



---

## O LETRAMENTO CRÍTICO E AS TEORIAS PÓS-COLONIAIS NO ENSINO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

Divanize Carbonieri (UFMT)\*

**RESUMO:** Com o propósito de oferecer uma reflexão a respeito do ensino das literaturas de língua inglesa, estabeleço, neste artigo, uma conexão entre a teoria pós-colonial e o letramento crítico, procurando demonstrar que a experiência do contraponto é uma estratégia de leitura de obras literárias que funciona como um elo entre esses dois campos de estudo. Em primeiro lugar, analiso a introdução da leitura contrapontística nos estudos pós-coloniais e seus desdobramentos no decorrer do tempo. Em seguida, discuto três exemplos de reflexões e práticas de letramento crítico na educação literária em que o procedimento do contraponto também parece ser proeminente.

**PALAVRAS-CHAVE:** teoria pós-colonial, letramento crítico, contraponto

### CRITICAL LITERACY AND POST-COLONIAL THEORIES IN THE TEACHING OF LITERATURES IN ENGLISH

**ABSTRACT:** In order to offer a reflection on the teaching of literatures in English, this paper establishes a connection between postcolonial theory and critical literacy, seeking to demonstrate that the experience of counterpoint is a reading strategy of literary works that functions as a link between these two fields of study. First, I analyze the introduction of contrapuntal reading in postcolonial studies, together with its development over time. Next, I discuss three examples of reflections and practices of critical literacy in literary education in which the procedure of counterpoint also seems to be prominent.

**KEYWORDS:** postcolonial theory, critical literacy, counterpoint



## Introdução

O ensino das literaturas de língua inglesa num país não-anglófono como o Brasil é uma prática que se vê muitas vezes cercada de inúmeros desafios e, não raro, armadilhas, que podem levar o professor a inadvertidamente reforçar padrões de hierarquização social ou cultural. Em nosso país, ainda que o aprendizado de línguas estrangeiras faça parte dos currículos das escolas públicas de nível elementar e médio, a fluência nelas continua sendo um privilégio de poucos. E é infelizmente comum e difundida a perspectiva que alia o bom desempenho na língua estrangeira a uma certa visão elitista de mundo. No caso do inglês, isso ainda é mais problemático por se tratar da língua que veicula grande parte dos produtos da indústria cultural de massa que é imposta pelo que é costumeiramente rotulado de neoimperialismo cultural e econômico americano. Mas como o inglês atualmente também é considerado uma língua internacional, tendo deixado de ser propriedade exclusiva dos países anglófonos para se tornar o meio de comunicação, negociação e intercâmbio entre os mais diversos grupos e culturas, o seu aprendizado, bem como o de suas manifestações literárias, reveste-se de grande importância. Contudo, os professores, sobretudo os de cursos superiores, devem traçar estratégias que ajudem a combater quaisquer visões estereotipadas e preconceituosas a respeito da língua inglesa e suas diversas literaturas. O objetivo deste artigo é estabelecer uma ponte entre os princípios fundamentais do letramento crítico e as teorias pós-coloniais, propondo uma reflexão sobre o ensino das literaturas de língua inglesa. O principal elemento de ligação explorado será a experiência do contraponto, que percorre a obra dos teóricos pós-coloniais pioneiros e mais recentes e parece ressurgir nas reflexões e práticas do letramento crítico associado à educação literária.

A pedagogia crítica vem ampliando o seu escopo, que inicialmente abrangia de forma principal a alfabetização ou letramento na própria língua do falante, até atingir o aprendizado das línguas estrangeiras e, mais recentemente, o ensino das literaturas, escritas tanto em língua materna quanto nas línguas estrangeiras, e até mesmo outros ramos do conhecimento. Na verdade, a pedagogia crítica atual se baseia originalmente nas concepções de Paulo Freire a respeito da educação. Em *Pedagogia do oprimido* (1981), Freire ressalta a importância de uma educação que torne os oprimidos capazes de se liberar da opressão. A sua ideia fundamental é a de que essa deve ser uma prática pedagógica que encoraje os estudantes a pensar criticamente sobre sua própria realidade e o mundo em geral. De acordo com ele, o pensamento crítico é o primeiro passo para conferir aos indivíduos poder para lutar contra seus



opressores. É também uma ferramenta essencial para desafiar todas as formas de dominância e de hierarquia social. Nesse sentido, ele se opõe veementemente ao que chama de concepção “bancária” da educação, aquela que se concentra apenas na transmissão e memorização de dados. Nessa cristalizada concepção educacional, o professor é visto como o único portador do conhecimento e os alunos são considerados meros recipientes em que ele pode depositar gradualmente grandes quantidades de informação. Essa pedagogia tradicional tem o efeito de destruir a criatividade e o espírito inquisitivo das pessoas, transformando-as em receptoras passivas e fazendo com que se adaptem a sua situação. A obra de Freire, por outro lado, defende uma concepção de educação que ajude a liberar o indivíduo, tornando-o mais consciente e mais capaz de transformar sua realidade. É uma pedagogia da libertação, baseada num constante diálogo entre professores e alunos em que ambos os grupos podem ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Alguns pedagogos nos Estados Unidos foram muito receptivos às ideias de Freire, entre os quais um exemplo é Ira Shor, que até escreveu o livro *A pedagogy for liberation* (1986), em coautoria com Freire. Shor adaptou os princípios pedagógicos fundamentais de Freire às salas de aula americanas sob o termo de *letramento crítico* (*critical literacy*). Em “What is critical literacy?” (1999), ele também enfatiza as implicações políticas dessa concepção educacional e afirma que o letramento crítico desafia o *status quo*, questionando as relações de poder, os discursos e identidades estabelecidas. Não é apenas uma questão de ensinar os alunos a ler e escrever. De acordo com Shor, o letramento crítico envolve, na verdade, o aprendizado da língua como parte do processo de se questionar a construção social da própria identidade e situação dentro de relações de poder específicas. É algo que questiona o conhecimento recebido com o objetivo de desafiar a desigualdade e desenvolver uma cidadania crítica.

