

LITERATURA E MINORIAS ÉTNICO-RACIAIS NO CANADÁ: POR UMA PEDAGOGIA PÓS-COLONIAL CRÍTICA

Rodrigo da Rosa PEREIRA *

- **RESUMO:** Situado no contexto canadense, o presente estudo propõe um caminho reflexivo como estratégia de acesso a uma época relativamente ignorada nos manuais histórico-literários. Particularmente voltado à discussão das questões étnico-raciais na educação literária, busca-se fornecer subsídios para o entendimento da literatura pós-colonial na sua interface com as relações pedagógicas, diante da marginalização nos currículos e da ausência no cânone da produção literária dos grupos minoritários no Canadá. Assim, aposta-se na abertura de fronteiras por meio de um movimento crítico e teórico capaz de ultrapassar a rigidez dos limites tradicionais na interpretação do mundo, resultando em leituras mais flexíveis, plurais e heterogêneas da literatura canadense, em contraposição a compreensões totalizadoras remanescentes do discurso colonialista.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Pós-colonialismo. Literatura canadense. Minorias étnico-raciais. Pedagogia.

Introdução: uma brevíssima crítica da “universalidade” da teoria literária ocidental

Diversos estudos contemporâneos demonstram que migrações massivas vêm redesenhando o perfil das populações e das fronteiras entre países e continentes. Tal fenômeno tem contribuído para a diluição de fronteiras nacionais e, conseqüentemente, acentuado a identidade em trânsito das(os) sujeitas(os) migrantes. Para as comunidades canadenses não brancas, essa condição se torna uma realidade a partir da segunda metade do século XX, período no qual o Canadá, entre diversos outros países do Ocidente, abre suas fronteiras com as chamadas políticas de imigração não racistas. No entanto, essa condição comumente acaba relacionada a estados de não pertencimento, do ponto de vista identitário.

* FURG – Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Letras e Artes. Rio Grande – RS – Brasil. 96203-900 – rodrigopereira@furg.br.

Considerando a marginalização nos currículos e a ausência no cânone enfrentada pela produção literária das minorias étnico-raciais no Canadá, bem como uma leitura a-histórica, ignorante de suas vozes e suas “respostas” à tradição literária, testemunhamos hoje, como atividade crítico-criativa advinda das comunidades em opressão, a criação de novos modos artísticos para a afirmação de especificidades, os quais rompem com o modelo de literatura supostamente universal. Atualmente, muitos escritores em diáspora criam para dar voz a vivências antes silenciadas por discursos dominantes, para representar criativamente a memória histórica de “sua” comunidade e para reconfigurar o futuro dos chamados grupos minoritários – geralmente imigrantes de ascendência africana e asiática, também conhecidos como canadenses “não brancos”.

Nesse contexto, torna-se objeto de problematização o fato de que a crítica canadense dominante, em vez de desenvolver uma sensibilidade a “outros” modos de apreensão do mundo, tem simplesmente imposto categorias eurocentristas tradicionais sobre os trabalhos de imigrantes não brancos, em nome da “universalidade”. Arun Mukherjee, professora e socióloga canadense sul-asiática, é uma das precursoras na articulação de uma crítica contra a suposta universalidade da teoria literária ocidental. A estudiosa alega que os críticos estão tão ocupados em provar a “universalidade” dos textos com os quais lidam que não têm tempo para tratar das especificidades destes. Segundo Mukherjee (1994, p. 21), o fator crucial que deve ser trazido à tona é que, na verdade, as categorias ditas universais da crítica não compartilham de meios para se ocupar com a especificidade de um texto.

