

CÂNONE E MERCADO: OS LIMITES DA CULTURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Rildo Cosson
UFMG

Até recentemente, as relações entre cânone literário e mercado pareciam estabilizadas em dois movimentos, ainda que conflituosos. O primeiro deles, predominantemente sincrônico, era de distanciamento entre o mercado e o cânone. Nesse sentido, os literatos, compreendendo tanto os escritores como os professores de literatura, acusavam o mercado de não apresentar interesse ou relutar em publicar obras artísticas e mais complexas porque vivia das grandes vendas proporcionadas pelas obras populares ou de massa. Obras naturalmente efêmeras, posto que cânone é o que permanece. Já editores e livreiros retrucavam que o volume das novas obras artísticas era limitado, além de haver dificuldade em distinguir entre o que era realmente artístico e o que apenas possuía pretensões à canonicidade. A vanguarda, naturalmente, precisava de tempo para se estabelecer. O segundo movimento, tomado em termos diacrônicos, era de aproximação. Para editores e livreiros, a publicação de obras clássicas ou reconhecidamente canônicas trazia a garantia de uma clientela certa, constituída basicamente pelos estudantes, um lucro considerável em propaganda e direitos autorais e uma imagem, que não se deve desprezar, de serviço cultural antes que de negócio com livros. Os literatos, por sua vez, confirmavam a necessidade de publicação contínua das obras canônicas, recomendando-as para leitura na escola, anos após anos, e insistindo sobre a necessidade de se conhecer e valorizar os textos canônicos.

Esse quadro relativamente estabilizado, entretanto, vai ser transformado tanto em termos de mercado como de cânone. No que tange ao mercado, o barateamento e as facilidades de publicação dadas pelo avanço tecnológico e as possibilidades que se oferecem à divulgação alternativa de originais fazem com que virtualmente tudo se publique. As facilidades de divulgação e reprodução atingem também os clássicos que são disponibilizados na internet e nas

mais diversas formas possíveis. No mar de textos e livros em que vivemos, já não sabemos qual texto ler e um livro precisa mais do que suas tradicionais qualidades literárias para chamar a atenção do leitor. Na área do cânone, o consenso sobre o valor e a representatividade das obras entrou em crise e o caráter político de sua construção, envolvendo preconceitos de gênero, classe social e etnia, entre outros, é constantemente denunciado. Até mesmo o texto literário tem sua centralidade questionada em favor de outros produtos, tais como os filmes e as canções populares, cuja representatividade cultural não seria menor do que a literária ou, em certos casos, até mesmo superior.

Essa desestabilização dos valores literários e dos mecanismos de mercado tradicionais gerou um grande impacto na escola enquanto instituição responsável pela formação do leitor e, por conseguinte, espaço de mediação privilegiado entre a literatura e o mercado. Uma das áreas mais afetadas é, justamente, a seleção dos textos para serem ensinados e aprendidos como herança cultural. As posições assumidas pelos professores são as mais diversas. Há aqueles que sequer admitem discussão e continuam a afirmar a essencialidade do cânone e da tradição. São professores que seguem incólumes no seu mister, certos de que o capital cultural é sempre único ou que há uma essencialidade literária que não deve ser questionada nas obras indicadas para leitura. Herdeiros e guardiães da tradição, eles consideram que o desconhecimento de uma obra canônica é a falha maior em uma formação literária. Há outros que, assediados pelas editoras, adotam como leitura apenas os últimos lançamentos, liberados que estão da obrigação de ler o cânone. O sentimento de uma atualização permanente e a economia na aquisição de livros recebidos das editoras para “avaliação” resolvem os critérios de indicação de textos. Se questionados sobre a perda de historicidade por força da exclusividade do contemporâneo, retrucam com o benefício da efetividade de leitura. Afinal, fazer o aluno ler textos que trazem temas e linguagem atuais já é difícil o suficiente. Há, também, aqueles que reformam o cânone

escolar incluindo novos autores. A preferência se desloca para aqueles autores marginalizados ou mesmo ausentes do cânone. Além da dificuldade de localizar os textos, a manutenção de parte do cânone deixa os novos autores em desvantagem em termos de fortuna crítica. Realiza-se um grande esforço para terminar mantendo, ainda que parcialmente, os critérios usuais de leitura do cânone. Há outros, ainda, que mantendo o cânone modificam apenas a maneira de abordar os textos. Esses não sofrem muitos dos problemas levantados acima porque, se assumem o cânone, procuram assumi-lo de maneira crítica e usualmente em contraste com outras obras ou possibilidades de leitura, mas correm o risco de cair em uma leitura excessivamente marcada pelo engajamento que, se desvela os mecanismos ideológicos de um texto, também o trivializa ou simplesmente o transforma em matéria de análise histórica.

