

# Por uma “Imaginação Hospitaleira”: sobre *Reading the World, the Globe, and the Cosmos*, de Suzane S. Choo

For a “hospitable imagination”: on *Reading the World, the Globe, and the Cosmos*, by Suzane S. Choo

Júlio Vale  
UNIFESP

Resenha de CHOO, Suzanne S. *Reading the World, the Globe, and the Cosmos: Approaches to Teaching Literature for the Twenty-First Century*. New York: Peter Lang Publishing, 2013.

O livro *Reading the World, the Globe, and the Cosmos: Approaches to Teaching Literature for the Twenty-First Century*, de autoria de Suzanne S. Choo, constitui o volume 28 da série *Global Studies in Education*. Disponível também para dispositivo *Kindle*, a obra foi publicada em 2013 pela Peter Lang Publishing e foi concebida, originalmente, como tese de doutoramento (Ph.D) em educação literária defendida pela autora na Universidade de Columbia. Ali, a pesquisa recebeu o prêmio Walter Sindlinger Writing do Teachers College, em 2011.

O trabalho de Suzanne S. Choo, atualmente professora assistente no National Institute of Education, da Nanyang Technological University de Singapura, apresenta um objetivo claro, desde logo anunciado na breve seção “About the book”: trata-se de “restabelecer a centralidade da pedagogia na coordenação (“in governing”) dos modos pelos quais os textos literários são recebidos, experimentados e interpretados em sala de aula”<sup>1</sup>. Em boa medida, essa finalidade responde a uma vulnerabilidade comum, identificada por Choo, em parte da fortuna crítica dedicada ao ensino de literatura e, muitas vezes, à alegada falência dela no âmbito do ensino. Abrangendo trabalhos de estudiosos como Harold Bloom e Martha Nussbaum, a autora aponta, nesse conjunto de textos revisitados na “Introdução”, uma tendência a nivelar a leitura literária espontânea, desenvolvida fora da escola, àquela praticada no universo escolar. Em outras palavras, tais estudos “não fazem, adequadamente, uma clara distinção entre as esferas

---

1 CHOO, Suzanne S. *Reading the World, the Globe, and the Cosmos*, 2013, sem indicação de página.

pública e privada concernentes ao papel da educação literária”<sup>2</sup>. Desse modo, o argumento frequentemente apresentado nesses trabalhos, assentado no “poder transformador da obra literária”, com que se pretende justificar a sua presença no currículo, restaria parcial ou “insuficiente”, na medida em que desconsidera “o fato de que o texto literário é mediado por uma multiplicidade de agentes (“actors”) interpretativos na esfera pública da educação”<sup>3</sup>.

Visando a privilegiar o papel de tais “agentes interpretativos”, Choo adota o que chama de “pedagogia crítica”, uma “metodologia analítica” capaz de propor “leituras críticas e historicizadas das intervenções”<sup>4</sup> atuantes na literatura compreendida como disciplina escolar. A propósito, cumpre lembrar que a “disciplina” em questão, aqui, é a Literatura Inglesa, mas também, mais amplamente, a Literatura Anglófona, considerada em épocas e espaços distintos, abarcando países como Singapura, Inglaterra e Estados Unidos, em contextos igualmente diversos (imperiais, coloniais, pós-coloniais).

Para dar corpo a uma tal “pedagogia crítica”, o livro estrutura os quatro capítulos seguintes, antes da “Conclusão”, obedecendo a um mesmo padrão. Assim, o segundo deles, “Abordagens Nacionalistas do Ensino de Literatura”, apresenta uma estrutura tripartite, na qual a seção inicial examina a “primeira onda de globalização e educação para a cidadania nacionalista”, enquanto a central explora a “formação de um paradigma pedagógico nacionalista” e, a final, discute as “aplicações da abordagem nacionalista no ensino de literatura”. Os capítulos seguintes irão reproduzir o mesmo padrão de título e estruturação, apenas substituindo o nível nacional pelos demais, gradativamente mais amplos: o “mundial” no terceiro, o “global” no quarto e, no quinto, o “cosmopolita”.

