadas por diversas normas, expõem essas relações de maneira heterogênea. Em outras palavras, a forma como isso acontece varia, uma vez que muitas expressões artísticas respeitam o regime no qual estão inseridas e pelo qual são reconhecidas. Em contrapartida, ele sustenta a literatura como um espaço privilegiado para dar visibilidade aos corpos e às suas relações, assim como para ressignificá-los. Em sua teoria, o filósofo combate a ideia de neutralidade e uma mera representação da realidade pela manifestação artística e literária, uma vez que todos os corpos são marcados linguisticamente por alguém



que assume um posicionamento baseado em seu sistema, suas ideologias e tudo o que influencia a forma como os personagens são (re)construídos, quais deles merecem ser representados e em quais formatos. Dessa forma, a linguagem tem um importante papel de transformar as relações ou a percepção delas, conforme interpretaram Santos e Souza (2016) de suas leituras sobre a revolução estética do filósofo francês, exemplificada com as obras de Hugo, Balzac, Stendhal e Flaubert, resgatados no artigo dos pesquisadores brasileiros. Em síntese, eles recuperam de Rancière a atenção para transformações paradigmáticas na literatura, as quais colocaram os corpos antes “menorizados” em outro patamar, ocupando lugares outrora não reservados para eles.

The nineteenth century was haunted – negatively – by the Platonic paradigm of the democratic dissolution of the social body, by the fanciful correlation between democracy/ individualism/ Protestantism/ revolution/ the disintegration of the social bond. This can be expressed in more or less poetic or scientific terms [...], more or less reactionary or progressive terms, but the entire century was haunted by the imminent danger that an indifferent equality would come to the reign and by the idea that it was necessary to oppose it with a new meaning of the communal body. Literature was a privileged site where this became visible. It was at one and the same time a way of exhibiting the reign of indifferent language and, conversely, a way of remaking bodies with words and even a way of leading words toward their cancellation in material states<sup>83</sup> (RANCIÈRE, 2004 p. 57-58).

Os argumentos de Rancière corroboram as análises feitas por Quijano (2009) em relação aos corpos marcados. Na leitura do filósofo peruano, o corpo negro recebe as dores, as várias formas de violências e os sofrimentos direcionados à sua raça, algo que o movimento literário apontado pelo estudioso francês pode ajudar a problematizar, ao dar visibilidade e protagonismo aos corpos marginalizados. Assim, ao refazê-los pela linguagem, não há apenas a ciência dos corpos subalternizados e suas posições, mas suas relações e conflitos com tudo que os atravessam. Em Glissant (1997; 2005), a violência ao corpo pode ser interpretada pelo intenso esforço para homogeneizar culturas e encaixá-las em estruturas

---

<sup>83</sup> O século 19 foi assombrado – negativamente – pelo paradigma platônico da dissolução democrática do corpo social, pela fantasiosa correlação entre democracia/ individualismo/ protestantismo/ revolução/ desintegração do vínculo social. Isso pode ser expresso em termos mais ou menos poéticos ou científicos [...], termos mais ou menos reacionários ou progressistas, mas todo o século foi assombrado pelo perigo iminente de que uma igualdade indiferente viesse ao reino e pela ideia de que era necessário opor-lhe um novo significado de corpo comunal. A literatura era um lugar privilegiado onde isso se tornou visível. Era ao mesmo tempo uma forma de exibir o reino de uma linguagem indiferente e, inversamente, uma maneira de refazer os corpos com palavras e até mesmo uma forma de conduzir as palavras em direção ao seu cancelamento em estados materiais.

uniformes. Pelo contrário, como afirmei anteriormente, as diferenças são a condição para que haja relação e a criouliização, em um processo no qual nenhum corpo deve se legitimar ou se hierarquizar sobre o outro.

Percebo na leitura de textos dos três escritores uma grande contribuição teórica na revisão e interpretação de textos literários que trazem os corpos sob outras perspectivas e olhares, o que pode levar aos questionamentos sobre as posições ocupadas. Ademais, eles jogam luz sobre a compreensão de que a atenção e a análise atentas sobre a mudança de paradigma em sala de aula é uma questão de justiça e uma preocupação em mobilizar as estratégias decoloniais mencionadas há alguns parágrafos. Ressalto que isso está em dependência do acesso a obras que permitam outros entendimentos, como o fato de o corpo feminino e negro ter voz. No entanto, fornecer apenas novas informações e introduzir novas leituras não pressupõem a decolonização. Isso porque nada se transforma se não houver uma mudança de postura diante dos textos e dos indivíduos presentes neles, até para reconhecer que não devemos encaixar os textos em padrões linguísticos, culturais, literários e históricos.

Para os três, homogeneizar o corpo e suas histórias significa neutralizá-los e naturalizar seus passados, em uma linguagem na qual não cabe a manifestação de outros modos de falar. Assim, desafiar a norma como fez Shange tem muito menos a ver com os padrões linguísticos e estruturais, mas com o direito de se comunicar e viver com seu corpo por meio de outras linguagens, como podemos ver nos versos seguintes:

i don't wanna write  
in english or spanish  
i wanna sing make you dance  
like the bata dance scream  
twitch hips wit me cuz  
i done forgot all abt words  
aint got no definitions  
i wanna whirl  
with you (SHANGE, 1975, p. 14).