Entre tantos desafios e dificuldades de encontrar um caminho seguro entre o cânone e o mercado, uma posição parece estar se tornando particularmente atraente para muitos professores. Trata-se da chamada democratização da seleção de textos através da pluralidade e da diversidade de autores, obras e gêneros. Tal postura vai ao encontro de textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e de teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola. Sem entrar, neste momento, na questão do apagamento do literário que tais teorias e textos oficiais terminam por promover, acredito que é necessário problematizar essa opção preferencial pela diversidade e pluralidade na indicação de textos para leitura na escola.

Pluralidade e diversidade: estratégias democráticas?

Favorecida pela abundância de títulos disponibilizados pelo mercado, a estratégia de se adotar a pluralidade e a diversidade como critérios de seleção de textos responde, aparentemente, às demandas políticas de abertura e renovação do cânone. Através dela se quebram as hierarquias

impostas pela crítica e a escola se abre a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas. A leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte.

Todavia, se as intenções são positivas em seus princípios de ampliação dos limites da cultura escolar, seus resultados nem sempre correspondem ao ideal. No melhor dos casos, a nova orientação tem levado professores a substituir o cânone da tradição pelas indicações do mercado. Passa-se, assim, das obras clássicas para os últimos lançamentos e se esquece que a propaganda é mesmo a alma do negócio, mas de livros e não da cultura literária na escola. No pior deles, o texto literário é substituído pelos textos presentes no jornal impresso, posto que esse suporte é concebido com um veículo democrático por sua circulação ampla e abertura a vários tipos de texto e discursos, inclusive o literário através da crônica. Na média, os professores assumem uma postura autocrática e definem as leituras para seus alunos tendo como horizonte apenas as suas próprias leituras, em um conjunto que se alterna entre obras de auto-ajuda e obras canônicas, incluindo um pouco de tudo e um tanto de nada.

Essa situação algo caótica que a política da diversidade e pluralidade instaura nas escolas é gerada tem como contraponto a ausência de reflexão sobre dois processos que estão na base da seleção de textos na escola. O primeiro deles é a própria canonização. Percebida como uma questão eminentemente política, a existência do cânone, que não se separa da discussão sobre sua legitimidade, é tomada apenas em relação a uma tradição estabelecida e não ao processo que estabeleceu a tradição. Desse modo, mesmo que se recuse o cânone tradicional deve-se ter consciência de que sua existência dependeu não apenas dos critérios hoje questionados, mas também do próprio ato de selecionar. Não há, assim, como escapar à canonização que se faz presente em qualquer processo de seleção. Esse processo e os critérios nele usados podem e devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e os valores da

comunidade de leitores, mas nem por isso deixará de gerar exclusão e apagamento do que não foi selecionado. Nesse sentido, não há como escapar de algum tipo de seleção prévia geradora de cânones, seja aquela bem conhecida da história literária, seja aquela menos discutida do mercado que se guia pelos critérios de comercialização das obras. Nossas escolhas, como professores de literatura ou como simples leitores, são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós. O que fazemos, normalmente, é recortar dentro desse recorte o nosso próprio recorte. Advogar uma pluralidade e diversidade sem fazer referência ao processo de canonização é simplesmente obscurecê-lo. Além disso, não se pode esquecer o tempo. A vida é curta e os livros, como diria Borges, constituem uma biblioteca infinita. Por isso, dizer que não precisamos estabelecer critérios para selecionar os textos em nome da pluralidade e da diversidade democrática de formas, autores e obras pode terminar sendo apenas uma forma de evitar o debate ou de manter em silêncio os reais critérios de seleção que, reconheçamos ou não, existem.

O segundo processo é a escolarização da leitura e da literatura. Muito já se falou sobre os danos sofridos pelo conhecimento quando transposto para o ambiente escolar. As adaptações didáticas e os fins pedagógicos são comumente criticados pelo seu caráter redutor e até deformador dos princípios e teorias do saber feito ciência. No caso da leitura e da literatura, reclama-se, particularmente, da artificialização do ato de ler transformado em exercício, ou seja, uma preparação para a verdadeira leitura que teria realização em um futuro fora da escola. Também se denuncia a ênfase sobre os conteúdos e o deslocamento do centro das disciplinas na busca deles, como acontece com a história da literatura que substitui a leitura literária, fazendo da literatura uma cronologia de nomes de autores, títulos de obras e características de estilos de época. Há, ainda, as metodologias de exploração dos textos que ora os toma como pretextos, ora adota perspectivas pouco adequadas para a sua especificidade literária, como os resumos, os questionários e as fichas de leitura.

