

O LIVRO DIDÁTICO, O CÂNONE LITERÁRIO E O LEITOR ESCOLARIZADO

Oton Magno Santana dos Santos¹

*É possível se integrar a uma nação a partir do seu
cânone literário. Fragmentado e consciente da
própria vulnerabilidade, o sujeito contemporâneo
necessita da precária sensação de completude que a
identidade oferece.*
(SANTOS, 2008, p. 17).

A epígrafe em destaque propõe uma reflexão acerca da representatividade do cânone literário e, por conseguinte, de como ele se torna fundamental para o acesso a informações relacionadas à história da nossa identidade, através da literatura, na cultura brasileira. Por sua vez, a construção do cânone, nos idos do século XIX, tinha como objetivo configurar uma representação da nossa literatura, ou seja, uma construção identitária da nação brasileira, a partir dos temas desenvolvidos nas obras. A seleção de tais temas se dava preferencialmente para atender aos segmentos da nossa política nacionalista.

Para tanto, alguns segmentos da nossa cultura foram acionados, dentre os quais a crítica e a história literária que, enquanto mediadoras entre os produtores de bens simbólicos e o público, regulavam a oferta e o consumo dos produtos reconhecidos como “literários” (FERNANDES, 2001). Partindo dessa observação, formulamos nossas discussões sobre o processo de legitimação dos referidos produtos e sua posterior consagração como resultantes da construção dos sistemas estabelecidos para a formação dos cânones literários.

O modelo de cânone adotado pelo livro didático brasileiro ainda hoje é aquele que aponta para a construção de uma identidade nacional. No entanto, desde a sua proposição até o contexto atual, a diversidade de direções para as quais o termo aponta provoca discussões, ou pela comparação com outras denominações para o termo em questão, como cânone universal (Carpeaux), cânone ocidental (Bloom), ou pelas ditas literaturas marginais, que reivindicam espaços de representação em nossa história literária (SANTOS, 2008).

Essa discussão ganha contornos no decênio de 1880, com a obra *História da Literatura Brasileira*, de Silvio Romero (1960), uma das primeiras concretizações daquele ideal romântico de sistematizar o passado, estabelecendo as bases de uma tradição literária própria. A geração realista se propõe a realizar estudos com o intuito de definir e caracterizar a literatura brasileira e, com isso, fixar um cânone que daria suporte a novas propostas. Participaram, desse projeto, alguns críticos como Machado de Assis, José Veríssimo, Silvio Romero, Araripe Júnior, dentre outros. A partir daí, propuseram definições sobre o que seria nacional, literário, papel da crítica, caráter brasileiro, etc.

O conceito de nacionalismo, por exemplo, passou a ser um dos focos dos intelectuais da época, pois, no século XIX, os referidos intelectuais e os artistas defendiam a ideia de um belo universal, o qual estaria de acordo com os valores da Antiguidade Clássica com o conceito de um belo esteticista, relativo, próprio de cada época (FERNANDES, 2001).

Configura-se, dessa forma, um novo olhar sobre os estudos da literatura, os quais se voltavam ao princípio da nacionalidade. Trata-se da afirmação de uma corrente de reflexão romântica, cujos objetivos giravam em torno da função social da arte. Conforme observa Costa Lima (1995, p. 59), “o papel reconciliador do homem com a natureza atribuído à arte só poderia

¹ Docente da Universidade do Estado da Bahia, Campus Brumado/Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. E-mail: otonmagno@gmail.com.

ser alcançado pelas nações civilizadas [...] o cidadão civilizado se caracterizaria pela interiorização da alma nacional”. Sob essa ótica, Costa Lima observa a contradição existente no discurso dos críticos daquela época: primeiro, identifica um pensamento de submissão dos brasileiros aos ideais europeus, ao afirmarem que, somente as nações civilizadas, no caso as da Europa, poderiam entender e formular um pensamento a respeito da formação de identidades nacionais, bem como sua relação com o objeto artístico.

Em seguida, Costa Lima observa outro ponto que contradiz o primeiro: para se atingir o universal, os críticos do século XIX entendiam que seria preciso formar um pensamento nacional, ou seja, o ideal de nacionalismo tinha como fim equiparar-se ao universal, isto é, ao europeu. Assim, na busca de uma identidade nacional, tentaram superar as condições adversas, no Brasil, como falta de pensamento próprio, falta de interesse pelos autores brasileiros, falta de identidade definida. Após a revolução modernista, no início do século XX (e mais tarde o traço característico do período moderno denominado pela crítica como *romance de 30*), os intelectuais se permitiram ter novas visões sobre o nacional, ressignificando a literatura brasileira e, pelas preferências no que concerne aos gêneros predominantes, a legitimação do cânone literário.