No ensaio “*The vocabulary of the ‘universal’: the cultural imperialism of the universalist criteria of Western literary criticism*”¹, presente na obra *Oppositional aesthetics: readings from a hyphenated space*, Mukherjee (1994) desenvolve sua crítica ao que chama de uma “metodologia universalista”. Defende que tal modelo de abordagem crítica a textos literários, com sua ênfase exagerada na forma e no caráter, negligencia a referencialidade e o contexto, deixando assim de designar inventividade a escritores que estruturam seus trabalhos nesses princípios. Conforme seus argumentos, o crítico universalista, armado com suas categorias prontas de técnica narrativa, padrões simbólicos, motivos, desconsideraria as complexidades formais que vêm à tona quando uma obra utiliza, abertamente ou não, o conhecimento e as experiências coletivamente compartilhados de uma sociedade, como, por exemplo: experiência de colonialismo, lenda de heróis ou vilões, sistemas de crenças, pronunciamentos retóricos de políticos, homens de negócios e estrelas de cinema, entre outros.

¹ Tradução livre: “O vocabulário do ‘universal’: o imperialismo cultural dos critérios universalistas da crítica literária ocidental”.

Apesar de ser um termo valorizado na crítica ocidental liberal-humanista, o uso de “universal” no contexto das produções culturais não brancas geralmente conduz a representações errôneas ou a subterfúgios. Por isso, deparamo-nos atualmente com uma necessidade urgente de criar novas formas leitura crítica para a articulação das diferenças que constituem as sociedades pós-coloniais. De fato, como demonstra Mukherjee (1994, p. 18-20), o “universal” mascara a recusa do “não familiar” e, talvez, do “não confortável” – temas relacionados às particularidades de indivíduos que se envolvem com conflitos sociopolíticos no interior de narrativas literárias. Uma das implicações do tipo de análise é a de que os conflitos possam ser resolvidos em nível individual pela ação particular ou com o crescimento da maturidade. Porém, convenções de formas literárias centradas no indivíduo levam os escritores a escapar da confrontação direta de questões sociais emergentes de seus tempos. Em contraste, Mukherjee acredita que as realidades locais ditam suas próprias estruturas, desqualificando por completo qualquer crença em modelos prontos ou arquétipos na literatura canadense.

Enquanto a abordagem universalista pode, de certo modo, ser aplicável às obras emanadas da tradição europeia, é preciso reconhecer que muitas vezes se torna inadequada para julgar os trabalhos de escritores minoritários, imigrantes não brancos, pela simples razão de que permanece em silêncio no que diz respeito à exploração institucional, à divisão e dominação de classes (sociais), bem como ao neocolonialismo econômico e político – questões que certamente não poderiam ser resolvidas em nível individual. Por esse motivo, principalmente, os escritores pertencentes às comunidades minoritárias têm rejeitado tais convenções. São fatores dessa natureza que tornam a narrativa de escritores minoritários diferente, pois tratam da vida de seus personagens não como indivíduos isolados, que embarcam em trajetórias espirituais ou reais e encontram suas próprias resoluções, mas enquanto indivíduos cultural e historicamente situados, confrontados e intervindos por seu ambiente social a todo momento.

Ao contrário do que a crítica liberal-humanista afirma, a produção crítico-criativa das minorias étnico-raciais no Canadá evidencia que tanto a apreciação quanto a produção literária são cultural e historicamente situadas e, nesse sentido, não há critério universal que possa ser desenvolvido de modo a aplicar-se sem levar em conta a realidade dos conflitos inerentes ao convívio de diferenças culturais. Porém, nossa reverência pela opinião metropolitana é tão grande que, na maioria dos casos, ainda não conseguimos enxergar sem as lentes fornecidas pela nossa formação ocidental. O maior problema é que existe uma falta de familiarização da crítica ocidental com relação às “outras” culturas. O que existe, em grande escala, são apenas estereótipos. Consequentemente, tornamo-nos, muitas vezes, incapazes de ver as obras literárias em sua relação com outros discursos existentes nas sociedades que os produziram. Como sugere Frederic Jameson (1981, p. 85), os artefatos culturais ocupam um “espaço relacional em um sistema dialógico”, e o

trabalho do crítico deveria ser o de trazer à tona sua natureza relacional. No entanto, se esse lugar relacional não for considerado, a “polemicidade” das obras literárias não pode ser compreendida.