Essas críticas, indubitavelmente pertinentes naquilo que explicitam, não devem deixar de lado o fato de que tais reduções e adaptações fazem parte de qualquer processo de transposição de um discurso a outro. É óbvio que a compreensão dessa transposição não justifica os problemas levantados, mas certamente os coloca em outra perspectiva. A escola para cumprir seu objetivo de ensinar, precisa “didatizar” os saberes transformando-os em disciplinas, conteúdos e habilidades. Tal transformação, que é a própria escolarização, não precisa ser compartimentalizadora ou conteudística, para usar expressões conhecidas da crítica, mas não pode fugir da sistematização necessária ao funcionamento de qualquer instituição. Quando se recusa, portanto, os processos de sistematização vigentes na escola como inadequados a este ou aquele saber, é preciso que se aponte um outro caminho para que a apropriação escolar daquele conhecimento se efetive.

A democratização da escola prevista na pluralidade e diversidade dos textos substitui os critérios do cânone tradicional pela liberdade de escolher os mais diferentes textos. Como aparentemente não há julgamento de valor ou, mais propriamente, o único valor é a diferença, as condições de escolarização da seleção de textos não conseguem se efetivar adequadamente. Virtualmente todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna diversos e plurais e, com isso, a seleção de textos torna-se uma questão pessoal que escapa à escola e ao próprio conhecimento. Não surpreende, portanto, que os professores sofram a angústia do que indicar e recorram ao mercado como referência de valor, quer visualizado no prestígio do autor (autor premiado de vários livros) ou na casa editora (texto publicado por editora “séria”).

Todavia, não é apenas por secundarizar ou esquecer os processos de canonização e escolarização que a pluralidade e diversidade de textos, gêneros e autores pode se constituir em uma falácia para a democratização da leitura e da literatura na escola. Sob a derrubada fácil das

hierarquias e a promessa de leitura igual para todos, encontra-se usualmente uma concepção de literatura centrada sobre o texto como um espaço fechado e de representação unívoca. As obras precisam ser diversificadas porque cada obra traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. Em lugar de relações intertextuais e um discurso que se edifica justamente com a premissa de nada prender em seu interior, como exemplifica Barthes em sua fábula da pedra de Bolonha, a literatura na escola precisa de obras, gêneros e autores diversificados porque o importante é acumulá-los em um painel quanto mais amplo tanto mais vazio de significado.

Ao final desse breve percurso, a conclusão a que se chega é que não é a ausência de recorte ou de interesses que gera a democracia na escola, como supõe uma apropriação generalizada do discurso da pluralidade e da diversidade, mas sim, e sobretudo, a explicitação dos interesses e dos critérios que estão por detrás das seleções. Até porque a opção por textos plurais e diversos não é incompatível com os mesmos preconceitos apontados no cânone ou outros não revelados. Desse modo, talvez a verdadeira democratização esteja em tornar explícitos os critérios de indicação dos textos e não em substituí-los por uma nivelção que, em última instância, apenas esconde seus juízos de valor. Plural e diversa deve ser a leitura que fazemos dos textos e não simplesmente a seleção deles. Plural e democrática não é a escola que indica qualquer texto, mas sim aquela que ao selecionar sabe respeitar as diferenças explicitando os valores de sua escolha à comunidade de leitores. Com isso, talvez descubramos que a diversidade e a pluralidade não estão apenas no número ou tipos de texto que oferecemos ao nosso aluno, mas também na constituição mesma do discurso literário. Até porque *se tudo vale a pena se a alma não é pequena*, como diz Fernando Pessoa, também *quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor*.

BIBLIOGRAFIA:

- CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar. Entre pedagogia e sociologia. *Revista brasileira de educação*. Set/out./nov./dez. 1995.
- EVANGELISTA, Aracy et al. *A Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura – as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.
- LITERATURA infantil na escola: leitores e textos em construção. *Intermédio – Cadernos CEALE*. Belo Horizonte, v. 2, Ano 1, maio 1996.
- MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura, escola. Sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARINHO, Marildes (Org.) *Ler e navegar. Espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 2001.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SILVEIRA, Rosa Maria Helena Hessel. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. *Em Aberto*, ano 10, n. 52, out./dez. 1991.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antonio Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.