Percebe-se que a organização interna dos capítulos favorece, de fato, a “metodologia analítica” abraçada pela autora. As três seções de cada um deles, em suma, privilegiam um recorte inicialmente histórico (dedicado às diferentes “ondas de globalização”), depois conceitual (abrangendo áreas como a filosofia, a teoria literária e a sociologia) e, por fim, propriamente pedagógico. Desse modo, dão-se as “leituras historicizadas e críticas” que captam a inter-relação da escola com a literatura e, mais amplamente, de ambas com a engrenagem histórico-político-social na qual se inserem.

Não surpreende que, empreendendo semelhante projeto, tenha sido necessário mobilizar uma vasta e heterogênea gama de referências. A lista, não exaustiva, inclui nomes como Theodor Adorno, Raymond Williams, Terry Eagleton, Zygmunt Bauman e Paulo Freire. Igualmente, não surpreenderia se, operando com uma tal abrangência, o estudo padecesse da vulnerabilidade inversa àquela identificada por Choo nos estudos que critica. Em outras palavras, se nestes últimos o risco consistia em insularizar a literatura, aqui o perigo seria perdê-la de vista. Felizmente, isso acontece raramente no trabalho de Choo. E, como parte desse trunfo, atua outro dado

---

2 Ibidem, p. 9.

3 Ibidem, p. 10.

4 Ibidem, p. 14.

estrutural, ainda não referido: os capítulos abrem-se com cenas de ensino representativas de cada modelo em questão (nacionalista, mundial etc.), fechando-se igualmente, como vimos, com uma “aplicação pedagógica” correspondente, devidamente comentada. Desse modo, o ensino de literatura emoldura as reflexões mais abrangentes, desenvolvidas no miolo do capítulo: partem dele e a ele retornam.

Um bom exemplo disso ocorre no capítulo dois, dedicado ao paradigma de ensino nacionalista. Ele se abre com a descrição de um exercício mnemônico, típico das salas de aula inglesas do século XVII: duas vezes por semana, o aluno tenta reproduzir de memória, por escrito e integralmente, um poema escolhido de algum grande autor nacional. Com isso, passamos ao arco histórico mais abrangente no qual a cena tem lugar: a crescente insatisfação e desagregação da classe trabalhadora, como observa Raymond Williams. Visando a mitigar o barril de pólvora, o Estado amplia a educação pública em massa, contexto no qual a literatura desempenhará papel fundamental: primeiro, contribuindo para erradicar o enorme analfabetismo e, segundo, acentuando a sensação de pertencimento a uma mesma coletividade. Aqui, a eleição de textos canônicos da literatura inglesa cumpre papel preponderante, contribuindo para a estratificação de um dado “gosto coletivo”. Filosoficamente, Kant fornece as balizas para tal, seja embaçando os limites entre a estética e a moral (ou entre o bom e o belo), seja propondo a assunção de um juízo universal nesse âmbito, a que Choo chama de uma “ética da comunicabilidade”. Em ambos os casos, a relevância da literatura na esfera pública (e, dentro dela, na escola) está dada: em torno de um cânone nacional, dão-se as mãos o bom, o belo e o transcendente (ou o “Absoluto”, nas reflexões posteriores de Schelling e Hegel).

Mediante tais observações, compreende-se melhor o prestígio da outra cena de ensino típica desse paradigma, bastante familiar ainda hoje e citada ao final do capítulo: numa sala de aula, os alunos reúnem-se em torno de um texto canônico, sobre o qual se faz uma análise (centrada na figura do professor) e tecem-se considerações, de ordem biográfica, acerca do autor. Em todo o processo, os alunos guardam uma atitude passiva, na medida em que se tenta reproduzir a visão do escritor, desconsiderando-se os indesejáveis desvios de rota do aluno (assim como se evitavam, na cena inicial, os lapsos de memorização, que o conduziam para longe do poema a ser decorado). A “pedagogia da reprodução”<sup>5</sup>, em diferentes formulações, está presente nas duas práticas: ambas respondem à necessidade de preservação e difusão de um dado “gosto coletivo”, cujas linhas de força históricas, políticas e filosóficas estão contempladas no miolo do capítulo.