Nesse sentido, faz-se relevante também a postura desafiadora de Gayatri Spivak ao enfatizar os interesses políticos e econômicos que sustentam a grande narrativa da globalização contemporânea. Em diversos momentos de sua teorização, expõe o quanto o mundo é representado a partir da perspectiva dominante e da posição geopolítica do “primeiro mundo”, o que gera a exclusão de outros grupos privados dos direitos civis. Tais desafios, diante dos pressupostos de verdade da democracia ocidental e da globalização, têm expandido o foco da desconstrução da análise textual da literatura e da filosofia para incluir o texto político e econômico contemporâneo. Particularmente, em “*A literary representation of the subaltern*”², considerando o contexto social específico da Índia pós-colonial, Spivak (1993) sugere que os textos literários forneciam um local retórico alternativo para articular as histórias de mulheres subalternas, dado que o discurso histórico oficial tendia a privilegiar os homens como atores principais das políticas revolucionárias. Da mesma forma, interessa-nos aqui entender a literatura canadense enquanto um espaço capaz de articular a resistência das minorias raciais oprimidas pela ideologia nacional canadense. Por essa razão, compreender a crítica cultural e literária de Spivak proporciona um rico instrumento de análise do engajamento ficcional de escritores minoritários no Canadá.

Sem levar em conta que os critérios nacionalistas da literatura canadense têm sido apontados por críticos e escritores das minorias canadenses como os principais responsáveis por relegar certas produções artísticas a um espaço marginal, a crítica literária canadense dominante, ao examinar esse espaço, tem desconsiderado diferenças em busca de uma teorização capaz de englobar “todas” as minorias raciais na categoria de “visíveis”. Disso resulta que o uso da teoria pós-colonial nos termos críticos do ocidente acaba por representar uma espécie de neocolonização. Em contraste, verificamos, no Canadá pós-colonial, uma literatura minoritária que se engaja socialmente ao representar as especificidades de suas experiências na sociedade canadense como um processo de autoafirmação. Nós, leitores, somos instigados a refletir acerca das “generalizações pós-coloniais” diante desses textos e a atuar em favor das minorias, conferindo-lhes um espaço não discriminado. Assim, o público-alvo dessa literatura tem a oportunidade de “aprender” com as discussões em espaço de reflexão, como salas de aula, desde que a condução crítica seja de uma pedagogia pós-colonial devidamente engajada no reconhecimento das diferenças de forma não discriminatória ou marginalizante. Nessa perspectiva, podemos compreender essa literatura enquanto um construto não só artístico, mas sociocultural que adquire um caráter pedagógico.

² Tradução livre: “Uma representação literária do subalterno”.

Em “*Ideology in the classroom: a case study in the teaching of English Literature in Canadian universities*”³, Mukherjee (1994) argumenta no sentido de que, de modo geral, os professores de Literatura Inglesa das universidades canadenses não consideram que questões de sala de aula mereçam uma atenção crítica. Na verdade, não há quase conexão alguma entre suas práticas pedagógicas e suas pesquisas acadêmicas. Considerando a si mesma como uma *outsider* (alguém que está ou vem de fora, que não pertence originalmente àquele lugar), a estudiosa declara nunca ter deixado de se espantar com o fato de que os acadêmicos canadenses de Literatura não pareçam perturbados por essa duplicidade – do ensino e da pesquisa enquanto processos dissociados. Porém, o que encontrou no Canadá lhe proporcionou uma experiência particular que foi um divisor de águas, pois lhe permitiu articular os traços de sua discordância com os discursos acadêmicos dominantes.