Um outro teórico americano, Henry Giroux, empregou a pedagogia crítica para questionar o cânone e os currículos usados nos cursos superiores de inglês de seu país. Em *Border crossings* (1992), ele afirma que o cânone, que foi geralmente considerado como uma possessão e realização das classes ou grupos dominantes, foi elaborado como uma salvaguarda para assegurar que a propriedade cultural desses grupos fosse passada de geração em geração. Nesse sentido, o estabelecimento do cânone é determinado por certos critérios que são mais políticos do que estéticos. De acordo com Giroux, a pedagogia crítica rejeita a ideia de que os textos canônicos devam ser vistos como sagrados e inquestionáveis. Ele afirma que ela, ao contrário, defende a visão de que o cânone está implicado em práticas sociais que oprimem a maioria dos indivíduos numa sociedade. Assim, a pedagogia crítica reforça a neces-



sidade de que os cânones literários oficiais sejam revisados para incluir a experiência e produção das mulheres, das minorias e das pessoas da classe trabalhadora. Giroux não defende o abandono dos cânones oficiais. Ao invés disso, ele propõe que eles devam ser explorados de uma forma que revele os interesses que os sustentam e interrogue o papel que eles desempenharam nos maiores eventos de nossa época.

Cielo Festino (2008) também examina a constituição dos currículos de literaturas estrangeiras a partir da perspectiva do letramento crítico, concentrando-se especificamente nos cursos de letras, em sua maioria de habilitação dupla, português e inglês, das universidades brasileiras. Para ela, a descolonização, a partir da segunda metade do século XX, da maioria dos países na Ásia, África e no Caribe que eram dominados por alguma potência europeia causou uma mudança radical na literatura. Considerando especificamente as ex-colônias britânicas, Festino ressalta que os autores originários delas começaram a utilizar, na produção de suas obras, uma série de *englishes*, empregando a expressão forjada por Ashcroft *et alii* (1993) para designar as diferentes variedades de inglês existentes em todos esses locais em oposição a uma suposta ideia de uma língua de caráter único e homogêneo. Ela também nos recorda que, nos últimos anos, muitos desses autores foram agraciados com prêmios Nobel e Booker, revelando que têm sido considerados como vozes significativas no cenário literário internacional.

Nesse sentido, acredito, assim como Festino, que não é mais possível ignorar essa vasta produção literária nos cursos superiores de inglês de nosso país. No entanto, no Brasil, o desafio de incluir as literaturas pós-coloniais nos currículos universitários ainda parece permanecer. Em muitas universidades brasileiras, o currículo literário em inglês enfoca apenas, ou de forma prioritária, as literaturas canônicas britânica e americana, concentrando-se principalmente nas obras de escritores anglosaxões do sexo masculino. Isso produz uma situação em que os alunos não são instigados a questionar as estruturas atuais de dominação no mundo. Ao contrário, eles podem ser até levados a considerar as literaturas produzidas nesses países e por esses grupos como hierarquicamente superiores a quaisquer outras.

De acordo com Festino,

[...] para o letramento crítico, o currículo das literaturas estrangeiras nas línguas europeias como o inglês deve ser múltiplo, o que significa que deve aceitar os diferentes tipos de metáforas produzidos por diversas tradições culturais e literárias articuladas em todas as formas de *englishes* e convenções literárias. A qualidade metafórica dessas muitas narrativas irá depender da forma como a literatura é entendida nos diferentes contextos culturais em que é articu-



lada. O currículo das literaturas estrangeiras deve desconstruir a visão canônica da verdade e da beleza que afirma que existe um padrão universal aceito do que é literário e que ele é capaz de cruzar fronteiras culturais de forma inalterada (FESTINO, 2008, p. 12. Tradução nossa).

Dessa forma, aprendemos com Festino que, para evitar pré-concepções culturais equivocadas, os estudantes devem ser expostos a um currículo tão múltiplo quanto possível, incluindo as literaturas pós-coloniais produzidas em diversos contextos nacionais e culturais e as produções literárias canônicas e não-canônicas britânicas e americanas. Essas diferentes obras devem ser incluídas nos currículos universitários de forma a combater quaisquer concepções prévias de superioridade. O letramento crítico tem, portanto, o papel de capacitar os estudantes a perceber que culturas diferentes apresentam estratégias poéticas e narrativas e modos de representação distintos, além de conceberem e definirem o fenômeno literário de formas diversificadas. Isso acontece porque a literatura também é uma prática cultural e social. A cultura molda o modo como as pessoas veem e significam o mundo em que vivem. Então, sociedades diferentes irão empregar modos distintos de lírica e narração para representar seu conhecimento da realidade. Além disso, como também nos lembra Festino, toda cultura é, mesmo dentro de seus contornos, múltipla e heterogênea, sendo que diferentes tipos de conhecimento muitas vezes coexistem e se contrapõem num mesmo contexto. Sendo assim, qualquer ideia de que o literário guarda um valor universal e inalterável em qualquer situação deve ser tenazmente combatida porque não condiz com a realidade e, na verdade, apenas reforça um ponto de vista dominante. O letramento crítico auxilia os estudantes a entender que a diferença não significa inferioridade ou incapacidade. A diferença literária é o resultado da diferença cultural e deve ser respeitada como tal.