Na Educação Básica, as escolhas sobre o uso da língua, na disciplina de inglês, em sala de aula são limitadas, uma vez que ficam geralmente entre o português e as tentativas em inglês. Conforme já explicado, as metodologias e práticas engessadas desafiam a identidade dos falantes, que passam a vida reproduzindo e não dizendo o que querem. Diante disso, uma estratégia é continuar

usando a língua inglesa, mas em vez de mobilizá-la pelo viés da opressão, com atividades e propostas que conduzem os alunos à indiferença ou desconforto, poderíamos ensinar os estudantes a usá-la para resistir e reverter esse jogo com regras tão desiguais. Para tanto, para que esses indivíduos tenham suas narrativas, bem como vontades, valorizadas, temos de quebrar a universalidade do ensino.

No coreopoema, as mulheres compartilham algumas particularidades relacionadas ao gênero e à raça, as quais lhe fizeram considerar a morte. Todas são vítimas e dependentes inseridas em um sistema brutal. Dessa forma, é um texto que mostra de variadas formas o quanto os problemas não são universais e precisam entrar em debates que deem conta dessa dinamicidade. Sobre essa questão, recorro mais uma vez às teorias de Rancière (1991), Glissant (1997; 2005) e Quijano (2009) para defender que promover um discurso de igualdade e justiça, com materiais, propagandas e metodologias que prometem isso – o novo Ensino Médio serve para ilustrar –, mas desconsiderar a existência da pluralidade, apenas reforça os padrões da colonialidade.

Assim, do primeiro filósofo, retorno sua crítica ao modelo de escola cuja premissa universal se organiza em dois lados: aquele que aprende e aquele que transfere os conteúdos, sem que estes estejam necessariamente relacionados ao contexto do aprendiz. Em suas palavras, “the emancipated are undoubtedly respectful of the social order. [...] Universal teaching can only be directed to individuals, never to societies”<sup>84</sup> (RANCIÈRE, 1991, p. 105). Trazendo a figura e ensinamentos do professor Jacotot, o filósofo francês me ajuda a pensar em uma educação literária que faça o indivíduo se entender como um ser social, inserido em uma sociedade composta por pessoas que atravessam suas narrativas, cujo impacto em suas trajetórias depende do papel que elas exercem. As figuras de autoridade, por exemplo, carregam em seu discurso o desejo de zelar pela segurança, boa educação e ordem de seu povo, quando, na verdade, quer mantê-lo submisso às suas verdades, além de fazê-lo acreditar que está no lugar que lhe pertence. Nessa linha, conforme afirmei anteriormente, para o filósofo, a estética contribui para a forma como as artes serão concebidas, pois se organiza dentro de um sistema que

---

<sup>84</sup> Os emancipados são indubitavelmente respeitosos da ordem social. [...] O ensino universal pode ser unicamente dirigido a indivíduos, nunca a sociedades.

pretende se revelar de uma maneira específica, focada na formação de indivíduos que compartilham as mesmas crenças.

No entanto, pela leitura de textos literários e suas adaptações, pode-se refletir acerca desse regime a fim de resistir a ele, pois é um regime que se vale de conceitos e estratégias cujo objetivo é manter os corpos em uma unidade dominada por uma hierarquia de poder adepta do discurso de justiça e respeito, sendo o papel da educação literária dar visibilidade às questões marginais. Na linha oposta à educação justa, respeitosa e plural, volto aos argumentos utilizados por Glissant (1997) para defender que a universalidade desejada é mais uma forma de opressão por parte de quem deseja o controle. Trazendo como exemplo a transformação e a inserção da literatura francesa em outras culturas, no século 19, Glissant mostra com base em poéticas (da profundidade, da língua nela mesma e da estrutura) como se dá e mantém a presença da opacidade colonial, para a qual interessa canonizar com suas normas, penetrando a cultura do outro, reduzindo-a a um contato desigual, no qual a relação é apagada. Em suas palavras, “quite simply, two conditions have come together here: a culture that projected onto the world (with the aim of dominating it) and a language that was presented as universal (with the aim of providing legitimacy to the attempt at domination)”<sup>85</sup> (GLISSANT, 1997, p. 28). Desse modo, a opacidade colonial usa do mistério provocado pela ideia de que todo conhecimento está enraizado em certas estruturas para impor suas regras e restringir o acesso a outros modos de conceber a construção linguística, assim como a literária.

Na Educação Básica, é possível percebermos a opacidade colonial em várias práticas, discursos e políticas públicas que norteiam o encaminhamento metodológico do processo de ensino-aprendizagem. Na educação literária, antes mesmo da leitura de textos literários, muitos leitores são saturados de diretrizes, com a finalidade de universalizar suas interpretações, as quais, por mais que se diferenciem em alguns aspectos, geralmente imitam-se a um cânone transmitido ao longo de suas vidas, em casa, na igreja, na escola e em outros espaços que deixam certas questões opacas para manter as relações coloniais. Assim opera o sistema

---

<sup>85</sup> Simplesmente, duas condições se juntaram aqui: uma cultura que se projetava no mundo (com o objetivo de dominá-lo) e uma linguagem que se apresentava como universal (com o objetivo de dar legitimidade à tentativa de dominação).

eurocêntrico, o qual ajuda a sustentar o cânone e carregar seus valores, tal como podemos observar na citação seguinte:

O eurocentrismo levou virtualmente todo o mundo a admitir que numa totalidade o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes e que, portanto, há uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas e de cada uma das partes (QUIJANO, 2009, p. 83).

