

POR UM BRASIL DE MAIS LEITORES: O QUE OS FEMINISMOS TÊM A VER COM ISSO?

Vania Maria Ferreira Vasconcelos¹
Sandy Karelly Freitas Falcão²

Resumo: Nas últimas décadas, a democratização do ensino no Brasil realizou avanços significativos em todos os níveis; no entanto, os indicadores de compreensão leitora dos egressos da escola e o alarmante número de analfabetos funcionais são desanimadores. Neste artigo discutimos a importância da literatura de autoria feminina, assim como a de outros grupos sociais antes ignorados, para a formação não só de mais leitores, mas de leitores mais diversos. Tratamos do conceito de letramento literário de Rildo Cosson (2006) e da literatura como direito básico do ser humano, fundamental para a saúde social e cidadã, segundo Antonio Candido (2004). Abordamos o surgimento dos Estudos Culturais e a influência dos feminismos, enquanto movimento social e teoria crítica, como um dos pilares que sustentam os novos paradigmas culturais. Na abordagem teórica dos Estudos Culturais, revisitamos os textos de Stuart Hall (2003; 2011) e, na análise do panorama da crítica histórica à produção literária brasileira, observamos os argumentos de Rita Terezinha Schmidt (2008) e a pesquisa de Regina Dalcastagnè (2005). Analisamos como as vozes literárias até então silenciadas são muito mais representativas do resultado histórico da nação e que, mesmo distantes do mercado editorial, sempre compuseram o povo e a cultura brasileira.

Palavras-Chave: Letramento literário. Estudos Culturais. Literatura de autoria feminina.

FOR A BRAZIL WITH MORE READERS: WHAT DO FEMINISMS HAVE TO DO WITH IT?

Abstract: In the last decades, the democratization of education in Brazil has made significant advances in all levels; however, the reading comprehension indicators of school graduates and the alarming number of functional illiterates are disheartening. In this paper we discuss about the importance of female authored literature, as well as of that other social groups previously ignored, for the formation not only more readers, but more diversified readers. We deal with the concept of literary literacy by Rildo Cosson (2006) and literature like a basic human right, fundamental for social and citizen health, according to Antonio Candido (2004). We approach the appearance of Cultural Studies and

¹ Doutora em Literatura Contemporânea pela UNB, membro do GT Mulher na Literatura, da ANPOLL e do Grupo de Pesquisa Vozes Femininas, professora do Curso de Letras da UNILAB — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras — MIHL, da UECE — Universidade Estadual do Ceará. E-mail: vaniavas@gmail.com.

² Mestranda em História e Letras pela UECE — Universidade Estadual do Ceará. E-mail: sandyfalcão@gmail.com.

the influence of feminisms, as a social movement and critical theory, as one of the pillars that support the new cultural paradigms. In the theoretical approach of Cultural Studies, we revisit the texts of Stuart Hall (2003; 2011) and, in the analysis of the panorama of historical criticism to Brazilian literary production, we observe the arguments of Rita Terezinha Schmidt (2008) and the research of Regina Dalcastagnè (2005). We analyze how the literary voices hitherto silenced are much more representative of the nation's historical result and which even when distant from the publishing market, have always composed the Brazilian people and culture.

Keywords: Literary Literacy. Cultural Studies. Female Authored Literature

Leitores Literários E Cidadania

Um equívoco comum entre aqueles que buscam mais justiça social, mas não lidam com as artes, é considerar a experiência artística ou cultural como um luxo no mundo das desigualdades sociais em que vivemos e, que, portanto, buscar políticas que diminuam tais desigualdades não passa, necessariamente, por ser tão prioritário quanto o acesso a outros direitos, tais como moradia e saúde. Quando, no entanto, discutimos de que forma, na nossa experiência, o consumo e a apreciação de arte e cultura nos habilitaram a decodificar o mundo político e social à nossa volta; quando observamos como e quanto a posse de tais conteúdos nos abrem portas, compreendemos que, a saída para um mundo com mais justiça social passa pela real democratização também dos bens culturais que o mundo produziu até aqui. Além disso, toda discussão em torno da revisão dos conceitos de cultura a partir das emergências identitárias que configuram e definem o mundo pós moderno não permitem que ignoremos que, nesse mesmo movimento, e com o suporte da tecnologia, há uma tendência para a democratização inevitável dos meios de produção, distribuição e consumo de arte e cultura.

Dentro da criação e fruição artística, a literatura cumpre um papel fundamental na formação humana, através da ampliação da nossa empatia, do registro da memória dos tempos e temperamentos humanos, da possibilidade de expressar nossa subjetividade em muitas concepções. Em contato com a obra literária, o leitor melhora suas habilidades sociais pelas percepções que a obra literária oferece, seja na forma narrativa ou poética. Por isso, em seu

famoso ensaio *O direito à literatura*, Antonio Candido nos alertava a considerar a literatura como uma necessidade básica do ser humano e que, dessa forma:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 175).