O estudo de Festino tem também o mérito de relacionar o letramento crítico ao pós-colonialismo. Na base do letramento crítico, está, como vimos, o combate à opressão e o questionamento de qualquer dominação. E são esses mesmos elementos que alicerçam a fundação dos estudos pós-coloniais. Ainda que, em seu surgimento, a crítica pós-colonial tenha focado principalmente as relações tensas entre metrópoles e colônias e a resistência à colonização de uns países por outros, hoje em dia ela também se volta para os temas suscitados pelas manifestações culturais de diversos grupos oprimidos espalhados pelo mundo. Tendô se desvinculado de uma mera restrição a um período histórico determinado, a saber, aquele que sucedeu ao momento do processo colonial das potências europeias, o pós-colonialismo é entendido agora como um modo de ler a diferença, seja ela de ordem étnica, cultural, de gênero ou classe social. De acordo



com John McLeod (2000), por exemplo, o pós-colonialismo se refere “a formas diferentes de *representações, práticas de leitura e valores*” (McLEOD, 2000, p. 5. Tradução nossa, grifo do original). Isso significa que, no cerne do pós-colonialismo, está sempre presente a intenção de interrogar as narrativas, os discursos e as teorias recebidos da tradição, alargando quaisquer modos de percepção, representação, entendimento e interpretação. Essa intenção já aparecia na obra de um pioneiro como Edward Said, que, como será mostrado a seguir, propôs um novo modo de ler as narrativas coloniais canônicas da Europa.

## 1. A leitura contrapontística de Said e seus desdobramentos

A leitura contrapontística de Said (1999) é um método de análise literária que pretende demonstrar que as grandes realizações da imaginação criativa e interpretativa europeia foram concretizadas como expressões da relação entre império e cultura. Isso significa que a existência do imperialismo e as interpretações diante das diferenças culturais dão forma a essas manifestações literárias, não podendo ser ignoradas em qualquer exame que almeje ser efetivo. Posto de outra forma, o que Said pretende é ler os textos literários ocidentais canônicos, tentando revelar como eles refletem não apenas o período histórico em que foram escritos, mas principalmente uma determinada perspectiva ideológica em sua tentativa de se impor e eliminar pontos de vista opostos a ela. A leitura de Said orienta-se na contramão dessa tentativa de silenciamento, resgatando as narrativas que foram bloqueadas nessa arquitetura literária maior. O foco de Said são os romances escritos por autores originários das metrópoles europeias durante o período da colonização das terras caribenhas, africanas e asiáticas, e ele tenta demonstrar como essas obras refletem as histórias das metrópoles colonialistas, ao mesmo tempo em que revelam as histórias das sociedades que elas colonizaram. Nesses romances, o que ele observa é a existência de experiências diferenciadas em contraponto, um conjunto de histórias que se entrelaçam e sobrepõem, sem que jamais se transformem numa mistura homogênea. Said está interessado na heterogeneidade de perspectivas e histórias presentes nessas narrativas e principalmente na interpretação da diferença cultural, que se encontra expressa ali de forma indelével.

A leitura contrapontística também é um procedimento que ajuda a revelar o fato de que o estilo de vida e os valores sociais da coletividade retratada nesses romances coloniais estão intimamente relacionados com a dominação, ocupação e exploração de outras sociedades. Uma obra como *Mansfield Park* (1814), de Jane Austen, por exemplo, é analisada por Said de acordo com uma “estrutura de atitudes e referências”,



trazendo para o primeiro plano as alusões às realidades do império e às situações da vida nas colônias que aparecem entremeadas na trama narrativa. Ainda que as colônias imperiais surjam apenas nas margens dos enredos desses romances, o simples fato de existirem ali parece organizar o universo ficcional de uma maneira que espelha a ordenação do mundo extraliterário. Assim, a vida que a personagem Fanny Price leva, junto com a família Bertram, nessa propriedade de nome Mansfield Park, localizada no interior da Inglaterra, não apenas depende materialmente das possessões coloniais de sir Bertram em Antígua, no Caribe, como também parece ser regulada pela mesma autoridade.

Na análise que Said faz desse romance de Austen, ele revela como a ausência de sir Bertram, que se afastara temporariamente de Mansfield Park para cuidar de suas terras no Caribe, havia possibilitado que jovens e mulheres escapassem de seu controle patriarcal e se entregassem a uma série de flertes sem supervisão e até mesmo aos ensaios de uma peça de caráter quase libertino. Esse pequeno descontrole é encerrado no momento em que ele volta para a Inglaterra. Assim como sua ida a Antígua havia acabado com quaisquer problemas, quaisquer traços de desobediência que houvesse por lá, seu retorno ao ambiente doméstico inglês representa a retomada de seu comando sobre tudo e todos, simbolizada inclusive no término dos preparativos para a encenação. Dessa forma, segundo Said, há uma simetria entre a autoridade exercida no lar por sir Bertram e aquela que ele exerce no ultramar. Mesmo que a ação passada em Antígua não apareça diretamente retratada no romance, a contenção da rebeldia na propriedade inglesa reflete o esmagamento de quaisquer tentativas de sublevação na colônia. O entendimento de que existe um contraponto, uma contraparte, para Mansfield Park na colônia caribenha permite que se reconheça inclusive que o modo de vida da primeira, com sua harmonia controlada depois da volta de sir Bertram, só é possível graças à produtividade e funcionamento ordenado da segunda.

Portanto, Said já nos ensinava a ler as obras canônicas europeias de uma maneira crítica, de um modo que punha a descoberto o conflito que jazia na base da organização das sociedades colonialistas. Depois disso, não era mais possível efetuar uma leitura ingênua desses romances que ignorasse o domínio e a opressão de outras culturas. A ideia do contraponto presente no método de Said também funciona em relação ao cotejamento de obras de origem diversificada, provenientes das metrópoles e das colônias, que dialoguem entre si. Um caso que ilustra esse procedimento à perfeição parece ter sido a comparação entre *Heart of darkness* (1902), de Joseph Conrad, e *Things fall apart* (1958), de Chinua Achebe, ambos tratando do tema da colonização da África, o primeiro a partir da perspectiva dos europeus e o segundo sob o ponto de vista dos africanos.