Como professora, na sala de aula, Mukherjee verificou que os ensaios de seus alunos ignoravam totalmente o sentido político nas análises literárias, ou seja, desconsideravam inteiramente as realidades locais. Isso lhe permitiu compreender como a educação canadense os havia condicionado a neutralizar os sentidos subversivos implícitos em trabalhos literários. Logo, percebeu que as generalizações que implicavam nas interpretações de seus alunos eram ideológicas, pois os ensinaram a apagar as diferenças entre, por exemplo, os brancos colonizadores e os negros colonizados, ou entre os negros ricos e pobres. Desse modo, tais generalizações os condicionaram a acreditar que todos os seres humanos enfrentam os mesmos dilemas dos protagonistas.

Diante disso, conclui-se que o propósito ideológico das generalizações parece ser o da tradução cultural etnocêntrica, isto é, traduzir o mundo para o seu próprio idioma, apagando as ambiguidades e as verdades “desagradáveis” dos outros, tornando os alunos, dessa forma, alheios ao fato de que a sociedade não é um agrupamento homogêneo, mas uma “classificação” em grupos, dentro da qual pertencemos a um conjunto particular, em oposição a outros conjuntos de que distinguimos. O vocabulário de seus alunos, no caso da professora, fazia parte da honrada tradição daquela variedade da crítica que apresenta a literatura como universal. O teste da grande obra de literatura, de acordo com essa tradição, é que, a despeito de suas particularidades, ela fale sobre e para todos os tempos e todas as pessoas. Em vez de enfrentar as realidades de poder, classe, cultura e ordem (ou desordem) social, o vocabulário universalista somente mistifica a verdadeira natureza da realidade.

A literatura, portanto, nessa linha de pensamento universalista, certamente não diz respeito aos problemas de opressão e injustiça, a como criar uma sociedade mais justa, ou como entender a situação de outrem na sociedade e fazer algo em

³ Tradução livre: “Ideologia em sala de aula: um estudo de caso no ensino de Literatura Inglesa em universidades canadenses.”

relação a isso. De fato, não fala das pessoas como seres sociais, como membros de alianças políticas ou sociais. E a razão é evidente: torna-se muito mais confortável esconder-se atrás de narrativas que, por um lado, não consideram sua própria posição privilegiada e, por outro, fazem com que todos pareçam igualmente privilegiados. Todavia, com certeza graças ao empenho crítico das minorias não brancas, a literatura canadense tem se revelado mais plural, ao mesmo tempo em que estão desmascaradas as questões relacionadas à ideologia e classe social do(a) escritor(a), o papel e ideologia dos patronos e disseminadores da literatura, o papel da literatura enquanto instituição social e, finalmente, o papel do(a) professor(a)-crítico(a) enquanto transmissor dos valores culturais e sociais dominantes.

A educação literária e os desafios da pedagogia pós-colonial

As intersecções entre a colonização e a educação literária, bem como as ligações do imperialismo com o ensino da língua e cultura inglesas, têm sido objeto de intenso debate na contemporaneidade. Stephen Morton (2003) destaca que são diversas as pesquisas críticas que examinam os modos como o estudo da literatura inglesa foi usado para “civilizar” os sujeitos colonizados – tanto as classes trabalhadoras britânicas quanto os “nativos” das colônias imperiais, particularmente a Índia. Dada a grandiosidade do projeto educacional imperialista, é válido pensarmos que tenha continuidade numa dimensão inconsciente da educação para muitos sujeitos ainda hoje. No caso do Canadá, tal fato transparece não apenas em termos de como o cânone da literatura canadense veio a ser constituído e disseminado, mas também em vista das fronteiras assumidas para o espaço nacional canadense e das delineações pensadas como definidoras de sua população.