Mais adiante, precisamente nos anos 70, surgem os estudos culturais, e com eles, o questionamento dos ditos cânones literários. Esse posicionamento encontra fundamento quando observamos que as narrativas populares, por exemplo, criam um público leitor e este se expande consideravelmente. Com as novas propostas,

Quando tomam como objeto a literatura, numa perspectiva multiculturalista, ciências como a História, a Sociologia e Antropologia, deixam de focalizar a produção e recepção de modelares de Homero, Dante ou Joyce, construídas pela tradição considerada aristocrática ou própria das elites intelectuais burguesas, para pesquisar as leituras da Bíblia, de livrinhos de bolso, de panfletos revolucionários e de publicações alternativas (PAULINO, 2004, p. 48).

Os cânones de significação ou “legitimados” pelas bases populares se expandem, à medida que instauram o gosto e, conseqüentemente, o público consumidor; já os cânones estéticos continuam a ser legitimados pelas academias e pela sociedade tradicional, sendo utilizados, sobretudo, nas escolas:

Ao tratar dos cânones escolares, tento caracterizar práticas de escolha de livros literários que predominam nas escolas brasileiras, sem focalizá-los para “salvar” ou “denunciar” professores e pedagogos. Entendendo que tais cânones escolares derivam de uma formação que não desenvolveu a cidadania literariamente letrada, defino esse processo de escolha de textos como o trabalho de educadores não-leitores, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita “juvenil” (PAULINO, 2004, p. 54).

O profissional da educação, portanto, não desenvolveu em sua própria formação trabalhos que fortalecessem sua atuação crítica e reflexiva, desconhecendo, muitas vezes, os processos de transformação pelos quais passaram e passam as relações que envolvem escola e literatura. A escola, por sua vez, na tentativa de empreender o ensino de literatura canônica, tenta referendar suas práticas indicando leituras que considera adequadas aos alunos. No entanto, os cânones escolarizados não respondem aos anseios da modernidade. Já as academias fazem as escolhas das obras literárias, as quais consideram relevantes para os vestibulares, e os alunos e professores as adotam, revelando-se, muitas vezes, a primeira leitura das mesmas, tanto por parte do aluno quanto do professor. Por conseguinte, os cânones estéticos de produção e

recepção ou consumo passam a ser questionados por pesquisadores, que trabalham a questão das diferenças e das identidades, valorizando a pluralidade cultural.

Pelo exposto, percebemos que não há como definir, no espaço escolar, o termo cânone apenas pelas instâncias de produção. Cumpre observar que o estudo dos cânones só se justifica se levarmos em conta, além da produção, a recepção, isto é, os leitores, e daí compreender, no mínimo, duas modalidades associadas a tal estudo: a de construção – ligada às qualidades do trabalho da linguagem, do modo de contar e do que contar – e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor (cf. PAULINO, 2004).

As discussões surgidas em relação ao cânone nos fazem perceber porque essa compreensão é necessária para se entender o caráter coletivo dos cânones de significação que dominam os de construção na narrativa popular. Uma vez contadas, as histórias são enriquecidas a cada atualização, seja pelo modo de contar, pela recursividade, pelos elementos linguísticos empregados ou pela experimentação que chega a criar uma infinidade de versões.

Por outro lado, nas literaturas eruditas, os cânones de construção dominam os de significação. Nesse caso, há uma preocupação com a forma, conceitos, estética, dentre outros valores. Por isso, é imprescindível preocupar-se com a recepção, já que a literatura possibilita a reconstrução da realidade (BOURDIEU, 1996). A capacidade de distinguir os elementos associados a essa realidade é, portanto, fundamental para a compreensão das várias manifestações culturais presentes na supracitada literatura, pelo leitor.

A escolarização dos cânones, no quadro atual, revela-se ineficaz, uma vez que não democratiza o ensino, mesmo quando se tenta renová-lo. A escola defende o ensino dos cânones, mas o faz, geralmente, de forma autoritária. Ao escolher as obras com que deseja trabalhar, adota alguns gêneros, com predomínio de romances de enigma, de aventuras e, raramente se permite algum de cunho satírico ou de denúncia social. Além disso, há o cânone relacionado à linearidade da narrativa, no qual se percebem as demarcações clássicas: início, meio e fim. Ou seja, a constituição dos padrões de leitura segue uma norma independente de se estar ou não de acordo aos anseios de um determinado público (PAULINO, 2004).