Assim, o exemplo de Glissant (1997) sobre a modernidade da literatura canônica francesa ilustra a lógica do filósofo peruano, que fala sobre disseminar uma totalidade, a qual determina como será a relação entre o colonizado e o colonizador. Então, a literatura pode funcionar como um mecanismo de reforço das normas e conservação de um *status* que comumente carrega significados estruturalistas. No entanto, podemos usar dessa força canônica para reverter o jogo e reler para ressignificar, para “marcar o não marcado”. No caso da disciplina da língua inglesa, isso pode representar um desafio maior do que em língua materna. No entanto, com a adaptação de grandes clássicos, podemos refletir sobre o que tem sido determinante nas obras e como questionar isso.

Vale ressaltar que não há soluções atemporais que possam resolver nossos conflitos de maneira definitiva. Por isso, o exercício crítico deve ser constante, uma vez que as estratégias coloniais se reconfiguram constantemente, atravessando séculos, com ações visíveis e invisíveis, o que exige de nós atenção e ação coletiva. Em vez de reforçar padrões únicos e universais, a literatura pode ser aberta para que os corpos respirem e se entendam como seres com vida própria, sonhos, vontades e uma bagagem infinita de significados.

## NOTAS FINAIS E INCONCLUSIVAS: UM CONVITE PARA MUDAR NOSSOS INIMIGOS

And the very first day he was there the teacher said: "Today we are going to make a picture." "Good!" Thought the little boy and he waited for the teacher to tell him what to do. But the teacher didn't say anything. She just walked around the room. When she came to the little boy she said, "Don't you want to make a picture?" "Yes," said the little boy. "What are we going to make?" "I don't know until you make it," said the teacher. "How shall I make it?" asked the little boy. "Why, any way you like," said the teacher. "Any color?" asked the little boy. "Any color," said the teacher. "If everyone made the same picture, and used the same colors, how would I know who made what?" "I don't know," said the little boy. And he began to make a red flower with a green stem (BUCKLEY, 1961, n.p).

Educação negligenciada, sofrimentos negados e/ou romantizados, mortes banalizadas. Parte considerável desta pesquisa foi construída em um cenário com essas doloridas marcas. Desse modo, pensar uma educação literária sob o viés da decolonialidade, assim como levá-la para as salas de aula na disciplina de língua inglesa, é um ato necessário, mas requer uma transformação profunda da disciplina e das estruturas, estratégias e discursos que atravessam e desafiam sua (in)existência nas salas de aula da Educação Básica. Em resumo, são diversas forças antagônicas presentes nas práticas docentes que, de maneira desequilibrada, vão controlando e dando seus tons aos espaços da educação literária.

Muitas vezes, os comportamentos e palavras que acompanham os estudantes desde a infância são determinantes no futuro desses indivíduos, embora haja resistência ou meios de escape. Isso é ainda reforçado por quem se interessa em limitar a criatividade e homogeneizar a educação, com o argumento de que a justiça é transmitir os mesmos conteúdos a todos os alunos, sem considerar seus corpos e narrativas. Nesse contexto, a palavra disciplina é entendida como uma obediência acrítica aos professores, a quem devemos entregar, passivamente, o que se espera ouvir. Como eu declarei em alguns momentos, quando estudante, lembro-me de vários momentos de inquietude. Ainda que tentasse entregar aquilo que me pediam, a cabeça insistia em perguntar o que havia além do que era transmitido. Como não era encorajada a manifestar verbalmente minhas opiniões, talvez minhas atitudes em casa transmitissem as contrariedades, como jogar pedras na igreja que eu frequentava e queimar minhas bonecas. No entanto, mesmo resistindo, conforme os anos iam passando, eu ia me acostumando a copiar e reproduzir, sem muitas aberturas para a criatividade e o inesperado.

*The little boy*, um famoso texto da escritora estadunidense Helen E. Buckley, publicado pela primeira vez em 1961, bastante usado para falar dessa questão, ilustra bem como as ideias e as paixões que fervilham nas mentes estudantis são cerceadas no processo educativo. Em resumo, essa singela narrativa traz a história de um menininho que gostava muito de desenhar todo tipo de coisas. Um dia, quando a professora disse às crianças que elas fariam um desenho, o protagonista logo pegou sua caixa de lápis de cor e ia começar a desenhar, quando a docente o interrompeu, pois ela ainda não tinha dito qual seria o desenho. Em seguida, ela avisou à turma que os pequenos deveriam fazer flores, o que deixou o garotinho empolgado, pois ele apreciava a tarefa de produzir flores e não demorou a começar sua tarefa. No entanto, mais uma vez ele foi interrompido, pois a professora ainda não tinha orientado como fazer. Aulas depois, o menino estava replicando desenhos exatamente como ela lhe solicitara. Passado algum tempo, sua família precisou se mudar e ele passou a frequentar uma nova escola. No primeiro dia, sua nova professora anunciou aos estudantes que eles fariam um desenho. Então, o menino aguardou que ela desse todas as instruções sobre o desenho e as suas cores. Os comandos não vieram. Pelo contrário, a educadora desejava propiciar aos pequenos estudantes a liberdade de fazer quaisquer desenhos nas cores desejadas. Desacostumado a isso, o menino fez sua rosa vermelha com caule verde, tal como estava habituado.