Ainda que Conrad tenha revelado um acentuado desconforto em relação ao empreendimento colonial, demonstrando, em sua narrativa, que ele trazia basicamente degradação tanto para dominados quanto para dominadores, a sua representação dos nativos africanos se baseava numa certa concepção de inferioridade. O coração das trevas de Conrad é nada mais, nada menos do que o núcleo da selva africana, e o homem africano que ele retratou vivia imiscuído nessa floresta colossal. Tratava-se de um outro incompreensível, cujos costumes e crenças eram descritos apenas como “ritos indescritíveis”, algo completamente alheio ao entendimento, como se lhe faltasse qualquer elemento de lógica ou organização. Ao adentrar o território africano, a visão que o narrador Marlow tem dos nativos é bastante reveladora:

\_ Um leve tilintar atrás de mim me fez virar a cabeça. Seis homens negros avançavam numa fila, arrastando-se pelo caminho. Eles caminhavam eretos e lentos, balançando pequenas cestas cheias de terra na cabeça, e o tilintar seguia o ritmo de seus passos. [...]

\_ Formas negras agachavam-se, deitavam-se, sentavam-se entre as árvores, encostadas nos troncos, agarrando-se à terra, metade dos corpos aparecendo, metade apagada pela penumbra, em todas as atitudes de dor, abandono e desespero. [...]

\_ Eles estavam morrendo lentamente – isso era claro. Não eram inimigos, não eram criminosos, já não eram nada terreno, - nada além de sombras negras de doença e fome, jazendo perplexamente na sombra esverdeada (CONRAD, 1994, p. 22-24. Tradução nossa).<sup>1</sup>

Apesar de ter o mérito de retratar, talvez pela primeira vez na literatura ocidental, o sofrimento dos povos colonizados e de expor, como resultados diretos da colonização, a destruição pela exploração, pela fome e pela doença, Conrad ainda representa os africanos como uma massa indistinta de sujeitos sem características individualizadas e sem capacidade de resistir ao violento jugo imposto a eles. Parecem apenas vítimas indefesas aguardando a morte lenta por inanição de maneira pacífica e silenciosa.

Achebe não parece ter sido insensível a isso. Em seu romance inaugural, ele parece ter buscado rebater essas concepções presentes na obra de Conrad. Em primeiro lugar, ele elege como cronotopo principal de sua narrativa não a densa mata, mas o espaço social da aldeia. A aldeia se insere como um espaço humano por excelência, separado e distinto da floresta, no qual a organização da cultura se dá de forma





ordenada e racional. É um local dividido entre o âmbito doméstico, representado pelos *compounds* ou casas coletivas das famílias, e a circunscrição pública, dada pelo espaço do mercado com seus dias de feiras. A aldeia igbo, escolhida por Achebe para situar sua ação ficcional, funciona como um paradigma para toda a África no momento do encontro colonial. No entanto, mesmo assim – ou até por causa disso –, ele se detém de forma quase etnográfica sobre os modos e costumes desse grupo étnico, numa tentativa bem-sucedida de demonstrar que os africanos não eram os selvagens primitivos que o discurso colonial queria fazer deles, mas seres humanos capazes de desenvolver regulações lógicas num espaço de convivência.

O esforço de Achebe para conferir traços de individualidade aos seus personagens também não pode passar despercebido. O protagonista Okonkwo é retratado em toda a sua singularidade, ressaltando-se os aspectos que o fazem diferente de seu pai Unoka, de seu filho Nwoye e mesmo dos demais membros de sua coletividade. A principal ideia proposta pelo autor parece ser a de insistir na diferença, evitando qualquer sensação de homogeneização. A sociedade africana delineada por Achebe é plural, composta por indivíduos diferenciados, com características próprias que os tornam únicos, visão bastante diversa daquela suscitada pelo relato de Marlow. Além disso, Achebe ainda mostra que houve resistência por parte dos africanos, que jamais foram apenas vítimas sem nenhum poder de agência. Ele examina as responsabilidades de seu povo no desfecho dos acontecimentos e demonstra que, ao lado das tentativas de sublevação, também existiram expedientes de negociação e adaptação à nova ordem de coisas trazida pelos colonizadores. Portanto, as reações dos africanos também foram múltiplas, cada uma das quais contribuindo para o seu destino final. Ademais, ainda que empregue um modo narrativo prioritariamente realista, Achebe altera de certa maneira a forma tradicional do romance, incluindo nele a concepção igbo do *chi* e fazendo com que o encadeamento causal entre os eventos ficcionais seja totalmente influenciado por ela.

A vantagem de apresentar aos estudantes de literaturas de língua inglesa uma narrativa colonial, como a de Conrad, em contraponto com o romance pós-colonial de Achebe, é proporcionar uma visão mais ampla sobre o fenômeno da colonização da África, uma visão que abarque perspectivas diferenciadas, possibilitando um entendimento mais complexo. Além desse conhecimento mais maduro a respeito de uma deter-

---

<sup>1</sup> Cf. o trecho original: “A slight clinking behind me made me turn my head. Six black men advanced in a file, toiling up the path. They walked erect and slow, balancing small baskets full of earth on their heads, and the clink kept time with their footsteps. [...] Black shapes crouched, lay, sat between the trees leaning against the trunks, clinging to the earth, half coming out, half effaced within the dim light, in all the attitudes of pain, abandonment, and despair. [...] They were dying slowly – it was very clear. They were not enemies, they were not criminals, they were nothing earthly now – nothing but shadows of disease and starvation, lying confusedly in the greenish gloom.”



minada situação histórica, esse cotejamento também permite que os alunos entrem em contato com valores culturais e significados dissimilares, expressos em distintas estratégias narrativas e modos de representação. É algo que também contribui para uma experiência do romance como um gênero que apresenta diferentes desenvolvimentos e formas, sempre de acordo com os locais em que se manifesta, sem que essas diferenças constitutivas impliquem alguma insuficiência ou inadequação. Isso significa que o gênero do romance não é composto por diretrizes universais às quais uma sociedade pode ou não se conformar. Ao contrário, ele se molda aos diversos contextos nos quais ocorre, e a negociação entre essa forma oriunda da tradição literária europeia e o novo substrato cultural para o qual ela foi transplantada produz experimentos imprevisíveis de antemão e diferenciados daquilo que os antecedeu. Portanto, a leitura contrapontística inspirada no método de Said parece atingir objetivos similares àqueles propostos pelo letramento crítico, de acordo com Festino, tais como vimos anteriormente.