O capítulo três, dedicado ao paradigma de ensino “mundial”, segue o mesmo padrão. Apesar de a fundamentação filosófica para esta corrente ser sobretudo alemã, enquanto prática pedagógica ela ocorre, de fato, em solo norte-americano, a partir da segunda década do século XX, tanto no Ensino Médio quanto no Superior. Colabora para isso o fato de,

---

5 *Ibidem*, p. 54.

comparativamente à literatura inglesa, o cânone estadunidense ser menos longo, o que abriria espaço para a incorporação de obras de países diversos, ainda que a maior parte deles anglófonos (um levantamento feito em 1922 apontava, no currículo, textos de autores dos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e França)<sup>6</sup>. Não por acaso, a partir desse capítulo o estudo passa a se referir, de modo mais sistemático, à literatura em língua inglesa do que à literatura inglesa propriamente dita.

Apesar de mais inclusivo do que o paradigma nacionalista, Choo observa que também aqui está vigente, em vários níveis, uma tensão entre a abertura e o fechamento das fronteiras. No âmbito socioeconômico, a “onda de globalização” do período comportaria, ao mesmo tempo, a ampliação do comércio internacional e o fortalecimento dos estados nacionais. Mesmo as reflexões de Goethe acerca da “Weltliteratur”, desenvolvidas entre 1827 e 1830, já trariam consigo a marca de uma inclusão contraditória, sensível no modo como se propunha, de modo claramente eurocêntrico, a avaliação de obras contemporâneas ou de outras culturas, como a chinesa, a partir de um referencial canônico ocidental. As aplicações pedagógicas da “Literatura mundial” também se ressentiriam do mesmo fenômeno, na medida em que, para a autora, nem sempre se atentava para o processo de construção das fronteiras que o modelo buscava ultrapassar. Daí que, ao final do capítulo, se proponha uma abordagem pedagógica capaz de “ler contra as fronteiras” do texto, na qual “os professores podem encorajar os estudantes a pensar sobre as questões apresentadas (...) sob múltiplas perspectivas”<sup>7</sup>. De certo modo, a proposta ecoa o que Pizer, páginas antes, sugeria como um “desafio” para os estudantes ao lerem Kafka, tentando identificar, em seus textos, traços culturais de seu percurso enquanto autor tcheco ou austríaco. Pondo à parte certo biografismo latente na atividade, cumpre observar, aqui, o equilíbrio entre uma dimensão descritiva do estudo de Choo, solidamente amparado em pesquisa documental, e uma outra, propositiva, que visa a desdobrar as práticas compendiadas em formulações a seu ver mais pertinentes.

Como se percebe, o estudo evolui de forma a contemplar, progressivamente, níveis maiores de abrangência (do “nacional” ao “cosmopolita”), examinando as consequências desse fenômeno histórico-social para o ensino de literatura. O nível discutido no capítulo seguinte, o “global”, reafirma essa orientação. No final dos anos 1920, um professor norte-americano descrevia, como o “primeiro grande objetivo do curso de literatura”, a preparação para a cidadania, o que se daria pelo estudo, nesta ordem, dos “ideais nacionais presentes nas obras de autores americanos”, dos “ideais raciais” encontrados nos autores “anglo-saxões” e, por fim, dos “ideais universais” sensíveis em “qualquer grande obra literária”<sup>8</sup>. Como diz Choo, “nesse currículo, a primeira parte enfatiza a nação; a segunda, a raça e a terceira, a humanidade”. Numa tal lógica, característica do paradigma mundial, verifica-se que a leitura atua da parte para o

---

6 Ibidem, p. 69.

7 Ibidem, p. 84.

8 Ibidem, p. 71.

todo. Como observa Darren O’Byrne, “um paradigma global é o oposto em seu movimento do todo para a parte”<sup>9</sup>.