Não tenho dúvida de que o garotinho tenha feito uma bela flor e tenha sido bem avaliado por isso, mas de tanto obedecer e esperar ordens, suas próprias vontades foram sendo silenciadas e, com o tempo, ele voltou ao horizonte conhecido e considerado correto. Em outras palavras, seu lado criativo cedeu espaço ao mecanicismo representado pela voz professoral que dita todas as regras. Assim, além de coragem, vontade, paciência, ideias, metodologias, entre outros vários fatores que mudam de uma escola para outra, é preciso encontrar espaços para que os indivíduos falem e exponham suas identidades, visões de mundo, ou seja, que usem sua imaginação e façam seus desenhos com autonomia e agência. Por isso, explorei neste texto a necessidade de (des)construir crenças e atitudes diante das possibilidades que cada contexto oferece.

Sobre essa questão, recupero rapidamente de Bakhtin (1997) sua concepção de gênero e língua. De acordo com ele, nossas situações comunicativas e enunciados são materializados em gêneros, os quais são “relativamente estáveis”,

dadas as características da língua, plural, aberta a identidades e conflitos, (des)construída continuamente na coletividade. Isso significa considerar que toda língua mantém certa estrutura, que, apesar de não fixa, mostra que há aspectos nela que aproximam os falantes no ato discursivo. No entanto, graças à heterogeneidade dos indivíduos e às transformações contínuas na sociedade, a língua não cessa de se abrir para o imprevisível. Posto isso, “a essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 1997, p. 289). Mesmo assim, o hábito de limitar a criatividade do indivíduo e encaixá-lo nos exercícios normativos no espaço onde mais se deveria estimular o contrário, a escola, desafia o resgate ou o entendimento de que isso se manifesta de muitas maneiras ao longo de nossas vidas.

Nesse ponto, a linguagem literária se abre para essa dinamicidade linguística, pois um bom texto deve manter o imaginário dos leitores ativo, assim como dar a eles a oportunidade de criar hipóteses, mudá-las e interagir com as narrativas lidas com base em suas experiências, pontos de vista, sentimentos e tudo que torna a interpretação imprevisível. Diante disso, sintetizarei as respostas construídas para as perguntas da pesquisa, a fim de reforçar que uma educação literária pelo viés decolonial requer atenção contínua aos silenciamentos, apagamentos e manobras colonizadoras conduzidas no espaço escolar.

No primeiro capítulo, eu me preocupei em discorrer sobre as principais problemáticas da educação literária na contemporaneidade. A principal delas é a sacralização do sistema canônico, cujas obras estão sob o controle de quem tem interesse em deter seus significados. Vivemos, assim, a centralização de conhecimentos, padronizados de acordo com os interesses políticos e ideológicos de figuras que seguem na tentativa de colonizar mentes e julgar o diferente, levando à violência e marginalização aqueles afastados dos saberes hegemônicos. Ao criticar a literatura na contemporaneidade, Han (2017) depositou na falta de inovação dela a agonia de Eros, pois a religiosidade observada na escrita, assim como na sua recepção, aproxima o texto literário do egocentrismo, o que afasta o leitor do encontro com as diferenças, pois as verdades são controladas e previsivelmente reconhecidas.

Sobre a Educação Básica, discorri como a conjuntura da escola pública na contemporaneidade sustenta a colonialidade e, por consequência, a supremacia do cânone. Ensinada por períodos em boa parte de suas inserções na disciplina em



língua materna, a forma como a literatura surge nas aulas de inglês é bem mais discreta, mas não deixa de estabelecer certa aproximação quando as duas focam no controle da história e da própria literariedade. O discurso da professora da Educação Básica acerca da provável riqueza linguística e cultural que os textos de Katherine Mansfield e Shakespeare trariam para as aulas de inglês reforça a visão de que o cânone torna a disciplina melhor. Assim, apesar de suas tentativas em realizar um trabalho literário com textos de seu acervo ou outros mais acessíveis, ela ainda vislumbrava um cenário diferente, distante da escassez de materiais para o uso dos estudantes e mais próximo da tecnologia, pois, segundo ela, “a escola deveria ser o lugar mais moderno do bairro”.

Em relação à educação no período da pandemia, eu trouxe, com base no que observei no meu contexto e nas minhas conversas com professoras de inglês, como os desafios na educação literária ganharam novas roupagens e fortaleceram a ausência do diálogo com a realidade dos leitores. Mais uma vez, a maioria dos estudantes da escola pública, muitos dos quais já frequentavam instituições com diversos problemas infraestruturais, foram afetados pela desigualdade, pois boa parte não tinha sequer recursos para acessar a internet, o básico para que eles pudessem acessar o mínimo do que era ofertado pelos órgãos governamentais, em geral materiais de estudo padronizados. Isso os colocou mais uma vez nas mãos do “conhecimento do poderoso”, termo de Young para se referir à limitação e controle dos saberes por pequenos grupos. Na literatura, essa hierarquia aparece nos gabaritos e na manipulação das interpretações de acordo com expectativas criadas para os textos literários canonizados, por leitores legitimados para esse tipo de avaliação, o que limita o encontro com a heterogeneidade e as diferenças presentes em sala de aula.

Nesse sentido, até mesmo o PNLD Literário, política linguística que promete a entrega digital de obras adaptadas em inglês à rede estadual de ensino, pode agir mais como uma estratégia de santificação do que libertação, se em vez de serem lidas criticamente e inseridas nas demandas da contemporaneidade, focarem em pontos estruturais e/ou temas superficiais e tradicionais das “obras originais”. O fato de todas as obras escolhidas terem sido produzidas no mesmo momento histórico (início do século 19) nos Estados Unidos e na Inglaterra também favorece a colonialidade e a reprodução de saberes criticados pelos autores que fundamentaram a pesquisa. Além disso, no mesmo guia digital que argumenta a

favor da diversidade cultural e linguística plural e respeitosa, nas perguntas exclusivas para o material de língua inglesa, há um questionamento sobre a presença do tempo verbal *Present Perfect*, o que, em minha análise, contradiz sua preocupação com o não julgamento dos textos que possam apresentar trechos que se distanciam de uma norma culta padrão, algo difícil de acontecer em adaptações com objetivo educacional.