Em sua introdução ao livro *Home-work: postcolonialism, pedagogy and canadian literature*⁴, Cynthia Sugars (2004) demonstra que existe uma longa história de luta entre a literatura canadense de língua inglesa e a literatura inglesa enquanto entidades nacionais devido à colonização britânica no Canadá. Para tanto, a autora retoma o fato de que, apesar da independência nacional, a literatura canadense de expressão anglófona e seu estudo assumiam, em seus primórdios, um caráter de subordinação à literatura inglesa. Esta tonalidade atribuída aos estudos literários da literatura canadense era dada mais pelos acadêmicos envolvidos nessa área de estudo do que pelo produto cultural canadense propriamente dito. Foi somente na segunda metade do século XX que a literatura canadense começou a ganhar uma atenção mais significativa no interior dos estudos acadêmicos. Embora esse seja um longo processo de disputa de espaço, considera-se que foi ao longo dos anos 1960 e 1970 que a literatura canadense conquistou um território reconhecidamente autônomo na academia. Anteriormente, não havia nas faculdades e universidades

⁴ Tradução livre: *Trabalho de casa: pós-colonialismo, pedagogia e literatura canadense*.

canadenses um currículo específico de estudos acadêmicos de literatura canadense, menos ainda esta era presente nas escolas e nos livros didáticos.

No entanto, apesar de terem ganhado uma batalha, estudiosos canadenses do pós-colonialismo alegam que essa “guerra” não se dava por terminada. A partir de então, iniciou-se um fenômeno de descolonização dos estudos acadêmicos de língua inglesa no interior do Canadá. É nesse momento que começam a aparecer notavelmente as antologias literárias, revistas acadêmicas, conferências e estudos críticos dedicados aos autores canadenses. Como a institucionalização da literatura canadense no século XIX, e logo da literatura americana (e, mais recentemente, as literaturas pós-coloniais de regiões e nacionalidades variadas), o estudo institucionalizado da literatura canadense foi um tópico que provocou impetuosa resistência e contestação.

É válido observar que o ensino-aprendizado da literatura canadense começou como uma “prática de oposição” (SUGARS, 2004, p. 5), assim como atualmente consideramos ser a abordagem da literatura pós-colonial na sala de aula. No entanto, na medida em que as revisões pós-coloniais e suas interrogações pedagógicas ganharam uma maior aceitação, as raízes anticoloniais da disciplina de Literatura Canadense tornaram-se fato esquecido. Tais considerações fazem-se importantes na medida em que demonstram o quão recente, relativamente falando, é a presença dessa literatura nas universidades. Isso adiciona uma matriz de imediatismo e ajuda a historicizar a presença de seus estudantes e professores enquanto leitores e críticos na sala de aula.

Atualmente, portanto, observamos uma espécie de reavaliação do campo de estudos da literatura canadense desde a perspectiva dos recentes desenvolvimentos nas teorias pós-colonial e pedagógica. A influência das últimas décadas de teorização pós-colonial no ensino da literatura canadense tornou-se motivo de um debate intenso e produtivo. Muitas têm sido as sugestões alternativas de uma abordagem descolonizadora do estudo e ensino da literatura canadense. Em sua capacidade de reimaginar a literatura canadense, o pós-colonial nos fornece uma entrada meta-pedagógica de utilidade nas discussões do modo como a literatura canadense é pensada e ensinada.

Muitos, por sua vez, desejam efetuar alguma intersecção entre o discurso intelectual na academia e a mudança social no mundo externo. No contexto das discussões da inter-relação dos questionamentos pós-coloniais e das preocupações pedagógicas, ao dar ênfase aos modos como o legado do imperialismo está na base fundadora da educação ocidental e continua a condicionar a maneira como conceituamos o mundo, de forma singular, essa teorização tem procurado inserir no debate as questões étnico-raciais, que foram apagadas na medida em que se tornaram desconfortáveis o bastante num mundo consideravelmente pós-colonial.