Choo desenvolve essa premissa a partir de uma metáfora. No paradigma mundial, a visão orienta-se pelo “mapa” plano, no qual “os países são categorizados por divisões de fronteiras”, ao passo que, no modelo global, ela se orienta pelo “globo” terrestre segundo a sua constituição esférica. Isso conotaria, para a autora, “duas ideias significativas”. Primeiro, a de que o globo “é percebido antes como um todo”: “a sua natureza esférica assegura que ele seja primeiro percebido como um planeta no universo”. No plano educacional, esta visão “esférica” implicaria que os estudantes se concebessem “como cidadãos da raça humana” mais do que “cidadãos de sua nação ou comunidade. Isso significa que o engajamento com questões globais relativas ao meio ambiente, direitos humanos, terrorismo etc. teriam precedência no currículo”<sup>10</sup>. A outra “ideia significativa” derivaria do fato de que, ante a esfera terrestre, a nossa visão, necessariamente parcial, levaria à “consciência da limitação” de um dado ponto de vista, convidando à “busca por múltiplos pontos de referência”. A mesma orientação plural se comunicaria ao ensino. A título de exemplo, Choo cita o caso do escritor Gao Xingjian, cujo reconhecimento com o prêmio Nobel de Literatura foi lamentado pelo governo chinês, para quem o autor difundiria “uma representação inautêntica da China”. Segundo Choo, teríamos aqui um caso do “excepcional particular”, na medida em que o escritor problematiza o que representaria uma autêntica voz chinesa. No ensino de literatura, os professores poderiam levar os estudantes à discussão sobre se este “excepcional particular” residiria em “personagens e episódios retratados em textos” que interrogam “universalismos impostos”<sup>11</sup>.

A cada capítulo, além da abrangência, parece aumentar também certo imperativo ético, se assim pudermos chamá-lo, caro ao ensino de literatura. No capítulo cinco, dedicado ao cosmopolitismo, Choo sustenta que o currículo deveria privilegiar, mais do que o prazer do estudante, “um sentido de obrigação e responsabilidade para com os outros”, incluindo “aqueles a quem podem ter sido condicionados a não gostar”<sup>12</sup>. É movida por esse intento que, depois de apresentar, no início da seção, uma cena em que uma professora do Ensino Médio, em Singapura, debate com os seus alunos questões éticas, morais, filosóficas e literárias a partir de *Frankenstein*, reformula alguns desses questionamentos visando a torná-los mais agudamente voltados para aquela “obrigação e responsabilidade para com os outros”. Talvez esta reformulação torne a interpretação dos textos excessivamente orientada, o que não é, naturalmente, uma virtude da proposta. De todo modo, ela ilustra bem o que, na “Conclusão” do trabalho, a autora chama de “cultivo de uma Imaginação Hospitaleira”, que no âmbito do ensino de literatura “nos desafia e pensar sobre como podemos ser responsáveis por múltiplos

---

9 Ibidem, p. 96.

10 Ibidem, p. 96.

11 Ibidem, p. 115.

12 Ibidem, p. 140.

outros no mundo” e, igualmente, a problematizar os limites impostos em direção a eles<sup>13</sup>.

Instigante e solidamente ancorado numa rigorosa pesquisa documental e bibliográfica, o livro de Suzanne S. Choo, como pretendia, efetivamente consegue prover uma imagem da literatura enquanto disciplina escolar no contexto amplo da cultura (filosófica, política, econômica). O escopo ampliado, de fato, enriquece a reflexão e a torna, inclusive, relevante para repensar os rumos do ensino de literatura no Brasil, onde o cultivo de uma “Imaginação Hospitaleira” parece, a cada dia, mais urgente.

### Referências

Suzanne S. *Reading the World, the Globe, and the Cosmos: Approaches to Teaching Literature for the Twenty-First Century*. New York: Peter Lang Publishing, 2013.

Submissão: 14/04/2020

Aceite: 03/07/2020

<https://doi.org/10.5007/2176-8552.2019.e73738>

*Esta obra foi licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.*

---

13 Ibidem, p. 158.