No segundo capítulo, meu interesse se concentrou em analisar recursos e caminhos que pudessem levar à transformação da educação literária, a qual colocasse as narrativas nas mãos dos leitores, responsáveis pela (re)construção dos significados, negociados na coletividade, mas produzidos conforme suas referências e vivências nos seus contextos de enunciação. Assim, é primordial entender quais conhecimentos os leitores levam consigo para a sala de aula, que devem ir de encontro às imposições de saberes dominantes. Nessa linha, abordei a emergência de ampliar os horizontes dos alunos para que eles não ouçam sempre as mesmas vozes. Para tanto, assim como apontaram Glissant e outros pesquisadores, a crioulização da literatura não é apenas necessária para mostrar a diversidade do mundo e os indivíduos que o ocupam, mas para declarar que assim como as rosas vermelhas de caule verde universalizam os estudantes que as desenham, a padronização de leituras faz desaparecer culturas.

Assim, é uma questão de justiça e respeito à heterogeneidade levar textos que partam das margens, ocupadas por corpos obrigados a consumir produções ocidentais como se elas representassem valores e verdades soberanos e inquestionáveis. Crioulizando a literatura, há a promessa de abertura de espaços para outras narrativas e saberes, sem que esses dependam de vozes e verdades construídas e legitimadas pelos poderosos. Ademais, reforça a ideia de que uma cultura não sobrevive sozinha, mas no contraponto com outras narrativas e culturas, cuja diversidade é indispensável para que haja relação. Isso é dificilmente alcançado quando o público estudantil tem acesso ao mesmo padrão.

Diante isso, por meio de minhas experiências anteriores com a educação literária, percebi que as adaptações podem ser uma entre outras formas de libertar a literatura do controle exercido pelo cânone. Se concebidas como uma interpretação das obras das quais se originam, (re)lidas com base no contexto e nos diálogos da contemporaneidade, e não uma mera reprodução, as adaptações dos textos para as telas ou outras plataformas exemplificam como as narrativas estabelecem relações

com os dias atuais, sem estarem presas a certas normas. Várias produções contemporâneas que releem os contos de fadas já ilustraram algumas transformações pelas quais passamos ao longo dos tempos, tal como o protagonismo feminino frente às mudanças na sociedade. Algo similar acontece com a websérie *The Lizzie Bennet Diaries*, que adapta o clássico *Pride and prejudice* (Orgulho e preconceito), de Jane Austen, pelos olhos da estudante e influenciadora digital estadunidense Lizzie Bennet, a qual ajuda a repensar que não podemos conceber as obras e suas problemáticas como se elas estivessem presas ao seu contexto de origem.

No último capítulo, a proposta foi discutir estratégias para a decolonização da educação literária na Educação Básica, sem deixar de considerar o contexto das escolas. O primeiro passo para isso é considerar que todos os corpos envolvidos na educação literária têm histórias e carregam marcas resultantes de relações e processos socioculturais complexos, os quais influenciam a formação cidadã desses indivíduos, muitos marginalizados por um poder opressor. Nesse sentido, as estratégias decoloniais de “marcar o não marcado” e “trazer o corpo de volta” (SOUZA; DUBOC, 2021) surgem para interrogar a permanência dos padrões de colonialidade, o que também vemos na educação literária.

No ensino básico e público brasileiro, no qual eu me formei e do qual sempre parto em minhas pesquisas, os corpos são colocados em uma unidade, com políticas e exercícios que visam padronizá-los. No entanto, com bases tão desiguais como as nossas, oferecer o mesmo a todos os estudantes não ajuda a vencer injustiças, pois para os professores-pesquisadores Souza e Duboc (2021), “marcar o não marcado” exige uma revisão profunda dos padrões de colonialidade, como a universalização de conhecimentos, a qual não reconhece as diferenças entre indivíduos e culturas, tampouco repensa os privilégios de alguns corpos em detrimento de outros. Então, como os docentes da USP orientam, a decolonialidade questiona e visa interromper a colonização perpetuada de corpos marginalizados e vítimas de um sistema com práticas e discursos hegemônicos, que, com um ideal de justiça e inclusão, segue escanteando os problemas apontados no decorrer da pesquisa.

Construir ou resgatar as vozes silenciadas por tanto tempo pode ser um enorme desafio, especialmente para aqueles que cresceram assimilando e reproduzindo os desenhos curriculares. Nesse ponto, importei da minha pesquisa de

mestrado o termo “Letramento literário ideológico” para defender uma educação literária que leve em conta, em primeiro lugar, os indivíduos e suas narrativas. Ademais, precisamos que os conhecimentos e sentimentos dos alunos sejam colocados nos diálogos com os conteúdos curriculares que permeiam o ensino. Mais que isso, eles precisam entender de onde, por que e de quem vêm os saberes presentes na escola que frequentam, estabelecendo conversas com base em seus horizontes. Por isso, o investimento na homogeneidade e hegemonia de corpos afasta os nossos olhos da percepção das desigualdades das quais talvez muitos sejam vítimas.