Todavia, segundo Sugars (2004, p. 8), embora o discurso teórico do pós-colonialismo tenha tornado possível a ocorrência de uma autorreflexividade no campo

dos estudos literários canadenses, sua abrangência tem sido admitidamente limitada, por ainda não ter ocasionado uma descolonização adequada das estruturas e práticas institucionais. Em outras palavras, segundo Aruna Srivastava (1993, p. 12-13), apesar da aparente inserção de abordagens pós-coloniais no estudo acadêmico das literaturas canadenses de língua inglesa, as hierarquias e relações de poder frequentemente não questionadas e raramente contestadas permanecem intactas e, dessa forma, as análises de textos culturais parecem não pertencer aos textos institucionais, aos discursos e aos processos canadenses. O impasse pode sugerir que esse é um momento de decisão e de mudança dos modos por meio dos quais a literatura canadense vem sendo revisada tanto por professores quanto por estudantes.

O dilema recai sobre a questão de como realizar uma “pós-colonização” do próprio pós-colonialismo em âmbito nacional, de acordo com Sugars (2004, p. 10). A autora observa que um ceticismo com relação ao nacionalismo contido na instituição literária canadense não é algo novo; o que se verifica atualmente é um senso de compromisso mais generalizado à tarefa de questionamento, um sentimento de que o que se ensina faz a diferença. Nesse empenho investigativo crítico, tomar os “conflitos” como objeto de ensino tornou-se consenso, e essa postura conduziu à consideração de uma série de questões perturbadoras acerca do estudo institucionalizado da literatura canadense. É por essa razão que se propõe uma “explicação” educacional autocrítica, que examine o modo como nossos imaginários foram configurados, por meio dos processos educacionais, e como nossa educação de base imperial tem se inscrito e quem ela tem negado (SUGARS, 2004, p. 10-11).

Sugars (2004) demonstra também que diversos acadêmicos e professores canadenses consideram que a chamada de Spivak para a necessidade de “desaprender nosso privilégio como nossa perda” (1990, p. 9) seja talvez o exemplo mais conhecido desse posicionamento. É válido notar ainda que muitos desses críticos canadenses também têm sido influenciados pela filosofia pedagógica de resistência elaborada por Paulo Freire, a exemplo de sua *Pedagogia do oprimido* (1999). Dessa maneira, insiste-se também na importância de introduzir uma pedagogia pós-colonial no sistema de ensino escolar público canadense, pois interessa a essa pedagogia crítica perceber as escolas enquanto espaços de contestação, negociação e conflito.

Não resta dúvida de que a noção de transferência de conhecimento linear e progressiva de professor para aluno tem sido desafiada por inúmeros críticos nas últimas décadas, os quais argumentam que o potencial para uma autorreflexão crítica está prejudicado pela própria natureza desse processo. De fato, muitos dos teóricos da pedagogia pós-colonial, ou descolonizadora, estão reagindo ao aspecto disciplinar da pedagogia tradicional e à falta de autoconsciência do professor e/ou da instituição. A problemática central, segundo Freire, nesse contexto de transferência de conhecimento, é justamente a “falta de dúvida” (FREIRE, 1999, p. 29), o que,

por sua vez, evidencia um outro problema da abordagem disciplinar tradicional do ensino: o modo como o professor busca policiar ou manter a “paz” na sala de aula. A ausência de autorreflexão e a falta de criticidade percebida em grande parte da pedagogia disciplinar e seus praticantes é precisamente ao que se opõem os teóricos da abordagem pós-colonial.

Ligado a isso, porém, pode-se questionar se o pós-colonialismo é sempre pedagógico, sempre contendo em si algumas noções de seu potencial intervencionista – e possivelmente didático. Essas são algumas questões que os teóricos mais recentes do pós-colonialismo têm formulado diante da chamada “missão” da própria teoria pós-colonial. Essas interrogações têm sido especialmente potentes entre críticos antirracistas, tais como Arun Mukherjee, Aruna Srivastava, Roy Miki, Terry Goldie, entre outros, os quais veem no atual discurso crítico dominante no Canadá uma tendência universalizante, ofuscante e cooptadora.