Candido nos lembrou que a literatura contribui de forma fundamental para o desenvolvimento das nossas habilidades sociais, ou “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Concordando com a reflexão de Candido, podemos, portanto, afirmar que a ampliação e o amadurecimento da cultura literária são fundamentais para a saúde cidadã e social. Dessa forma, aumentar o universo de leitores literários de um país é contribuir não só para a justiça social, no atendimento aos direitos, mas também para a qualificação cidadã.

Nas últimas décadas, o Brasil realizou avanços significativos na democratização do ensino e escolarização em todos os níveis, embora ninguém ignore que são muitos ainda os obstáculos a superar na qualificação e mesmo ampliação do ensino em todos os níveis. Pensando na contribuição que o fomento à leitura literária pode dar para o cumprimento dos objetivos aqui tratados, é preciso refletir sobre aspectos fundamentais: a capacidade leitora tem sido alcançada, entre nossos jovens de maneira a conduzi-los a desenvolver a compreensão e expressão no mundo contemporâneo? Tem conduzido o desenvolvimento de suas habilidades sociais, sobretudo de interpretação do mundo das relações e de interação com o outro? Tem fornecido instrumentos de domínio de linguagem que os arranque do silenciamento dos seus próprios direitos? Caso as respostas a tais questões sejam negativas, como e por que as promessas contidas na reflexão de Cândido não se afirmam?

Antes mesmo de tratarmos da questão da leitura literária, que Cândido nos propõe como um direito básico, tratemos brevemente de uma

questão anterior: o letramento em leitura. Os indicadores relativos à compreensão leitora entre alunos egressos do sistema escolar brasileiro são desanimadores e apresentam grandes variações de desempenho entre regiões e mesmo dentro de cada uma delas. Foi nesse cenário e tentando diagnosticar tais problemas que a UNESCO vem alertando para o persistente número de analfabetos funcionais que saem do sistema educacional brasileiro.

Segundo dados do site Agência Brasil, as pesquisas do Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, em 2018 apontam para um índice vergonhoso. De acordo com a pesquisa, o índice de analfabetos funcionais na população entre 15 e 65 anos em 2012 era de 38%, tendo este número diminuído no período entre 2007 e 2015 para 27% e voltado a subir até atingir 29% em 2018. Quando falamos de analfabetos funcionais, estamos tratando de pessoas que estão formalmente habilitadas com o código escrito, mas que não dominam a expressão escrita, seja para comunicar um pensamento ou para compreender um texto simples. Segundo o mesmo relatório, os níveis dessa condição variam, mas cerca de 3 em cada 10 brasileiros têm muita dificuldade para fazer uso da leitura, da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz, folheto ou escrever um bilhete.

Sabemos que muitas são as questões que se associam para compor esse quadro de desastres na educação brasileira. Aqui, pretendemos discorrer sobre a contribuição do letramento literário, ou seja, como a formação do leitor literário poderia colaborar na melhoria da formação de quem adentra o sistema escolar brasileiro. A escola é um dos primeiros ambientes no qual as pessoas têm contato com a leitura e, por isso mesmo, indispensável ao cultivo e ao fomento da leitura, para que haja desenvolvimento de novos leitores. Na escola desenvolvem-se as concepções de leitura e escrita que impactam e determinam o processo da ampliação ou não de leitores. Essas concepções são determinantes para o trabalho de formação leitora na escola. A forma como as instituições concebem essa formação se refletirá na adoção de programas, métodos, atividades e repertório de leituras. Se tais concepções são entendidas apenas como um caminho para que os estudantes sejam inseridos na sociedade alfabetizada, com foco na realização das atividades previstas e conteúdos propostos, ou seja, para a decodificação do código escrito ou se tais instituições se preocupam com uma formação mais completa, que habilite o leitor a

adentrar no universo da leitura literária, da cultura da arte e da melhor proficiência escrita resultante disso. Como já tratamos no começo deste texto, o alcance de tais habilidades vai muito além da superação do analfabetismo funcional. Perceber o desenvolvimento da leitura e da escrita enquanto essenciais no processo de formação dos estudantes, enquanto cidadãos pensantes e reflexivos, é fundamental para o desenvolvimento de um país melhor.

Para o professor e pesquisador de Literatura Rildo Cosson (2018), uma das modalidades fundamentais da prática leitora é o letramento literário. Para ele, “[...] o letramento literário tem uma relação diferente com a escrita e por consequência, é um tipo de letramento singular” (COSSON, 2018, p. 102). Denomina-a dessa forma, levando em consideração que a literatura tem particularidades, as quais induzem o leitor a refletir a partir da obra escrita, que, em consequência, se materializa a partir da leitura. “O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção à escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir da mesma” (COSSON, p. 102). Essa modalidade de letramento compreende a leitura literária enquanto uma prática social. Assim, salienta a importância de a escola apropriar-se do letramento literário, pois é da responsabilidade desta que isso seja concretizado (COSSON, 2018). Para compreender o letramento literário, é necessário entender que ele “[...] é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário” (SOUZA; COSSON, p. 103). Trata-se, pois, de experimentar o mundo por meio do treinamento da leitura literária e da escrita decorrente dela.