No livro didático, a manutenção dos ideais legitimadores é fato, ou seja, predominam os cânones estéticos, consagrados pela tradição literária brasileira; daí a permanência de escritores e/ou fragmentos de obras, como de Graciliano Ramos, José de Alencar, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Clarice Lispector, José Lins do Rego, Jorge Amado, Guimarães Rosa, dentre outros. Além disso, são as obras mais conhecidas e consagradas de autores e poetas que compõem o LD. Por outro lado, percebemos a inserção de um ou outro elemento distante dos preceitos legitimadores. São ilustrações como figuras contemporâneas, fotos, cartazes de filmes e até mesmo algumas literaturas marginais contemporâneas.

Isso nos faz perceber o caráter mercadológico do livro didático. É preciso seduzir o consumidor, no caso, professores e alunos; caso contrário, não se sustenta e desaparece. Ainda que esteja distante dos discursos idealizados dos seus produtores, o LD consegue aproximar cânones estéticos e de significação, isto é, ambos são escolarizados. No entanto, essa aproximação, em nenhum momento, propõe alguma discussão a respeito do estético e do político, por exemplo, ou do estético e do cultural. Ao contrário, apresenta, de forma linear, aquilo que julga ser o mais significativo em uma determinada obra, da qual extrai parte do seu conteúdo.

Assim, compreendemos que os dispositivos operacionais referentes à concepção de literatura apresentada nos referidos manuais didáticos mantêm um modelo consolidado de ensino de literatura no qual é possível identificar uma supremacia de História da Literatura em detrimento do texto literário. Por outro lado, o ideal de Nacionalismo responsável pela criação da História da Literatura Brasileira, no século XIX, também é componente imprescindível do

nosso livro didático, pois ainda que os autores façam parte do cânone isso não quer dizer que a sua produção seja toda referenciada pelo LD. Como exemplo, destacamos José de Alencar, cujas obras adaptadas pelo LD referem-se a temáticas cristalizadas por um rígido modelo de educação literária imposto à comunidade escolar. São as temáticas indianistas e urbanas. No caso de Machado de Assis, as temáticas vão de relativização entre a vida e a morte, traições, supremacia do mal sobre o bem, dentre outras. E o Machado de Assis poeta? Cronista? No caso dos regionalistas de 1930, isso se acentua ainda mais: o LD tende a privilegiar nas produções dos autores apenas as temáticas que “dialogam” com o seu ideário, isto é, aquilo que se encaixa no seu conceito de literatura, bem como de suas escolas.

Portanto, entendemos que o Livro didático oferece uma forma de ensino de literatura que, mesmo reproduzindo parte de um determinado texto original, priva o seu receptor não apenas do contato com o texto original, mas também de formar suas concepções a partir de sua leitura, pois os fragmentos destacados não estão presentes nos manuais aleatoriamente. Estão ali porque atendem a uma concepção político-pedagógica para referendar os ideais defendidos por autores, editores, comentadores, tradutores, secretarias de educação, governos, enfim. Desse modo, entendemos que o livro didático cria o seu próprio cânone.

Por outro lado, sabemos que o próprio professor pode solicitar a leitura integral, inclusive isso é dito em praticamente todos os manuais didáticos. Mas onde buscar esse texto original? Se pensarmos na realidade das escolas públicas brasileiras, veremos que dificilmente encontraremos uma resposta viável. As escolas não possuem bibliotecas e/ou sala de computação. E quando possuem, podem não funcionar por falta de funcionários ou por alguma impossibilidade técnica. Mesmo aquelas que possuem bibliotecas e/ou salas de computação podem não resolver o problema acima mencionado, pois dificilmente, os docentes atenderão às indicações no “manual do professor”. Ou seja, o livro didático, com ou sem bibliotecas, internet, livros paradidáticos, dentre outros, é o suporte mais utilizado e o único consolidado na comunidade escolar, referência praticamente exclusiva para o ensino de literatura brasileira.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA LIMA, Luiz. O controle do imaginário e a literatura comparada. In: ROCHA, J. C. C.; COSTA, L. V. (Ed.). **Literatura comparada: questões e perspectivas**. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. Cadernos do Mestrado/Literatura, 1.

FERNANDES, Maria Lúcia. Os contrabandistas do pensamento – Impasses da crítica literária brasileira do final do século XIX. In: **Revista de Letras**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 55, jan./jun, 2001.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Braga, Portugal: CIED, 2004.

ROMERO, Sílvia. **História da literatura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1960. v. 5.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Cânone literário e identidade nacional. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **Literatura & Ensino**. Maceió, Al: UFAL, 2008.