O entendimento interrelacional da pedagogia pós-colonial compreende também a noção de Bhabha do pedagógico *versus* o performativo, como esboça em “DissemiNação” (1998). O teórico define o pedagógico em termos de um senso de autoridade e teleologia. A natureza “normalizante” do pedagógico, segundo Bhabha, é o que caracteriza uma “pedagogia nacionalista” tradicional, algo que está estreitamente relacionado a uma “pedagogia do patriotismo”. O performativo, em contraste, refere-se aos modos como as pessoas estão sujeitas ao processo de significação e às maneiras com que o pedagogo é interpelado pelos vários conceitos e textos que ele ou ela pretendem disseminar (BHABHA, 1998, p. 145). É nessa perspectiva que muitos teóricos contemporâneos da pedagogia pós-colonial se interessam nos diversos modos que se pode “desempenhar” o pedagógico, bem como na maneira por meio da qual se pode “ensinar” o performativo.

Ligada às teorias de “localização” e “agenciamento”, particularmente às que veem a sala de aula como um local de produção, no contexto do ensino-aprendizado, está a ênfase no que “não sabemos”, enquanto críticos e estudiosos da cultura – ao que Sugars (2004, p. 17) refere como o “conhecido impensado” (*unthought known*). Logo, anular o controle direto sobre a transferência pedagógica pode ser um modo de permitir que conteúdos inconscientes – subjetivos, históricos, culturais – venham à tona, o que, por sua vez, pode ser uma maneira de compreender como a pedagogia nesse contexto pode estar no caminho em direção a se tornar *pós-colonial*. Roy Miki (2004) argumenta que a atenção para com a cena pedagógica das práticas de ensino da literatura canadense ajudaria a dar conta das contingências de suas localizações – seja na sala de aula, na pesquisa e produção, ou nas suas relações sociais e culturais com os outros. Assim, descolonizar a sala de aula significa partir do enfoque nos variados silenciamentos e opressões que podem ocupar o espaço literário no cenário institucional da sala de aula, especialmente no que se refere à etnia e classe.

No entanto, é válido notar que o projeto de uma abordagem pedagógica pós-colonial canadense ainda não foi delineado por inteiro; encontra-se justamente em fase de construção e consolidação. Segundo Terry Goldie (2004), em “*Is there a subaltern in this class(room)?*”⁵, trabalhar com uma abordagem pós-colonial da literatura canadense deve significar esboçar etnicidade e raça de maneira que procurem romper com a branquitude, ao mesmo tempo em que também rompem com as localizações confortáveis de muitos educadores no Canadá. Ao explorar os vestígios imperiais nas práticas pedagógicas canadenses, tal abordagem desvela os modos como o discurso do eurocentrismo e do racismo estão todos muitos presentes na paisagem cultural canadense contemporânea. Ao tornar possível um exame das estratégias utilizadas em textos canadenses de “resistência”, a sala de aula pedagogicamente pós-colonial, como um espaço de deslocamento e produção, proporciona aos estudantes uma capacidade de entender a configuração e articulação dos modos como os grupos minoritários expressam o antagonismo de suas experiências e estabelecem seu agenciamento político-cultural.

Considerações finais: em busca de novos paradigmas teórico-críticos

Apesar de não haver conclusões definitivas – e esta talvez seja sua maior virtude, até o momento –, a chamada pedagogia pós-colonial tem buscado uma abordagem literária afirmativa das minorias, mais inclusiva de uma apropriada discussão da produção cultural nas salas de aula do que sua mera inclusão no cânone propriamente dito. Isso porque a inclusão da produção literária de resistência de grupos minoritários, especialmente os racialmente discriminados, no cânone canadense tem gerado inúmeras interpretações equivocadas, devido ao caráter ainda eurocêntrico imperialista fundador das subjetividades leitoras. É contra essa postura que a pedagogia pós-colonial literária busca descolonizar as salas de aula, ao ser capaz de realçar o caráter pedagógico da própria literatura pós-colonial.