Contudo, é preciso ressaltar que, por trás da leitura contrapontística pós-colonial, não existe nenhuma concepção essencialista, maniqueísta ou dicotômica. Avançando nas análises textuais, Homi Bhabha (1990) propõe dois conceitos fundamentais para o pós-colonialismo, ambos rebatendo quaisquer noções de essencialização: a tradução cultural e o hibridismo. Para ele, a tradução cultural é

um modo de imitar, mas num sentido de travessura e deslocamento – imitar um original de tal forma que a prioridade dele não seja reforçada, mas imitá-lo pelo simples fato de que pode ser simulado, copiado, transferido, transformado, alterado num simulacro (BHABHA, 1990, p. 210. Tradução nossa).

Assim, ao adotar um gênero de origem ocidental como o romance e a língua inglesa como veículo, Achebe e outros autores pós-coloniais como ele estão imitando a tradição literária do Ocidente, mas desse modo descrito por Bhabha, de uma maneira que causa uma modificação tão significativa que não nos interessa mais a prioridade do original. A negociação entre os valores, crenças, modos de percepção e representação das culturas envolvidas nessa produção artística pressupõe necessariamente um processo de hibridização. O hibridismo, tal qual Bhabha o entende, não pode ser confundido com uma simples mescla ou síntese. Na verdade, é o estabelecimento de uma tensão constante entre os significados de duas ou mais culturas diferentes, um conflito complexo capaz de produzir o que ele chama de “terceiro espaço”, uma condição liminar entre elas a partir da qual novos significados e posicionamentos são criados. Uma tensão desse tipo nunca se aniquila completamente,



nunca dá origem a uma mistura homogênea. Ao contrário, o resultado é sempre algo heterogêneo, descontínuo, fissurado, fragmentado, contraditório, multifacetado, diferente.

Ademais, a experiência do contraponto não deve se restringir apenas à comparação entre uma obra de origem metropolitana e outra proveniente de um grupo oprimido. Na verdade, os estudos pós-coloniais sofreram uma reavaliação crítica a partir dos anos 90, na qual se questionou a eficácia da insistência exclusiva nas relações conflituosas entre metrópoles e colônias. Nesse momento, autores como Avtar Brah (1996), James Clifford (1999) e Paul Gilroy (2001) propuseram uma mudança de paradigma crítico, escapando ao contexto do estado-nação surgido no processo entre colonização e descolonização e instaurando, em seu lugar, uma configuração mais ampla, mais fluida, mais complexa. Iniciava-se o delineamento das cartografias diaspóricas como principal abordagem das questões pós-coloniais, que privilegiava os inúmeros deslocamentos, forçados ou não, sofridos por grupos oprimidos, atravessando as mais diferentes partes do mundo. Assim, a base nacional que havia dado suporte à crítica pós-colonial até então era interrogada e substituída por um substrato transnacional, interligando territórios, povos, culturas e línguas diferentes. A metáfora da diáspora começou a ser utilizada para a compreensão dos processos e desenvolvimentos compartilhados por minorias étnicas, sociais e políticas em diversos contextos, o que conferiu um novo fôlego aos estudos pós-coloniais, que continuaram sendo capazes de produzir análises efetivas mesmo depois de tanto tempo após o período das descolonizações.

Nos novos mapeamentos sugeridos pelas cartografias diaspóricas, outros tipos de contraponto foram se delineando. Gilroy (1998), por exemplo, estabelece o Atlântico Negro como “uma base desterritorializada, múltipla e antinacional para a afinidade ou ‘identidade de paixões’ entre as diversas populações negras” do globo (GILROY, 1998, p. 18. Tradução nossa). O Atlântico Negro se desenha, então, na interseção entre Europa, África e América, tendo sido preenchido pela diáspora negra causada pela escravidão, mas também por outros incontáveis deslocamentos posteriores de povos negros, realizados em todas as direções, a interligar essas terras. Em virtude de compartilharem uma verdadeira identidade de paixões, as literaturas negras oriundas de diferentes partes do mundo possibilitam instigantes leituras de contraponto entre si, sem necessitar do cotejamento com uma obra canônica ou metropolitana. A análise contrapontística dessas obras revela que a afinidade que as aproxima não é maior do que suas diferenças contextuais e do que os modos diferenciados com que suas coletividades lidam com a questão da opressão sofrida.



É possível realizar, por exemplo, uma leitura de contraponto entre os romances *Beloved* (1987), da afro-americana Toni Morrison, e *Without a name* (1994), da zimbabuense Yvonne Vera, demonstrando como a representação de traumas históricos, como a escravidão no sul dos Estados Unidos e a colonização e posterior guerra civil do Zimbábue, gerou narrativas de teor diferenciado em cada um desses dois casos<sup>2</sup>. Na obra de Morrison, temos o que se pode chamar de narrativa de redenção, em que o encadeamento de inúmeras situações de sofrimento não impediu a indicação de um caminho positivo no futuro, tanto para a protagonista Sethe quanto para a comunidade afro-americana como um todo. Na verdade, todo o romance de Morrison parece se revestir de uma pedagogia que mostra aos afro-americanos alguns modos de resistir e superar o trauma histórico imposto pela escravidão. Já em relação ao caso de Vera, não há a sugestão de nenhuma superação. O que se configura, por sua vez, é uma narrativa de aniquilação, dada pela representação de uma devastação histórica e psicológica que se impõe como impossível de se superar e que destrói qualquer possibilidade de que a protagonista Mazvita visualize um futuro mais feliz. Espero que essa breve exposição tenha tornado possível o entendimento de que a leitura contrapontística possibilita o conhecimento de perspectivas e posicionamentos diferenciados, mesmo quando lida exclusivamente com obras oriundas de contextos oprimidos. A seguir, discutirei três exemplos recentes de atividades práticas norteadas pelos princípios do letramento crítico em que a experiência do contraponto também se configura como uma estratégia essencial.

