



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho
Portugal

<http://www.uminho.pt/revista-portuguesa-de-educacao>

Paulino, Graça

Formação de leitores: a questão dos cânones literários

Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62

Universidade do Minho

Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Formação de leitores: a questão dos cânones literários

Graça Paulino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Resumo

Discutem-se neste trabalho as conseqüências culturais do distanciamento existente no Brasil entre cânones literários e cânones escolares da literatura chamada “juvenil”, a partir da constatação de que, por um lado, a fragilidade do letramento escolar e, por outro, a elitização da literatura num campo simbólico fechado se mostram relacionados à formação de alunos não-leitores literários. À recepção “emotiva” de leitores jovens sem traquejo literário e à disposição “pedagógica” de seus professores se contrapõe a possibilidade de acrescentar às práticas de leitura literária escolarizadas o estranhamento e outros exercícios intelectuais próprios da interlocução com a literatura canônica, a qual tem sido afastada das escolas, especialmente por algumas radicalizações dos Estudos Culturais na formação de professores, com seu repúdio aos cânones estéticos.

O questionamento dos cânones literários compôs o quadro da discussão de valores que se acirrou a partir dos anos 70, na esteira dos Estudos Culturais (Hall, 1999). Tratava-se de uma alternativa das ciências humanas para a crise do modelo epistemológico hegemônico na modernidade. Para contrapor-se a um direcionamento de elites intelectuais e/ou econômicas, os Estudos Culturais, dialogando com a teoria crítica da cultura da primeira metade do século, sem, todavia, dicotomizar as produções simbólicas em boas ou más, trabalhou no sentido de valorizar as camadas e os grupos sociais perseguidos ou discriminados. Fortaleceu-se, então, na área de ciências humanas, a focalização prioritária dos negros, das mulheres,

dos miseráveis, dos homossexuais, dos loucos. A história cultural mudaria, assim, seu ponto de vista, recusando abordagens até então consideradas “naturais” e denunciando limitações e preconceitos destas.

Quando tomam como objeto a literatura, numa perspectiva multiculturalista, ciências como a História, a Sociologia e a Antropologia deixam de focalizar a produção e a recepção 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. Os cânones estéticos de produção e recepção estão, desse modo, sendo colocados em questão pelos pesquisadores. O que os estruturalistas não conseguiram fazer, por lidarem com abstrações universalizadas, os pós-estruturalistas, trabalhando a questão das diferenças e das identidades, conseguem: abordar o que Michel de Certeau (1995) denominou “cultura no plural”.

Entretanto, logo viria a defesa dos padrões estéticos estabelecidos há séculos pela crítica literária ocidental e pelos próprios escritores. Em meados da década de 80, Italo Calvino (1990) escreveu suas famosas conferências para Harvard, publicadas após sua morte, com o título de *Seis propostas para o próximo milênio*. Acreditando nas “coisas que só a literatura nos pode dar”, Calvino retoma as qualidades canônicas que ligariam a Antiguidade ao presente e ao futuro, na construção da arte literária: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência. Ao falar de Borges, Calvino sintetiza de modo bem explícito sua visão dessas qualidades:

O que mais me interessa ressaltar é a maneira como Borges consegue suas aberturas para o infinito sem o menor congestionamento, graças ao mais cristalino, sóbrio e arejado dos estilos; sua maneira de narrar sintética e esquemática que conduz a uma linguagem tão precisa quanto concreta, cuja inventiva se manifesta na variedade dos ritmos, dos movimentos sintáticos, em seus adjetivos sempre inesperados e surpreendentes (p. 62).

Evidentemente, à primeira vista fica difícil, para os brasileiros, identificar algumas dessas qualidades em Machado de Assis ou Guimarães Rosa. Como destacar rapidez e exatidão em narrativas como *Dom Casmurro* ou *Grande sertão: veredas*, que envolvem os leitores em duradouras dúvidas, em volteios sinfônicos, em perspectivas ambíguas? Apenas uma leitura bem atenta de toda a argumentação de Calvino pode fazer-nos continuar de seu