Quando abordada nessa perspectiva, a literatura pós-colonial revela-se fundamentalmente uma fonte cultural capaz de representar as condições de opressão sob as quais vivem determinados grupos minoritários no ocidente. A literatura possibilita uma articulação de resistência para os canadenses não brancos, apontando para a vontade de transformação da realidade desfavorável aos grupos etnicamente discriminados em direção a uma maior equidade social. Essa parece ser a grande contribuição utópica – no sentido político-filosófico marxista, de transformar os paradigmas impostos por uma ideologia dominante por meio da crítica à organização social existente – da pedagogia pós-colonial, na medida em que, ao buscar a dificuldade inerente ao material que se encontra à sua frente, tornando o problemático em pedagógico produtivo, estabelece um projeto

⁵ Tradução livre: “Há um subalterno nessa (sala de) aula?”.

alternativo de organização social capaz de indicar potencialidades realizáveis e concretas em uma determinada ordem política constituída, contribuindo dessa maneira para sua transformação. Por meio da transposição desse engajamento para seus textos criativos, a literatura das minorias étnico-raciais no Canadá tem sido capaz de confrontar professores e estudantes da literatura canadense, que, por sua vez, ao revisitarem concepções, poderão tanto desafiar os estudos e o ensino da instituição literária canadense tradicional quanto (re)avaliar a sua própria conduta e valoração diante desses aspectos da vida em suas relações sociais.

PEREIRA, R. R. Literature and racial minorities in Canada: towards a critical post-colonial pedagogy. *Itinerários*, Araraquara, n. 53, p. 79-90, jul./dez. 2021.

■ **ABSTRACT:** *Concerned with the Canadian context, this study proposes a critique as a strategy to access a time relatively ignored in historical-literary manuals. Particularly focused on the discussion of ethnic-racial issues in literary education, elements are provided for the understanding of post-colonial literature in its interface with pedagogical relations, in the face of marginalization in curricula, and the absence in the canon of the literary production of minority groups in Canada. Thus, there is herein a commitment to opening borders through a critical and theoretical movement capable of overcoming the rigidity of traditional limits in the interpretation of the world, resulting in more flexible, plural, and heterogeneous readings of Canadian literature, as opposed to totalizing understandings remaining from colonialist discourse.*

■ **KEYWORDS:** *Post-colonialism. Canadian literature. Racial minorities. Pedagogy.*

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOLDIE, T. Is there a subaltern in this class(room)? *In*: SUGARS, C. (Org.). **Home-work**: postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. Ottawa: University of Ottawa Press, 2004. p. 213-228.

JAMESON, F. **The political unconscious**: narrative as a socially symbolic act. New York: Cornell University Press, 1981.

MIKI, R. Globalization, (Canadian) literature, and critical pedagogy: a primer. *In*: SUGARS, C. (Org.). **Home-work**: postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. Ottawa: University of Ottawa Press, 2004. p. 87-100.

MORTON, S. **Gayatri Chakravorty Spivak**. Routledge Critical Thinkers. New York: Routledge, 2003.

MUKHERJEE, A. **Oppositional aesthetics**: readings from a hyphenated space. Toronto: TSAR, 1994.

SPIVAK, G. C. **Outside in the teaching machine**. New York: Routledge, 1993.

SPIVAK, G. C.. **The post-colonial critic**: interviews, strategies, dialogues. HARASYM, S. (Org.). London & New York: Routledge, 1990.

SRIVASTAVA, A. Re-imaging racism: South-Asian Canadian women writers. *In*: BANNERJI, H. **Returning the gaze**: essays on racism, feminism and politics. Toronto: Sister Vision Press, 1993. p. 103-121.

SUGARS, C. (Org.). **Home-work**: postcolonialism, pedagogy and Canadian literature. Ottawa: University of Ottawa Press, 2004.