## 2. Propostas práticas de letramento crítico

A educadora canadense Anne-Marie Dionne (2010) propõe-se a explorar os estereótipos masculinos e femininos na literatura infantil de língua inglesa em aulas para os anos elementares da educação. Segundo ela, grande parte do desafio envolvido no desenvolvimento das habilidades do letramento crítico é mostrar aos alunos que os textos carregam mensagens intrincadas em relação às relações de poder vigentes em uma determinada sociedade, muitas vezes justificando desigualdades sociais. De acordo com a sua visão, os livros infantis contribuem imensamente para a transmissão de ideologias de uma geração para a outra, particularmente em relação às identidades de gênero. Partindo do pressuposto de que a igualdade de gênero é um dos fundamentos básicos de uma sociedade democrática, Dionne ressalta que é preciso fazer com que os alunos considerem e avaliem os valores e ideologias inerentes às

<sup>2</sup> Procurei realizar uma leitura contrapontística mais minuciosa entre essas duas obras numa outra ocasião (CARBONIERI, 2011).



representações de feminilidade e masculinidade presentes em livros escritos para crianças. Sua principal justificativa é a de que as representações sexistas têm um impacto no desenvolvimento infantil, podendo fazer com que as crianças formem concepções simplistas em relação aos papéis e atributos associados aos gêneros e alterem sua vida de forma negativa em virtude delas:

Nos livros para crianças, as representações femininas e masculinas de gênero oferecem a elas autoimagens para o presente e o futuro. Livros que expressam representações sexistas têm efeitos perniciosos tanto para meninos quanto para meninas, embora as meninas sofram mais as suas consequências. Por exemplo, uma representação estereotipada das ocupações e profissões ao longo das linhas de gênero encoraja as meninas a escolher campos tradicionalmente femininos de emprego, o que frequentemente conduz a situações em que elas são subordinadas. De forma correspondente, as representações estereotipadas observadas na literatura infantil podem impedir as meninas de realizar seu pleno potencial porque as privam de modelos alternativos positivos e poderosos (DIONNE, 2010, p. 3. Tradução nossa).

Dionne sugere, então, uma série de atividades a ser realizadas em sala de aula para combater os efeitos nefastos das representações literárias sexistas, propondo, em primeiro lugar, a leitura de histórias tradicionais de príncipes e princesas, que normalmente apresentam estereótipos em sua caracterização, em contraponto com livros que contenham príncipes e princesas não-convencionais. Um exemplo de narrativa do segundo tipo dado por ela é o conto de fadas contemporâneo “The paper bag princess”, escrito por Robert Munsch, em 1980, no qual é a princesa quem salva o príncipe do dragão e até decide, ao final, que ficará melhor sem ele, vivendo uma vida livre e independente. Para Dionne, os alunos podem ser encorajados a compor uma tabela com as principais características encontradas para cada príncipe e princesa em cada livro convencional e não convencional e depois comentar as escolhas dos autores na descrição e atitudes de seus personagens baseada nas questões de gênero. Em segundo lugar, Dionne propõe que os alunos prestem atenção às ocupações e profissões designadas aos personagens de livros infantis, sempre comparando obras mais tradicionais ou conservadoras com aquelas em que homens e mulheres optam por carreiras não-tradicionais. Ela também sugere a elaboração de uma tabela comparativa semelhante ao caso anterior e a posterior discussão dos dados encontrados. Por fim, Dionne afirma que o cotejamento entre livros de coleções designadas para meninos e daquelas designadas para meninas pode per-



mitir que os estudantes reflitam sobre os estereótipos representados e as estratégias empregadas pelos editores para atrair seu público-alvo.

Dessa forma, fica evidente que, nos contrapontos sugeridos por Dionne, não se abandonam as narrativas mais tradicionais ou conservadoras, mas elas são apresentadas de maneira crítica, avaliadas ao lado de narrativas que ajudem a romper com os estereótipos propostos por elas. Evitar que as crianças leiam obras que trazem representações estereotipadas ou preconceituosas pode fazer com que acreditem que discriminações e desigualdades não existem no mundo real. Por outro lado, permitir que tenham acesso apenas a livros tradicionais não possibilita que formem concepções mais abertas e alternativas. A experiência do contraponto é aquela que parece ser a mais produtiva, não varrendo as situações de conflito para baixo do tapete e fomentando discussões que ajudem a libertar os estudantes de visões e atitudes restritivas e falaciosas.

Thomas W. Bean e Karen Moni (2003) também pretendem demonstrar a importância do letramento crítico para o ensino de literatura, utilizando como moldura, dessa vez, as obras literárias escritas para adolescentes de 12 a 20 anos na ficção australiana. De acordo com esses autores, essas obras podem servir de guia para os jovens, justamente por lidarem com questões que são bastante relevantes nessa fase, como racismo, gravidez, divórcio, abuso de substâncias, conflitos familiares, violência urbana e policial e injustiça política, auxiliando-os a enfrentar esses problemas na vida real. Como muitas dessas narrativas são escritas em primeira pessoa, apresentando o ponto de vista de um adolescente enredado nessas situações, os leitores da mesma faixa etária sentem-se encorajados a se identificar com os protagonistas-narradores e a repensar suas próprias atitudes em relação às deles. Bean e Moni ressaltam como as questões relacionadas com a construção da própria identidade e valores perpassam todos esses eixos temáticos, acabando por suscitar leituras e questionamentos balizados pelos princípios do letramento crítico. De acordo com eles,

um posicionamento crítico em sala de aula capacita os estudantes a considerar “que escolhas foram feitas na criação do texto” [...] e, dessa forma, a construir uma leitura que possa resistir e desafiar ativamente a leitura preferencial de um texto. Através da discussão dessas escolhas, os estudantes também podem entender melhor como estão sendo construídos como adolescentes nos textos e como essas construções se comparam com suas próprias tentativas de formar suas identidades (BEAN; MONI, 2003, p. 639. Tradução nossa).