Assim como as meninas e mulheres que protagonizam *For colored girls who have considered suicide: when the rainbow is enuf*, de Shange (1975), nossos alunos precisam se encontrar. A educação literária tem o importante papel de libertar a imaginação e ao mesmo tempo provocar sentimentos e o contato com outras culturas. No entanto, eles não conseguirão isso sem a exposição a outras leituras, modos de expressão e contextos não hegemônicos. Em 1984, Orwell desenha um sistema em que os inimigos são representados por seres sufocados e massacrados, mas resistentes à submissão. Esta tese é a resposta ao O’Brien de que o regime totalitário nos oprime e molda os corpos pertencentes a ele, mas eles não estão mortos e a educação literária é uma porta para despertá-los.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, H. P. **The Cambridge introduction to narrative**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

ABU-SHOMAR, A. The enduring hegemony of the English literary canon: symptoms of the monopoly of power relations in Academia. **Journal of Arts**, King Saud University, v. 25, n. 3, p. 71-88, 2013.

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. Palestra proferida no TED Global, jul. 2009. Disponível em: [www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=en](http://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en). Acesso em: 12 mai. 2020.

ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Between past and future: six exercises in political thought**. New York: Viking Press, 1961. p. 173-196.

ATAIDE, D. P. **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ATWOOD, M. **Os testamentos**. Tradução de Simone Campos. [S.l.]: Rocco Digital, 2019.

AUSTEN, J. **Pride and prejudice**. São Paulo: Landmark, 2012.

AUSTEN, J. **Mansfield park**. São Paulo: Landmark, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.

BALDICK, C. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. New York: Oxford University Press, 1990.

BANDEIRA, O.; PASTI, A. **Como o ensino a distância pode agravar as desigualdades agora**. Disponível em: [www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Como-o-ensino-a-dist%C3%A2ncia-pode-agravar-as-desigualdades-agora](http://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Como-o-ensino-a-dist%C3%A2ncia-pode-agravar-as-desigualdades-agora). Acesso em: 12 mai. 2023.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense S.A., 1988.

BLOOM, H. **The Western canon: the books and school of the ages**. New York: Harcourt Brace & Company, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. Linguagem e poder simbólico. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-126.

BRASIL. **Guia Digital – PNLD**. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2018\\_literario/2018-literario-fichas-avaliacao](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/2018-literario-fichas-avaliacao). Acesso em: 12 mai. 2023.

BRUNER, J. **The narrative construction of reality**. *Critical Inquiry* 18. University of Chicago, 1991.

BUCKLEY, H. **The little boy**. Disponível em: [www.ndlcpreschool.com/wp-content/uploads/2013/07/THE-LITTLE-BOY.pdf](http://www.ndlcpreschool.com/wp-content/uploads/2013/07/THE-LITTLE-BOY.pdf). 1961. Acesso em: 08 mai. De 2023.

BYINGTON, C. A. Prefácio. *In*: KRAMER, H.; SPRENGER, J. **Martelo das feiticeiras**. Tradução de Paulo Fróes. 12. ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

CAMILLOTO, B.; URASHIMA, P. **Liberdade de expressão, democracia e cultura do cancelamento**. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi, Guanambi*, v. 7, n. 02, p. e317, 2020. DOI: 10.29293/rdfg.v7i02.317. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/RDFG/article/view/13941>. Acesso em: 10 maio. 2023.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 81-90, set. 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHIURAZZI, G. The experiment of nihilism: interpretation and experience of truth in Gianni Vattimo. *In*: BENSO, S.; SHROEDER, B. (ed.). **Between nihilism and politics: the hermeneutics of Gianni Vattimo**. Albany: State University of New York Press, 2010.

CODE, L. **Ecological thinking: the politics of epistemic location**. New York: Oxford University Press, 2006.

COLASANTI, M. A moça tecelã. *In*: \_\_\_\_\_. **Doze reis e a moça do labirinto do vento**. 12ª Ed. São Paulo: Global, 2006.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 305 p.

COMPAGNON, A. **Literatura pra quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 57 p.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRIVELLA, M. “Pessoal, precisamos proteger as nossas crianças. Por isso, determinamos que os organizadores da Bienal recolhessem os livros com conteúdos impróprios para menores. Não é correto que elas tenham acesso precoce a assuntos que não estão de acordo com suas idades.” 5 set. 2019, 20:21. Tweet.

DALCASTAGNÈ, R. Dos livros que Carolina Maria de Jesus publicou em vida, dois foram custeados por seus próprios recursos. [...]. Brasília, 21 de ago. 2021. Facebook: Regina Dalcastagnè. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile/100009347313963/search/?q=carolina%20maria%20de%20jesus>>. Acesso em 29 mar. 2022.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Anti-Oedipus**: capitalism and schizophrenia. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. New York: Viking Press, 1977b. p. XI-XIV.

DICKENS, C. **Oliver Twist**. London: Harper Collins Publishers, 2010.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2010.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. London: Blackwell, 1996.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EHRMAN, B. D. **Misquoting Jesus**: the story behind who changed the bible and why. Harper Collins, 2005.

ENCANTADA. Direção: Kevin Lima. Produção: Barry Josephson; Barry Sonnenfeld. Intérpretes: Amy Adams; Patrick Dempsey; James Marsden. Roteiro: Bill Kelly. Nova York: Disney/Buena Vista, 2007. (107 min).