Cosson levanta uma série de questões conhecidas que afastam os jovens leitores dos textos literários na escola. Apenas para trazer à tona algumas questões bem conhecidas, pensemos, por exemplo, no que se transformaram as aulas de literatura, ou melhor, do uso do texto literário nas aulas de língua portuguesa nas últimas séries do ensino fundamental ou no ensino médio. Os livros didáticos funcionam como guias de nomes de movimentos literários e datas, ou seja, aula de história da literatura e não fruição, treinamento de leitura literária. Já as bibliotecas escolares, que deveriam ser o espaço de incentivo à ampliação da leitura, o acervo disponível

com ambiente adequado para novas e prolongadas interações com o livro, transformaram-se em depósitos de livros, muitas vezes servindo apenas para ocupar docentes em situação de afastamento legal de sala de aula ou deram lugar para as ‘salas de multimeios’, que convidam às redes sociais e escondem livros num canto esquecido.

A apreciação do texto literário é introduzido nas escolas, geralmente pautado somente no ensino das linguagens, ou seja, na disciplina de língua portuguesa, buscando apenas a decodificação do código da leitura e escrita. Isso, inúmeras vezes, faz com que os estudantes não concebam a leitura literária enquanto aquisição importante na sua formação, o que pode impactar negativamente na concepção de quem a estuda. No ensino médio, quase sempre, o texto literário chega recortado apenas como exemplo pontual e fragmentado das aulas de história da literatura, limitadas ao livro didático. Cosson desenvolve uma metodologia para o que chama de ‘letramento literário’, que consideraria variações a partir do texto e da faixa etária, mas que se desenvolveria basicamente nas etapas do que chama de sequência básica, composta de: motivação, introdução, leitura, interpretação ou, no caso de textos mais complexos e em séries mais avançadas, a sequência expandida, que contaria com mais de um momento de interpretação e até com pesquisa e relação com outras obras.

A metodologia, portanto, discute a importância de se fazer um planejamento cuidadoso de textos e obras; trabalhar na motivação para que a turma se interesse pela leitura completa, acompanhar esta leitura desde a introdução dela, junto com a turma, estabelecendo prazos parciais, buscando nestes intervalos mais e mais a motivação; avançando posteriormente para a conclusão da leitura e incentivando o compartilhamento das interpretações.

Além da metodologia no desenvolvimento do letramento literário, é fundamental pensar na escolha dos textos. O livro didático, muitas vezes, única fonte de leitura de alunos e professores, apresenta um painel fragmentado de textos, além de fazer uma seleção pautada em autores que repetem um cânone já exaustivamente questionado pela exclusão de parcela significativa de obras, autores e, sobretudo, autoras da nossa literatura. O livro didático não deveria, portanto, ser o único condutor da escolha de textos literários. A escolha de obras e textos que vise formar leitores não deveria ser decorrente de uma

seleção limitada a escritores de um mesmo grupo social, já que, como discutimos anteriormente, o mundo contemporâneo caracteriza-se pela diversidade e democratização das expressões culturais. A fabulação é uma necessidade humana desde sempre e um dos recursos pelos quais a obra de arte nos toca, além da beleza e impacto, é pela identificação. Portanto, quando temos acesso a maior diversidade de pontos de vista, maiores são as possibilidades de nos interessarmos pelo que diz.

Filha da fabulação, a forma literária concretiza a partir de um código linguístico o nosso desejo de registro da nossa imaginação. Em todas as sociedades humanas, antes mesmo de desenvolver-se a escrita, desenvolvem-se os enredos que guardam a memória coletiva. Quando esses enredos são conservados na escrita, começa a produção literária que define um povo, uma época para a posteridade. A leitura literária, portanto, contribui de forma significativa para a formação e identificação do indivíduo no seu grupo social. Segundo Ricoeur (2011, p. 432), “a identidade não poderia ter outra forma do que a narrativa, pois definir-se é, em última análise, narrar. Uma coletividade ou um indivíduo se definiria, portanto, através das histórias que narra a si e sobre si”. Pensando nisso, podemos nos perguntar sobre as ausências de representações identitárias ou pontos de vista presentes nos textos literários que oferecemos aos nossos alunos.

Se consideramos a prática leitora como definidora da conquista da cidadania e a leitura literária como um direito fundamental do ser humano, precisamos urgentemente transformar os descaminhos por onde se perdeu a formação de leitores no nosso país e oportunizar não apenas o acesso aos livros e às metodologias formadoras de leitores literários, mas alargar a oferta de autores/autoras e textos, considerando a necessária revisão do que se viu antes como painel da literatura brasileira.