Escolhendo o romance *Fighting Ruben Wolfe* (2000), de Markus Zusak, como o ponto de partida para fomentar investigações produtivas



dentro da perspectiva do letramento crítico, os autores estabelecem alguns pontos norteadores para essas discussões. Em primeiro lugar, os alunos devem ser instigados a prestar atenção às relações de poder culturais e ideológicas expressas na construção da identidade dos personagens do romance. Em segundo lugar, eles são solicitados a refletir se aceitam ou rejeitam as escolhas do autor em relação aos parâmetros de gênero, etnicidade e contextualização rural ou urbana elegidos por ele para representar a identidade adolescente. Em terceiro lugar, a leitura volta-se para as lacunas e silêncios deixados pelo texto em busca das vozes e posicionamentos não incluídos no romance que poderiam alterar a construção da identidade dos personagens. Por fim, os alunos ainda são encorajados a ir além do romance, criando expressões ou narrativas alternativas para a construção das identidades.

Dessa forma, os pontos norteadores propostos pelos autores suscitam o cotejamento com aquilo que não está presente no texto literário, com o que foi silenciado ou deixado de lado. São os alunos que providenciam essas narrativas ausentes, proporcionando o contraponto com o que foi escrito. De acordo com Bean e Moni, uma aula de literatura desse tipo torna os textos construções manipuláveis e transparentes que podem ser aceitas ou rejeitadas por seus leitores e nas quais significados múltiplos podem ser explorados. A literatura é, então, entendida como uma visão de mundo específica que pode ser questionada, com os leitores sentindo-se livres para propor perspectivas diferentes. Para esses autores, as atividades realizadas em sala de aula permitem que os estudantes leiam o mesmo texto a partir de diferentes pontos de vista, explorando os modos como eles alteram a leitura dos eventos e situações ficcionais. Além disso, Bean e Moni também entendem que a comparação entre as vidas de personagens e alunos acaba oferecendo uma tensão dinâmica para a discussão, fazendo com que possam conectar os discursos e ideologias da obra literária com aqueles presentes em sua própria realidade, mas sempre de uma forma que não escamoteie o conflito.

Talita C. Smith (2007), por sua vez, parece estar se referindo a um contexto que carrega algumas semelhanças com o brasileiro. Ela está interessada em investigar o papel e a importância da literatura de língua inglesa para estudantes de inglês como segunda língua, e seu objeto de pesquisa são os cursos médios e superiores de inglês de seu país, a Namíbia, onde essa língua é usada como idioma oficial, mas grande parte da população não a tem como língua materna. Smith relata uma situação em que as literaturas desapareceram quase que por completo dos currículos das escolas namibianas de inglês como segunda língua. No caso do Brasil, em que o inglês é ensinado como língua estrangeira nos ensinamentos elementar e médio, é possível verificar algo similar ocorrendo, já que o conteúdo programático dessa disciplina escolar abrange nor-



malmente apenas o aprendizado da língua, não se voltando para o ensino das diversas literaturas de língua inglesa. Smith examina os argumentos contrários à inclusão das literaturas nos programas de aquisição linguística, que, via de regra, versam sobre a complexidade e opacidade da linguagem literária, não sendo, na visão de alguns linguistas, algo possível de ser aplicado na situação de aprendizado de segunda ou terceira línguas. Em relação à realidade do continente africano, para Smith, isso parece ter sido agravado em virtude do histórico da colonização:

Muitos professores e alunos também conectavam a literatura apenas com a história, com o passado e com Shakespeare. Eles a percebiam como algo que tinha pouca relação com o seu mundo imediato. Os professores também se prendiam aos seus esforços para formular seu estudo de literatura como um corpo de conhecimento ou conteúdo [...]. É, portanto, compreensível que, numa África pós-colonial, o ensino de literatura inglesa tenha desaparecido dos currículos de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (SMITH, 2007, p. 50. Tradução nossa).

Assim, a literatura de língua inglesa na África pós-colonial parecia por demais associada à cultura e à tradição dos antigos colonizadores, sem refletir a visão de mundo e as preocupações dos povos que se libertaram desse jugo e que agora necessitavam de imagens literárias mais condizentes com a sua realidade. E é justamente por isso que Smith, ao rebater esses argumentos, advoga o emprego da literatura nos cursos de inglês de seu país, porque ela “também pode promover um desenvolvimento gradual do entendimento do eu e do mundo” (SMITH, 2007, p. 51. Tradução nossa). O problema, segundo ela, não era a literatura *per se*, mas o fato de que os currículos se voltavam quase que exclusivamente para a literatura britânica, apresentando a ideia de que a literatura produzida em inglês em países africanos ou em outros continentes era inferior em relação à produção inglesa. Nesse sentido, ela propõe uma mudança de paradigma:

o objetivo em cursos de literatura deve ser, ao invés disso, nos orientar para colocarmos nossos países e, então, a África no centro; todas as outras coisas devem ser consideradas em sua relevância para a nossa situação e devem contribuir para o entendimento de nós mesmos. Na Namíbia, temos uma jovem, mas crescente, produção de literatura local que pode ser efetivamente empregada no ensino de inglês como segunda língua (SMITH, 2007, p. 53. Tradução nossa).