lado. Sua rapidez, por exemplo, inclui “o tempo que flui sem outro intento que o de deixar as idéias e sentimentos se sedimentarem, amadurecerem, libertarem-se de toda impaciência e de toda contingência efêmera” (p. 66). Por outro lado, a exatidão para Calvino se define como “um projeto de obra bem definido e calculado”, “a evocação de imagens nítidas, incisivas, memoráveis”, e “uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação” (p. 71). Desse modo, não há como negar rapidez e precisão aos dois “maiores” romancistas brasileiros. Mas, para não absolutizar essas intrigantes qualidades, é conveniente acrescentar argumentos de outros pensadores aos de Calvino na definição (e defesa) dos cânones literários ocidentais. Não há como deixar de dialogar, nesse caso, com um dos mais polêmicos críticos contemporâneos: Harold Bloom (1995). Seu ataque às escolas de letras e ciências sociais estadunidenses poderia ser tachado de violento. Afirma, por exemplo, em seu livro *O cânone ocidental*: “Shakespeare, cuja supremacia estética foi confirmada pelo julgamento universal de quatro séculos, é agora ‘historicizado’ em pragmática diminuição, precisamente porque seu misterioso poder estético é um escândalo para qualquer ideólogo” (p. 30).

Por outro lado, o ensaísta faz questão de desmitificar o cânone como processo de formação de cidadania, ou como sinônimo de qualquer sinceridade estética. Apelando a Pater, afirma que toda literatura canônica é apenas “um acréscimo de estranheza à beleza” (p. 12). Isso impede a definição de um quadro preconceituoso na defesa dos cânones. Assim também se posicionam alguns teóricos e críticos brasileiros, como Eneida Maria de Souza (2002) e Heloísa Buarque de Hollanda. Esta última, introduzindo sua polêmica antologia poética dos anos 90, afirma:

Na realidade, são também conservadores aqueles que acreditam ser a pluralidade uma “nova forma de sobredeterminação pasteurizante, um plural reacionário”, considerando que aceitar diferenças é acreditar na existência de outras manifestações, sem a força do juízo verticalizante (...). O mínimo estabelecimento de critérios comparativos serve para discernir preconceitos, mas é preciso levar em conta como se produzem os discursos de legitimação, quem os legisla e quais vozes atuam em off (apud Souza 2002, p. 93).

Para não nos limitarmos aos dois pensadores citados, Bloom e Calvino, considero possível tratar de outro modo o que define os cânones, no que tange à narrativa literária. Creio, na esteira dos estruturalistas,

especialmente seguindo categorizações de Todorov e Genette, hoje resgatadas pela narratologia de língua inglesa, que textos modelares por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades: a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de 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. Estão imbricados na narrativa, necessariamente, os componentes históricos de construção e de significação, assim como os de recepção. Mas, apenas num exercício de esclarecimento, em questão tão polêmica, provisoriamente tentemos pensá-los em separado.

Na narrativa popular oral, os cânones de significação dominam os de construção, pois seu caráter coletivo não permite preocupações com a fidelidade ao que foi ouvido, no que tange ao modo de contar, o que torna as versões infinitas, cada uma se valendo de sua diferença, de sua recursividade e de seus poderes de prender a atenção dos ouvintes. É como se os aspectos formais, embora existentes, ficassem em segundo plano na produção do sentido fabular. Mas há histórias populares melhores que outras, evidentemente. Há histórias que parecem já terem sido ouvidas, há histórias a que parece faltar coesão ou força; há, por outro lado, histórias com tramas surpreendentes, emocionantes, instigantes etc. Já nas literaturas eruditas de vanguarda, os cânones de construção costumam dominar os de significação. Torna-se, nesse caso, impossível parafrasear a história, já que a forma tem o caráter de outra significação materialmente encenada, reduplicada para fortalecer-se. Na narrativa de vanguarda do século XX, a construção muitas vezes está voltada para seu próprio eixo lingüístico-formal, como significação que parece virar as costas para o mundo externo da vida.

Essa distinção só faz sentido se levamos em conta o repertório textual e os horizontes de expectativas dos leitores (Jauss, 1979). Não há como definir cânones apenas pelas instâncias de produção. Se Italo Calvino parece fazê-lo, devemos atribuir sua atitude à tentativa de explicitar para um público acadêmico suas próprias estratégias de escritura. Já Harold Bloom assume que toda grande obra constitui uma “desleitura” da tradição, desleitura esta que não passa de uma leitura forte: escrever bem literatura seria apenas mostrar-se capaz de “desler” a tradição literária.

Voltemos, agora com novos propósitos, a esse polêmico pensador norte-americano. Em certo momento de seu livro já citado, no início do primeiro capítulo, Bloom afirma que “originalmente o cânone significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino” (p. 23). Entrando com esse pensamento nas escolas brasileiras de hoje, tentemos pensar criticamente a formação de professores de linguagem e suas práticas de leitura na sala de aula ou em suas vidas particulares.