Novos paradigmas culturais

No Ocidente, especialmente na Europa, essa revisão se deu por meio dos questionamentos acerca do que seria literatura canônica, que se fortaleceram nas décadas de 1950 e 1960. As intensas transformações sociais, políticas e econômicas vividas na primeira metade do século XX fomentaram,

na Inglaterra, o debate acerca dos conceitos de cultura. Enquanto uma elite intelectual defendia ser a literatura o antídoto contra os males trazidos pela industrialização e atribuíram, portanto, aos professores de literatura, o papel de salvaguardar e difundir os valores humanos, estudiosos ingleses – dentre os quais se destacaram Edward Thompson, Richard Hoggart, Raymond Williams e, posteriormente, o jamaicano Stuart Hall – passaram a investigar o papel da cultura na reconstituição da nação no cenário de desenvolvimento do capitalismo, mas escolhem fazê-lo por uma abordagem por meio das classes populares, dando início ao que hoje se conhece por Estudos Culturais (MATTELART; NEVEU, 2004).

Raymond Williams (1921-1988), que, assim como E. Thompson, lecionava para adultos da classe trabalhadora no período noturno, desenvolve, a partir do pensamento marxista, a teoria do materialismo cultural, segundo a qual o conceito de cultura se atrela ao de produto cultural, passando a ser indissociável do mundo do mercado e das relações sociais:

[...] nessa altura ficou ainda mais evidente que não podemos entender o processo de transformação em que estamos envolvidos se nos limitarmos a pensar as revoluções democrática, industrial e cultural como processos separados. Todo nosso modo de vida, da forma de nossas comunidades à organização e conteúdo da educação, e da estrutura da família ao estatuto das artes e do entretenimento, está sendo profundamente afetado pelo progresso e pela interação da democracia e da indústria, e pela extensão das comunicações. A intensificação da revolução cultural é uma parte importante de nossa experiência mais significativa, e está sendo interpretada e contestada, de formas bastante complexas, no mundo das artes e das idéias. É quando tentamos correlacionar uma mudança como esta com as mudanças enfocadas em disciplinas como a política, a economia e as comunicações que descobrimos algumas das questões mais complicadas mas também as de maior valor humano (WILLIAMS, 1961, p. xi, apud CEVASCO, 2003, p. 12-13).

Nos anos 1930, na Alemanha, Walter Benjamin reflete, no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, sobre a mudança no status

e na função social da obra de arte, compreendida enquanto produto de mercado, e discute como as condições materiais de produção influenciam na produção artística (BENJAMIN, 2014). Com o êxodo rural e a concentração de pessoas nos grandes centros urbanos, tem-se a sociedade das massas, para quem a arte, a exemplo do cinema, passa a se voltar. O desenvolvimento das tecnologias e a possibilidade de reprodução mecanizada da arte mudam o modo de percepção do sensível, e as ideias de progresso e inovação alteram a relação entre a arte e uma sociedade em intensa transformação: a obra perde sua “aura”, ou seja, o distanciamento e o valor de culto caem por terra, e o indivíduo, enquanto parte das massas, participa coletivamente da atividade artística, que tem agora função política. Esse crítico alemão pensa a reprodução não como uma simples cópia, mas como a própria obra; desse modo, sua análise das mudanças sociais e políticas desse período é fundamental para os estudos sobre cultura até os dias atuais.

Sobre essa relação entre cultura e sociedade no pensamento de Williams, a professora Maria Elisa Cevasco (2003, p. 12) aponta que: “O ponto de vista da inter-relação entre fenômenos culturais e socioeconômicos e o ímpeto da luta pela transformação do mundo são o impulso inicial de seu projeto intelectual”. Para esse autor, que tem enorme respeito pela tradição cultural, a cultura não é privilégio de uma minoria perita nas artes, mas é todo um modo de vida; no entanto, ao contrário de Leavis, acredita ser necessário expor o maior número de pessoas às realizações culturais, ao invés de preservá-la para um pequeno grupo.

Entendendo a cultura como espaço de luta hegemônica, Williams defende ser necessário um conceito mais inclusivo – a chamada cultura comum – naquela sociedade em transformação, visando a intervir politicamente no presente, afinal, segundo Cevasco (op. cit., p. 48), “[...] fica difícil intervir na sociedade a partir de uma concepção da cultura como separada da organização social, um campo apartado de onde efetivamente se desenrola a vida social. Esta uma das percepções fundantes dos estudos culturais”.

Em *Recursos da Esperança*, Williams trata dessa relação entre cultura e hegemonia, que vem a ser fundamental para as abordagens da obra literária e de sua relação com a sociedade desenvolvidas posteriormente:

Nos anos 1960, ficou claro que estávamos diante de uma nova forma do Estado corporativo, e a ênfase na cultura, que freqüentemente era considerada a nossa posição, sempre foi uma ênfase, pelo menos do meu caso pessoal, no processo de incorporação social e cultural por meio do qual é mais do que simplesmente a propriedade ou o poder que mantêm as estruturas da sociedade capitalista. Na verdade, a tentativa de definir essa situação nos possibilitou rever partes importantes da tradição marxista, notadamente o trabalho de Gramsci, com sua ênfase na hegemonia. Pudemos então afirmar que a dominação essencial de uma determinada classe na sociedade mantêm-se não somente – ainda que certamente, se for necessário – por meio do poder, e não apenas – ainda que sempre – por meio a propriedade. Ela se mantêm também, inevitavelmente, pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos, de tal forma que o que as pessoas vêm a pensar e a sentir é, em larga medida, a reprodução de uma ordem social profundamente arraigada, a que as pessoas podem até pensar que de algum modo se opõem, e a que, muitas vezes, se opõem de fato (WILLIAMS, 2015, p. 74).