Smith não pretende eliminar a literatura britânica dos cursos de inglês de seu país, mas mudar o centro do currículo, situando nele a literatura de língua inglesa produzida na Namíbia e em outros países





africanos, que, assim, dialogaria num contraponto com aquela produção estrangeira. A inclusão dessas obras locais ajudaria os estudantes a avaliar sua própria realidade como africanos e a valorizar seus valores culturais. Por outro lado, segundo Smith, a inserção de obras de autores ocidentais poderia auxiliá-los a enfrentar melhor suas experiências de choque cultural, tornando mais fácil e produtiva a discussão de valores aos quais eles não estão familiarizados. Nesse contraponto, leituras mais maduras a respeito do próprio ambiente e também das demais realidades de outros países do mundo seriam possíveis, tornando os alunos mais conscientes de sua posição e dos modos como conferem significado tanto ao que é familiar quanto ao que é estranho. Dessa forma, nesse terceiro exemplo, assim como nos dois anteriores, torna-se significativa a experiência do contraponto em análises cada vez mais críticas das obras literárias.

## Considerações finais

A experiência do contraponto à qual me referi nesta breve discussão não deve ser confundida com uma simples comparação, mas precisa ser entendida como um cotejamento que ressalte o conflito entre perspectivas diferenciadas sobre a mesma forma, tema, situação ou condição. Acredito que as leituras contrapontísticas também devem nortear a elaboração dos currículos de literatura de língua inglesa nos cursos superiores de inglês no Brasil e a prática em suas salas de aula. A ideia é incluir um amplo leque de obras, provenientes de múltiplos contextos culturais, e analisá-las em contraponto umas com as outras. Qualquer tipo de hierarquização deve ser combatido à exaustão, e os alunos devem ser preparados a desafiar noções universalizantes a respeito do fenômeno literário. Obviamente que o contraponto na universidade pode ser efetuado de forma mais complexa do que nos níveis mais elementares da educação. É possível e mesmo desejável incluir questões mais especificamente literárias, comparando, por exemplo, as diferentes formas de lírica ou romance criadas por diversos povos ou grupos dentro de coletividades maiores. As metáforas empregadas por esses agrupamentos distintos serão por força diferenciadas, e é preciso que o seu exame seja realizado em referência ao contexto que lhes deu origem. No ensino superior de literatura, o combate ao preconceito de ordem social, seja étnico, racial, de gênero ou de classe, deve vir acompanhado da crítica às noções de superioridade e inferioridade de formas e imagens literárias baseadas na sua configuração de origem. Só assim poderemos ter uma educação superior literária realmente democrática, o que possibilitará, por sua vez, a formação de professores mais capazes de auxiliar seus alunos no enfrentamento de diversos estereótipos associados às manifestações literárias nos níveis elementar e médio de ensino.



---

## Referências

ACHEBE, Chinua. **Things fall apart**. Nova Iorque: Anchor Books, 1994 [1958].

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The empire writes back**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1993.

BEAN, Thomas W.; MONI, Karen. Developing student's critical literacy: exploring identity construction in young adult fiction. **Journal of adolescent and adult literacy**. International Reading Association, 46, nº8, maio de 2003. Disponível em: <[http://www.teach.gwgero.com/Classroom/CyberGuides/SelfSense/Documents/Identity\\_and\\_Critical\\_Literacy\\_in\\_YA\\_lit.pdf](http://www.teach.gwgero.com/Classroom/CyberGuides/SelfSense/Documents/Identity_and_Critical_Literacy_in_YA_lit.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BHABHA, Homi K. The third space. In: RUTHERFORD, J. (ed). **Identity, community, difference**. Londres: Lawrence & Wishart, 1990. p. 207-21.

BRAH, Avtar. **Cartographies of diaspora**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1996.

CARBONERI, Divanize. A teoria pós-colonial e as literaturas negras: identidade de paixões e revisão topológica. **Realis. Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais**. Vol. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.nucleo decidania.org/revista/index.php/realis/article/view/21/24>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

CLIFFORD, James. Diasporas. In: **Routes. Travel and translation in the late twentieth century**. Cambridge; Londres: Harvard University Press, 1999.

CONRAD, Joseph. **Heart of darkness**. Londres: Penguin Books, 1994.

DIONNE, Anne-Marie. Developing critical literacy skills. **What works? Research into practice**. Ottawa: University of Ottawa, research monograph 32, dezembro de 2010. Disponível em: <[http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_Critical\\_Literacy.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_Critical_Literacy.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

FESTINO, Cielo. Rewriting the foreign literature syllabus from the perspective of critical literacy. **Critical literacy: theories and practices**. Oulu: Faculty of Education, University of Oulu, vol. 2, issue 1, 2008. Disponível em: <<http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=index>>. Acesso em: 20 mar. 2012.



---

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **A pedagogy for liberation**. Nova Iorque: Bergin & Garvey, 1986.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. T.: Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes; Editora 34, 2001.

GILROY, Paul. Route work: the black Atlantic and the politics of exile. *In*: CHAMBERS, Iain; CURTI, Lídia (Ed.). **The postcolonial question**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1998. p. 17-29.

GIROUX, Henry. **Border crossings. Cultural workers and the politics of education**. Londres. Nova Iorque: Routledge, 1992.

McLEOD, John. **Beginning postcolonialism**. Manchester; Nova Iorque: Manchester University Press, 2000.

MORRISON, Toni. **Beloved**. Nova Iorque: Penguin Books, 1987.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. T.: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SHOR, Ira. What is critical literacy?. **Journal for pedagogy, pluralism and practice**. Cambridge: Lesley College. Issue 4, vol. 1, Fall 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/index.html>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SMITH, Talita C. Critical literacy: let's think African literature. **NAWA Journal of language and communications**. Dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.polytechnic.edu.na/academics/schools/comm\\_legal\\_secre/comm/nawa\\_journal/critical-literacy-african-literature-Smit.pdf](http://www.polytechnic.edu.na/academics/schools/comm_legal_secre/comm/nawa_journal/critical-literacy-african-literature-Smit.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

VERA, Yvonne. **Without a name and Under the tongue**. Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux, 2002.

Recebido 02 de março de 2012.

Aceito em 03 de abril de 2012.

**\*Divanize Carbonieri** Professora-adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, lecionando na Área de Literaturas de Língua Inglesa.  
Email: divacarbo@hotmail.com