Sabemos que os cânones são históricos, como a língua, mas, assim também como ela, apresentam uma durabilidade. Os professores que se formaram até os anos 70 no Brasil têm clara percepção do que isso significa. Se não chegaram a ler *Dom Quixote*, *Édipo-Rei*, ou *Madame Bovary*, pelo menos se formaram canonicamente na literatura brasileira: leram Gregório de Matos, Vieira, Gonzaga, Alencar, Machado, Lima Barreto, Drummond, Graciliano Ramos e outros clássicos de língua portuguesa. Não se tratava de práticas leitoras restritas às escolas de Letras. Também nos hoje denominados, no Brasil, “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, os estudantes liam autores canônicos. As escolas de Letras apenas complementavam essa formação, aprofundando o estudo dos autores consagrados pela historiografia literária.

Quando surgiu, na década de 80, a revisão “ética” da antologia oficial, produziu-se uma confusão epistemológica no quadro escolar de Letras. Não mais só a crítica da cultura de orientação marxista priorizou o politicamente correto. Surgiu também uma polêmica interna no campo da crítica e da teoria literárias. Os textos, produções culturais de linguagem, foram confundidos com a própria realidade a que se referiam, diretamente ou não. Entra em cena, com força total nos estudos literários, a dominância de alguns novos cânones multiculturalistas de significação. Nesse processo, os cânones estéticos foram negados, a ponto de alguns pesquisadores, em nome de uma suposta pós-modernidade, tratarem do mesmo modo, como se iguais fossem, romances de Graciliano Ramos e de uma quase desconhecida romancista brasileira como Marilene Felinto, por exemplo. Meros documentos culturais se tornaram todos os textos literários, sendo ignorados os critérios de qualidade, tanto de construção quanto de significação.

Os professores de português que estavam se formando no Brasil em grandes universidades “de ponta”, nas duas últimas décadas do século XX,

paulatinamente vieram sofrendo essa troca da teoria literária e da historiografia associadas a professores e ensaístas mais tradicionais por especialistas que propunham um novo campo de conhecimento que se apropriou da velha denominação de “Literatura Comparada”, para que os Estudos Culturais tomassem o lugar do trabalho textual e intertextual que levava em conta efeitos da qualidade estética. Internacionalizando manifestações culturais, sem considerar seus universos específicos de existência, na produção e recepção, muitas universidades brasileiras assumiram o modelo que optou pela recriação dos critérios de significação, num jargão acadêmico globalizado que destacava trânsitos, hibridizações, hipertextos. Simultaneamente, as esquerdas das universidades brasileiras voltavam seus olhares para as produções literárias da América Latina e/ou d’África, quando não optaram, unindo-se aos que repudiavam explicitar posicionamentos de cunho político-social, pela perspectiva da nova historiografia, a destacar suportes, circuitos comerciais, estratégias editoriais, enfim quase tudo, exceto os textos esteticamente considerados em leituras criativas. Esqueceram, com essa negação, alguma especificidade da construção textual literária, o que o próprio Fredric Jameson (1992), um dos condutores de opinião em Literatura Comparada na época, havia valorizado, ao afirmar a importância das mediações, cujo papel seria relacionar os vários níveis das superestruturas, quebrando as barreiras das disciplinas, mas estabelecendo conexões com base nas diferenças, para dar sentido singular ao trabalho. Afirmava Jameson que “... devemos repudiar uma concepção do processo de mediação que não consiga registrar sua capacidade de diferenciação” (p. 39).

Em 1983, já a par dessa polarização, Lígia Chiappini publicara *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Trata-se de uma investigação que propõe uma terceira via e ainda mantém sua atualidade. No prefácio, Marilena Chauí destaca a crítica que Chiappini constrói contra o autoritarismo de professores que vêem a literatura como letra morta e contra a ritualização de uma aula que trabalha os textos literários como saberes instituídos e inquestionáveis. Reproduzindo as posições de Doubrovsky no Colóquio de Cerisy de 1969, realizado sob o impacto do movimento estudantil francês de maio de 68, Lígia ratifica o sentimento do autor com relação às universidades dos EUA que, embora interessadas nos estudos de literatura, negavam

radicalmente a relevância social dessa arte. Assim também os estudantes franceses queriam uma diferença política nas práticas de leitura literária escolar. Os trabalhos de Bourdieu (1996) viriam acentuar o quadro questionador, ao afirmar que, “se a literatura havia constituído ‘o signo distintivo do homem culto’, a situação do universo ‘especificamente estético’ se esvaziara socialmente” (p. 16).