Percebe-se que, segundo Williams, as relações assimétricas de dominação em uma sociedade são constituídas não apenas pelo poder e pela propriedade, mas também pela cultura. Esse debate acerca de linguagem e poder é desenvolvido também algumas décadas antes, na Rússia. Em 1929, Mikhail Bakhtin publica *Marxismo e filosofia da linguagem*, assinada por V. Volochínov, na qual discute a relação entre o signo linguístico e a estrutura social. Em oposição à filosofia idealista e à visão psicologista de cultura, que situavam a ideologia na consciência, Bakhtin defende o caráter material da ideologia – entendida, numa perspectiva crítica, como a da classe dominante – , cujo veículo privilegiado é a palavra. Desse modo, para Bakhtin, todo signo é ideológico e refrata a realidade, servindo para instaurar, manter ou subverter relações sociais de poder (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

É importante frisar, acerca do caráter inclusivo da cultura defendido por Williams, que a mera propagação de valores de um grupo específico a outro não traria a mudança estrutural, no sentido de uma sociedade mais participativa e democrática, afinal, esses valores seriam sempre os da classe dominante: a questão central é que haja condições para que todos sejam não apenas consumidores, mas também produtores de cultura:

[...] uma cultura comum não é a extensão geral do que uma minoria quer dizer e acredita, mas a criação de uma condição em que as pessoas como um todo participem na articulação dos significados e dos valores, e nas conseqüentes decisões entre este ou aquele significado ou valor (WILLIAMS, 2015, p. 35).

Tal argumentação encontra eco em *O direito à literatura*, de Antonio Candido, já mencionado anteriormente. A tese de Candido vai ao encontro da proposta do materialismo cultural, que, segundo Cevalco (2003, p. 53), se trata de “[...] recuperar para todos o que se coloca como herança da humanidade: os processos especiais de esforço criativo também devem ser socializados, assim como a alta tradição da classe trabalhadora será estendida a todos em um futuro socialista”. Ao invés de um individualismo aquisitivo, típico da sociedade atual, é notável, no pensamento de Candido, o princípio da solidariedade, segundo o qual o desenvolvimento e o progresso não são individuais, mas comuns.

O trabalho desse crítico brasileiro é coerente com a teoria do materialismo cultural de Williams, na medida em que considera a obra literária não apenas em seu caráter imanente, mas a partir de uma perspectiva dialética, através da qual a realidade social se transforma em componente da estrutura literária. O texto literário é visto como tecido cujos fios, orientações estéticas e representações sociais, texto e contexto, são igualmente importantes para a compreensão da obra a partir do reconhecimento das relações sociais como parte integrante da composição (CANDIDO, 1985).

Os Estudos Culturais nascem, portanto, como uma nova forma de abordar o fenômeno cultural, visto que “[...] as disciplinas então existentes não comportam as questões que interessa formular. Para lidar com as novas complexidades da vida cultural é preciso um novo vocabulário e uma nova

maneira de trabalhar” (CEVASCO, 2003, p. 13). A partir da noção de que a cultura e a literatura não estão em um plano diferente das relações sociais e que, portanto, a lógica de funcionamento da cultura é a mesma lógica de funcionamento dessas relações, os EC passam a pensar nas identidades e nas vozes silenciadas, estudando a cultura na perspectiva dos “de baixo”.

Stuart Hall, uma das figuras fundadoras dos Estudos Culturais, trata de forma ampla em sua obra sobre identidades culturais, raça e etnia, e seu entendimento da linguagem como intrinsecamente relacionada às construções identitárias é um ponto basilar para os estudos contemporâneos sobre cultura.

Em *Da Diáspora: identidades e mediações culturais* (2003), Hall analisa o legado teórico dos EC e afirma que o desenvolvimento dessa disciplina “[...] foi, incontáveis vezes, interrompido por rompimentos, verdadeiras rupturas, de forças exteriores”. Duas interrupções no trabalho do Centro são citadas por Hall: “a primeira em torno do feminismo e a segunda incidindo sobre questões de raça” (op. cit., p. 208). O feminismo foi, segundo o autor, responsável por reorganizar o debate intelectual de forma concreta e decisiva, das seguintes maneiras:

Primeiro, a proposição da questão do pessoal como político – e suas consequências para a mudança do objeto de estudo nos estudos culturais – foi completamente revolucionário em termos teóricos e práticos. Segundo, a expansão radical da noção de poder, que até então tinha sido fortemente desenvolvida dentro do arcabouço da noção do público, do domínio público, com o resultado de que o termo poder – tão central para a problemática anterior da hegemonia – não pôde ser utilizado da mesma maneira. Terceiro, a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão do próprio poder. Quarto, a abertura de muitas questões que julgávamos ter abolido em torno da área perigosa do subjetivo e do sujeito, colocando essas questões no centro dos estudos culturais como prática teórica. Quinto, a reabertura da “fronteira fechada” entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a psicanálise. [...] Sabe-se que aconteceu, mas não se sabe quando nem onde se deu o primeiro arrombamento do feminismo. Uso a metáfora deliberadamente; chegou como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um

barulho inconveniente, aproveitou o momento, cagou na mesa dos estudos culturais (idem, ibidem, p. 208-209, grifo no original).