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FERRARIS, M. The aging of the “School of Suspicion”. In: VATTIMO, G.; ROVATTI, P. A. (ed.). **Weak thought**. Translated by Peter Carravetta. Albany: State University of New York Press, 2012.

FISH, S. **Is there a text in this class?** The authority of interpretive communities. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

FLEMING, M. **The literary canon**: implications for the teaching of language as subject. Council of Europe. Languages as a subject with languages of education. Durhan: 2007. Disponível em: <https://rm.coe.int/09000016805a2aec>. Acesso em: 12 mai. 2023.

FOLHA de S.Paulo. **Marcelo Crivella manda censurar HQ dos Vingadores na Bienal do Livro, no Rio**. 5 set. 2019. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/marcelo-crivella-manda-censurar-gibis-dos-vingadores-na-bienal-do-livro-no-rio.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/marcelo-crivella-manda-censurar-gibis-dos-vingadores-na-bienal-do-livro-no-rio.shtml). Acesso em: 12 mai. 2023.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

G1. **Interação de criança com artista nu em museu de São Paulo gera polêmica**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/interacao-de-crianca-com-artista-nu-em-museu-de-sp-gera-polemica.ghtml>. 29 set. 2017. Acesso em: 12 mai. 2023.

GAL, S.; IRVINE, J. T. **Signs of difference**: language e ideology in social life. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012.

GEERTZ, C. **Thick description**: toward an interpretive theory of culture in The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, 1973. p. 3-30.

GLISSANT, E. **Poetics of relation**. Translated by Betsy Wing. Michigan: The University of Michigan Press, 1997.

GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GLISSANT, E. Pela opacidade. Traduzido por Henrique de Toledo Groke e Keila Prado Costa. **Revista Criação & Crítica**, n. 1, p. 53-55, 2008.



GORDON, J. A. *et al.* Creolizing the Canon: Philosophy and Decolonial Democratization? **Journal of World Philosophies**, n. 5, p. 94-138, Winter 2020.

GURU, G., SARUKKAI, S. Challenges to creolizing theory. *In*: GORDON, J. A.; GURU, G.; SARUKKAI, S.; JENSEN, K. E.; PERINA, M. L. Creolizing the Canon: Philosophy and Decolonial Democratization?. **Journal of World Philosophies**, n. 5, v. 2, p. 94-138, 2020. Disponível em: <https://scholarworks.iu.edu/iupjournals/index.php/jwp/article/view/4048>. Acesso em: 12 mai. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HAN, Byung-Chul. **The agony of Eros**. Translated by Erik Butler. Cambridge, London: The Mit Press, 2017.

HATTNER, A. L. Quem mexeu no meu texto? Observações sobre literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 16, 2010.

HATTNER, A. Literatura, cinema e outras arquiteturas textuais: algumas observações sobre teorias da adaptação. **Itinerários**, Araraquara, n. 36, p. 35-44, jan./jun. 2013.

HEUSER, E. M. D. No rastro da filosofia da diferença. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. set. 2020. Disponível em: [www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/](http://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/). Acesso em: 12 mai. 2023.

ISER, W. W. **O ato da leitura**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

JEHLEN, M. Banned in Concord: adventures of Huckleberry Finn and classic American literature. *In*: ROBINSON, F. G. (ed.). **Cambridge Companion to Mark Twain**. Califórnia: Cambridge University Press, 1995.

JENSEN, K. E. To teach or Not to teach, and if so, How Best to Teach Hegel at Historically Black Colleges and Universities?. *In*: GORDON, J. A.; GURU, G.; SARUKKAI, S.; JENSEN, K. E.; PERINA, M. L. Creolizing the Canon: Philosophy and Decolonial Democratization?. **Journal of World Philosophies**, n. 5, v. 2, p. 94-138, 2020. Disponível em:

<https://scholarworks.iu.edu/iupjournals/index.php/jwp/article/view/4048>. Acesso em: 09 mai. 2023.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JORDÃO, C. M. **A educação literária ao lado dos anjos?** Por uma atitude epistemofágica transformadora das relações de poder-saber na sala de aula. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. UK: Oxford University Press, 1998.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Editora Globo, 2002 [1918].

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. *In*: MUSPRAT *et al.* **Constructing critical literacies**. New Jersey: Hampton Press, 1997. p. 184-225.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Desinventing and reconstituting languages**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

MANDAL, A. Language. *In*: TODD, J. (ed.). **Jane Austen in Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MARKO, J. On literariness: from post-structuralism to systems theory. **CLCWeb: Comparative Literature and Culture 2.2**, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1068>. Acesso em: 12 mai. 2023.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.

MIALL, D. S.; KUIKEN, D. **What is literariness?** Three components of literary reading. Departments of English and Psychology, University of Alberta Discourse Processes, 28, p. 121-138, 1999.

MIGNOLO, W. D. La lengua, la letra, el territorio: o la crisis de los estudios literarios coloniales. **Dispositio**, University of Michigan – Department of Romance Language, v. 11, n. 28/29, p. 137-160, 2010.

MISHRA TARC, A. **Literacy of the other: renarrating humanity**. New York: Suny Press, 2015.

MISHRA TARC, A. **Pedagogy in the novels of J. M. Coetzee**: the affect of literature. New York: Routledge, 2020.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In*: SILVA, A. da *et al.* (org.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas: Ed. Pontes, 2012. v. II.