Hall relata que os pesquisadores, na maioria homens, que compunham o Centro, politicamente engajados com as causas das minorias, acreditavam não haver relações desiguais de poder no tocante ao gênero, já que não havia hierarquia e estavam todos unidos no propósito dos estudos culturais. Apesar disso,

[...] quando o feminismo arrombou a janela, todas as resistências, por mais insuspeitas que fossem, vieram à tona – o poder patriarcal plenamente instalado, que acreditara ter-se desautorizado a si próprio [...] Foi precisamente aí que descobri a natureza sexuada do poder [...] Falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado (idem, ibidem, p. 209-210).

Além de contribuírem para a “virada de mesa” mencionada por Hall, os feminismos também foram responsáveis, dentre outros, pela fragmentação do sujeito na modernidade tardia. Em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2011), destaca três concepções de identidade: a do “sujeito do Iluminismo”, fixa e unificada ao longo de toda a vida; a do “sujeito sociológico”, formada na interação entre o eu e a sociedade; e a do “sujeito pós-moderno”, caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente, definida pela biologia, mas identidades diferentes ou mesmo contraditórias, definidas historicamente. Hall propõe, inclusive, que “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento” (2011, p. 39, grifo do autor).

Esse descentramento do sujeito cartesiano, que resultou na fragmentação das identidades do sujeito pós-moderno, foi fortemente influenciado por grandes avanços no pensamento das ciências humanas e sociais. Dentre eles, Hall destaca o movimento feminista, enquanto crítica teórica e movimento social, cujas contribuições para esse deslocamento foram, dentre outras: apelar para a identidade social de seus sustentadores; questionar a tradicional diferença entre “privado” e “público”, com o slogan “o pessoal é

político”; trazer para o espaço da contestação política aspectos da vida social totalmente novos, como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças etc.; e por politizar a “subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero” (HALL, 2011, p. 46, grifos do autor).

Nessa perspectiva, “[...] identidade e diferença são atos de criação linguística. [...] A afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 76-77), o que nos permite pensar a literatura, enquanto signo linguístico, não apenas como discurso estético, mas como veículo de ideologias e espaço de luta pela hegemonia, com potencial não só de criar e sustentar essas relações desiguais de poder, mas também de transformá-las (BAKHTIN, 2009).

O debate de Hall acerca da construção discursiva das identidades se situa no chamado pensamento pós-colonial, que “[...] relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação” (HALL, 2003, p. 109). Essa releitura também é proposta por Edward Said em *Orientalismo*, que analisa a relação de poder e dominação entre Ocidente e Oriente, sustentada e fortalecida pela hegemonia. Said aponta que o Orientalismo não é

uma visionária fantasia europeia sobre o Oriente, mas um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material. O investimento continuado criou o Orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente [...] (SAID, 2007, p. 33).

A proposta de Said de desenvolver um contraponto ao discurso colonial parte da premissa de que “[...] o principal componente da cultura europeia é precisamente o que tornou hegemônica essa cultura, dentro e fora da Europa: a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não europeus” (op. cit., p. 34), e analisa como as obras produzidas pelo Ocidente acerca do Oriente – um conhecimento, portanto, de caráter político –

chegaram até a inspirar tentativas de dominação, como na invasão do Egito por Napoleão Bonaparte.

Essa relação entre identidades, literatura e poder na sociedade e a compreensão da cultura como lugar principal de resistência aos discursos hegemônicos (MONTERO, 1999) são desenvolvidas pelo crítico indobritânico Homi K. Bhabha, para quem o “[...] estudo da literatura mundial poderia ser o estudo do modo pelo qual as culturas se reconhecem através de suas projeções de “alteridade”” (BHABHA, 2019, p. 36).

Nesse sentido, o pensamento pós-colonial – no curso das profundas transformações sociais que revolucionaram o século XX, desconstruíram conceitos e tradições fundamentais para a sociedade da época e motivaram teorias como as dos fundadores dos Estudos Culturais – propõe que as narrativas sejam recontadas do ponto de vista dos sujeitos até então silenciados. “Pode o subalterno falar?” é a pergunta de Gayatri Spivak (2010), crítica feminista indiana que, criticando Deleuze e Foucault, argumenta ser papel do intelectual pós-colonial a criação de espaços para que os sujeitos subalternos possam falar e ser ouvidos, sem que sejam intermediados. Spivak, ao tratar desses sujeitos cujo discurso é obliterado, destaca também o fato de a mulher subalterna encontrar-se “[...] em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero” e apela para a mulher intelectual, a quem cabe “[...] a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual” (p. 17-18).

Assim, entendendo a cultura como espaço de luta e a literatura enquanto veículo da ideologia, é fundamental que, ao analisarmos a produção cultural de mulheres e de outros grupos até então silenciados, consideremos o que esses próprios sujeitos sociais têm a dizer sobre si mesmos. Enquanto há um vasto número de pesquisas que analisam a representação feminina em obras de autoria masculina, o estudo dessa representação em obras escritas por mulheres ainda não é suficiente para mostrar o quão rica e complexa é a produção literária de autoria feminina.

Tendo contribuído para o debate intelectual acerca da questão identitária, os feminismos se constituem como movimento social e teoria

crítica, opondo-se ao paradigma positivista, que pressupõe um conhecimento objetivo e neutro, e incorporando “[...] a dimensão subjetiva, emotiva e intuitiva no processo de conhecimento” (ZOLIN, 2012, p. 104). Essa perspectiva marca um outro momento para os feminismos, que agora buscam o poder de interpretação e o direito à significação. Por ligarem-se a produções literárias também marginalizadas, a crítica literária feminista é desvalorizada por aqueles que detêm o poder de definir o que é, por exemplo, a própria literariedade. Sua contribuição, no entanto, reside, dentre outros fatores, justamente no fato de ser capaz de “desnudar os princípios que têm fundamentado os cânones literários oficiais” (op. cit., p. 104).

Feminismos, literatura brasileira e formação de leitores

Em países que sofreram o processo de colonização, já distante no tempo histórico, como o Brasil, o que chamamos ‘cultura nacional’ e, dentro dela, a ‘literatura nacional’ atravessou momentos históricos bem diversos. No passado, nossos escritores viveram o atropelo do rolo compressor da assimilação, que supõe dizimar a força ativa das vozes autóctones e impor uma outra, hegemônica, supostamente superior; mais tarde, buscaram o reconhecimento ao olhar-se num espelho que lhes revelasse o ser resultante do ritual antropofágico das culturas em movimento. Na contemporaneidade, quando já não se busca qualquer hegemonia ilusória, a literatura brasileira nos apresenta o mosaico do diverso e, nele, começam a se destacar as vozes literárias que, curiosamente, estiveram por muito tempo ausentes daquilo que chamamos mercado editorial, mas que sempre compuseram nosso povo e nossa cultura. É um conjunto heterogêneo de nomes e textos que tem marcado presença em prêmios e feiras literárias na cena literária brasileira, mas que ainda estão distantes dos ambientes escolares nos quais os jovens leitores se formam. Essas vozes compõem um rico, colorido, diverso quadro de autores/autoras e textos muito mais representativo do resultado histórico do que é esta nação continental chamada Brasil.

A revisão do quadro de autores/autoras e textos a serem ofertados na formação dos novos leitores é a revisão do conceito, da função e da história da literatura brasileira. Pensando, sobretudo, na lacuna resultante da quase

ausência das obras de autoria feminina brasileira, a pesquisadora Rita Terezinha Schmidt afirma:

Penso que os estudos literários podem articular o seu papel educacional com uma função social de relevância na medida em que abrirem o campo de reflexão e crítica às formas de silenciamento, de exploração e destituição do humano. Mas isso só se tornará possível mediante decisões de caráter ético, estético e político com vistas à construção de um pensamento diferencial que possa deslocar o universalismo abstrato construído pelas subjetividades engendradas pelas hegemonias da história única, seja a do passado nacional, seja a da aldeia globalizada. Nessa linha, o papel de uma nova história da literatura viria ao encontro da necessária reeducação das capacidades do discernimento, da sensibilidade e do respeito incondicional à alteridade, capacidades necessárias à formação de competências de viver e com as quais poderíamos reinventar o passado e, conseqüentemente, a nós mesmos. Não pode ser outro, senão esse, o compromisso diante do que significa existir no presente (SCHMIDT, 2008, p. 139).

Na necessária revisão, portanto, que sejam contempladas as autoras contemporâneas e as do passado, que ainda frequentam timidamente as salas de leitura, bibliotecas e livros didáticos. Como bem afirmou Paulina Chiziane, autora moçambicana contemporânea, “o colonialismo é masculino” (2019, p. 15), destacando a ação silenciadora do poder colonial e patriarcal que selecionou lá (Moçambique), como aqui, o que se define como cultura e, dentro dela, a literatura nacional.

No caso do Brasil, a desqualificação (pelo esquecimento dos historiadores ou pelo boicote do mercado editorial) das obras de autoria feminina são fatores que deixaram quase desconhecidas, por muito tempo, as obras literárias de escritoras como Maria Firmina dos Reis (1822-1917), escritora negra abolicionista, considerada a primeira romancista brasileira, autora de *Úrsula*, hoje reconhecido como primeiro romance abolicionista da América do Sul; ou a grande e variada obra de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), que integrou o grupo fundador da Academia Brasileira de Letras, junto com

Machado de Assis, mas não teve seu nome listado entre os fundadores, por ser a única mulher.