MURARO, R. M. Breve introdução histórica. *In*: KRAMER, H.; SPRENGER, J. **Martelo das feiticeiras**. Tradução de Paulo Fróes. 12. ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

NASCIMENTO, G. **A inadequação linguística de Carolina Maria de Jesus**. Revista Tamarina. 2021. Disponível em: <<https://medium.com/tamarina-literaria/a-inadequa%C3%A7%C3%A3o-lingu%C3%ADstica-de-carolina-maria-de-jesus-gabriel-nascimento-df3c44aae815>>. Acesso em 29 mar. 2022.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PAULINO, G. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. 533p.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, O. **Os Filhos do Barro**: do romantismo à vanguarda. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PÉCORA, A. **A musa falida**: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada. Biblos. Número 1. 3ª série. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015. p. 203-235.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics**. Oxford University Press, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, CES, 2009.

RAJAN, R. S. Critical responses, recent. *In*: TODD, J. (ed.). **Jane Austen in context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RANCIÈRE, J. **The ignorant schoolmaster**: five lessons in intellectual emancipation. Translated by Kristin Ross. Califórnia: Stanford University Press, 1991.

RANCIÈRE, J. **The philosopher and his poor**. Translated by John Drury, Corinne Oster, and Andrew Parker. Duke University Press: Durham & London, 2003.

RANCIÈRE, J. **The Politics of Aesthetics**: the distribution of the sensible. Translated by Gabriel Rockhill. New York: Continuum, 2004.

ROCHA, S. P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. *In*: MARTINS, A. M. M. *et al.* **Nietzsche e os gregos**: arte, memória e educação. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006. p. 267-278.

RODRIGUES, M. F. **Os 20 livros censurados mais influentes da história**. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/os-20-livros-censurados-mais-influentes-da-historia/>. Acesso em: 12 mai. 2023.

ROY, A. **The god of small things**. New York: Random House, 1997.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Traduzido por Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Cia das Letras (Cia de Bolso), 2011.

SANTOS, B. De S. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, 1997.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009. p. 23-71

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, N. P. dos; SOUZA, J. K. M. de. A literatura no contexto da revolução estética concebida por Jacques Rancière. **Griot : Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 87–108, 2016. DOI: 10.31977/grifi.v13i1.695. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/695>. Acesso em: 21 abr.2021.

SELL, Roger D. **Literature as communication**: the foundations of mediating criticism. Amsterdam/Philadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2000.

SELL, R. D. **Mediating criticism**: literary education humanized. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

SHANGE, N. **For colored girls who have considered suicide when the rainbow is Enuf**: a choreopoem. New York: Simon & Schuster, 1975.

SHELLEY, M. **Frankenstein**. Londres: Penguin Classics, 1992.

SHOWALTER, E. **Teaching literature**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

SKLIAR, C. A escrita na escrita: Derrida e a educação. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SNIR, I. **Education and thinking in continental philosophy**: thinking against the current in Adorno, Arendt, Deleuze, Derrida and Rancière. E-book. Springer, 2020.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SOUZA, L. M. T. M. de; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>. Acesso em: 12 mai. 2023.

SPIVAK, G. C. Three women's texts and a critique of imperialism. **Critical Inquiry**, Autumn, 1985, v. 12, n. 1, "Race," Writing, and Difference (Autumn, 1985), p. 243-261. Disponível em: [http://seas3.elte.hu/coursematerial/Dimovskalva/Spivak\\_Three\\_Women's\\_Texts\\_and\\_a\\_Critique\\_of\\_Imperialism.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/Dimovskalva/Spivak_Three_Women's_Texts_and_a_Critique_of_Imperialism.pdf). Acesso em: 12 mai. 2023.

STEPHANI, A. D.; TINOCO, R. C. A leitura literária como resposta e o papel do professor mediador nesse diálogo. *In*: SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (org.). **Ensino de literatura e de leitura literária**: desafios, reflexões e ações. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARNER, M. **Pride and prejudice** (adapt.). São Paulo: Macmillan Education do Brasil, 2008.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

VALGENTI, R. T. Weak thought and the recovery of reason. *In*: BENSO, S.; SCHROEDER, B. **Between nihilism and politics**: the hermeneutics of Gianni Vattimo. Albany: Sunny Press, 2010.

VATTIMO, G. Nihilism as emancipation. **Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy**, v. 5, n. 1, 2009.

WALTY, I. L.; VALESKA, O. Por uma literária do mundo. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. 533p.

WEBB, D. Vattimo's hermeneutics as a practice of freedom. *In*: BENSO, S.; SHROEDER, B. (ed). **Between nihilism and politics**: the hermeneutics of Gianni Vattimo. Albany: State University of New York Press, 2010.

WIELEWICKI, V. H. G. **Literatura e sala de aula**: sínopes e contratempos. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). 2002.

WILLIAMS, R. **Keywords**: a vocabulary of culture and society. New York: Oxford University Press, 1983.

WOOLF, V. **Three Guineas**. 1938. Disponível em:  
[https://www.blackwellpublishing.com/content/bpl\\_images/content\\_store/sample\\_chapter/9780631177241/woolf.pdf](https://www.blackwellpublishing.com/content/bpl_images/content_store/sample_chapter/9780631177241/woolf.pdf). Acesso em: 12 mai. 2023.

YOUNG, M. From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *In*: KELLY, G. J.; LUKE, A.; GREEN, J. (ed.). **Review of research in education**: what counts as knowledge in educational settings: disciplinary knowledge, assessment, and curriculum. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008. p. 1-28.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.