Faz-se relevante, portanto, estabelecer aqui uma reflexão sobre a escolha dos textos oferecidos aos novos leitores. Os chamados textos canônicos são parte significativa do que precisamos conhecer, mas a ausência de diversidade do que apresentam frequentemente os livros didáticos decorre de critérios questionáveis. As escolhas do que se convencionou chamar de cânone não decorrem apenas do propalado padrão estético, antes se estabelecem a partir de filtros decorrentes de categorias como classe, raça e gênero.

A reveladora pesquisa sobre a literatura contemporânea coordenada por Regina Dalcastagnè (2005) revelou que, ainda na contemporaneidade, entre todos os romances brasileiros publicados pelas maiores editoras (Companhia das Letras, Record e Nova Fronteira) no período de 1990 a 2004, 72% são de autoria masculina, e a situação não muda quando se analisam as personagens protagonistas, aumentando ainda mais a desproporção quando se verificam se são ou não narradores. Há, evidentemente, uma crise de representação constatada, e essa sub-representação é histórica, como observa a pesquisadora:

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para se pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 7).

É evidente o potencial educativo que a literatura apresenta no sentido de permitir-nos contribuir, enquanto pesquisadores, para que a

formação de leitores no nosso país se enriqueça e seja mais uma oportunidade para que, leitores de todos os níveis, entrem em contato com mais e mais da rica produção literária brasileira na sua diversidade que vai ficando estocada em bibliotecas, mesmo quando os nomes de autoras e autores são reconhecidos e aplaudidos em tantas partes do mundo. Enquanto nossos projetos de pesquisa, artigos e aulas seguem buscando o texto/autor/autora ou perspectiva mais distante e surpreendentemente inédito/a, nossa literatura segue construindo seu repertório de ausências; na contemporaneidade, de maneira diferente, mas ainda distante das mãos dos nossos alunos/professores. A pergunta que me faço é se, nós, pesquisadoras, professoras, formadoras de professores, não estamos reforçando o que antes o cânone excludente e até hoje as academias seguem fazendo?

Defender a leitura literária como um recurso para a construção e alcance pleno do atendimento aos direitos humanos, portanto, passa também por uma compreensão da literatura como expressão da nossa humanidade diversa. A literatura de autoria feminina, já fartamente produzida e publicada no país, assim como outros grupos sociais antes ignorados, precisa chegar às salas de aula e aos grupos de leitores em diversos ambientes. A história nos ensina que a escolha do que ler sempre passou pelos critérios de quem tinha poder de censura e indicação. Como nos ensinou Cândido, a fruição da arte e da literatura deve fazer parte de uma sociedade justa. Estamos bem distantes de viver numa sociedade justa, mas, acreditamos que, pesquisadores, professores, formadores de leitores hoje, buscam se aproximar mais e mais de um mundo assim e que esse mundo será composto por mais leitores e mais diversos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. / VOLOCHÍNOV, Valentin N. (2009) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec.
- BENJAMIN, Walter (2014). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. 12. ed. São Paulo: L&PM Editores.
- BHABHA, Homi K. (2013). *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- CANDIDO, Antonio (1985). *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional.
- CANDIDO, Antonio et al (2004). O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, p. 169-191.
- CEVASCO, Maria Elisa (2003). *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- COSSON, Rildo (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- CHIZIANE, Paulina (2019). Sobre Caderno de Memórias Coloniais. In: FIGUEIREDO, Isabela. *Caderno de Memórias Colonias*. São Paulo: Todavia.
- DALCASTAGNÈ, Regina (2005). A personagem do romance brasileiro contemporâneo. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 26. Brasília, jul.-dez., pp.13-71.
- DALCASTAGNÈ, Regina (2012). *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. 1. ed. Vinhedo: Editora Horizonte.
- HALL, Stuart (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. HALL, Stuart (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- INAF BRASIL (2018). *Relatório dos Indicadores de Analfabetismo Funcional*. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik (2004). *Introdução aos Estudos Culturais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- MONTERO, Paula (1999). O projeto pós-colonial. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 ago. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/resenha/rs14089916.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane (2014). *Análise do discurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- RICOEUR, Paul (2011). *Tempo e Narrativa*. vol 3. São Paulo: Martins Fontes.
- SAID, Edward W (2007). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2010). *Pode o subalterno falar?*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

SCHMIDT, Rita Terezinha (2008). Centro e margens: notas sobre a historiografia literária. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. n. 32, Brasília, jul./dez., p. 127-141.

WILLIAMS, Raymond (2015). *Recursos da esperança: Cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Editora da UNESP.

ZOLIN, Lúcia Osana (2012). Aportes teóricos rasurados: a crítica literária feminista no Brasil. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 18, p. 99-112. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34506/1/Veredas18_artigo5.pdf?ln=pt-pt. Acesso em: 25 set. 2019.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.