Como podemos perceber, misturam-se metodologicamente na pesquisa de Chiappini a Sociologia, a Pedagogia e a História. Mas o predomínio é da segunda. Sua preocupação máxima é a de renovar o ensino de literatura no Brasil, tratando de democratizá-lo por vias criativas e questionadoras das verdades instituídas por autoridades. Mas ela questiona que tipo de cânones, e que tipo de trabalho com obras canônicas? Se sua crítica estava voltada para as escolas, Chiappini, na verdade estava questionando certa escolarização restritiva dos cânones literários. Seu trabalho não repudia a legitimidade de obras canônicas do ponto de vista estético, mas o caráter paradoxal do autoritário tratamento escolar que receberiam no Brasil.

Ora, nesse ponto entramos na questão das relações polêmicas entre cânones literários e cânones escolares, sem esquecermos, evidentemente, que perpassam essas relações os conflitos sociais e políticos, camuflados muitas vezes em nome da Pedagogia ou da Arte. Como afirma Alcir Pécora, prefaciando o livro *Práticas da leitura* (1996), o risco que pesquisadores do ensino da leitura correm, ao adotar de maneira tão estandarizada a abordagem sociocrítica de Chartier, ou outras da mesma natureza,

é o de submergir, não propriamente na moda, mas no mundo subletrado das produções paradidáticas, pedagogizantes, demasiado ativas no mercado brasileiro e que sempre aparentam tomar o lado destemido do mais fraco, da desmitificação, da dessacralização, ou o simpático do popular, da literatura infantil, da história literária dos autores minúsculos, tudo em nome da apropriação heróica que resiste à apropriação autoritária do autor, da cultura erudita e das classes dominantes. Que não se vá fazer de Chartier, tampouco, “linguística da libertação”.

Assim, 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 literários, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita “juvenil”.

Que marcas caracterizam a escolha escolar de obras literárias que se tornou hegemônica no Brasil? Em primeiro lugar, há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. O caráter esquemático desses gêneros preferidos já demonstra uma limitação no modo de lidar com literatura. Exemplos de escolarização deformadora dos cânones literários são algumas seleções escolares de Machado de Assis. Se era preciso que o “grande escritor” estivesse presente na escola, publicam-se antologias que atendam às definições escolares de gêneros. É o caso de *Cinco Histórias do Bruxo do Cosme Velho*, que recebeu da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o prêmio de melhor projeto editorial de 1995. São quatro histórias cômicas, que não estão entre as melhores do “Bruxo”, mas que são rápidas e engraçadas, fazendo-se acompanhar por um poema melodramático, que poderia ser considerado por especialistas um dos piores do autor. Têm os alunos com essa leitura uma visão distorcida do que escreveu Machado de Assis. Tentou-se também fazê-lo entrar sem incômodos na escola com uma coletânea intitulada *Contos fantásticos*, organizada por Raymundo Magalhães Júnior. Como esse crítico é um dos grandes conhecedores da obra machadiana, a seleção não é empobrecedora literariamente. Mas, de qualquer modo, trata-se ainda, como demonstra o título, de uma distorção realizada para atender a uma demanda escolar de gêneros, que embora aparentemente sejam de natureza literária, têm sua origem mais ligada ao entretenimento televisivo e cinematográfico.

Outro cânone escolar inegável diz respeito à linearidade da narrativa, de acordo com as preferências do século XIX. Princípio, meio e fim devem estar muito bem definidos e cronologicamente arranjados. O desfecho deve ser feliz, embora se aceite, em casos específicos, o trágico. A novela *Tiro no escuro*, de Rita Espechit, recebeu o Prêmio Jabuti, da Academia Brasileira de Letras, um dos mais respeitáveis do Brasil, mas foi pouco indicada nas escolas, por inverter a ordem temporal cronológica e tratar de um tema

incômodo, o suicídio de um adolescente. O poder seletivo da escola é tão grande no caso de leitores adolescentes que se pode indagar se a determinação mesma de existência e caracterização disso que se chama no Brasil de “literatura juvenil” não seria um conjunto de produções resultantes de uma atuação de *marketing* editorial internalizada pela própria instituição escolar.

Verificamos, em casas e ambientes com livros, que os jovens se sentem atraídos por títulos que pouco ou nada têm a ver com essa literatura escolar para jovens. Não há de fato na rotina da escola a possibilidade de escolha pessoal. Indagando, em 2000, um rapaz de 18 anos sobre seu interesse de ler, num acompanhamento de atitudes de escolha em casa e livreria, definiram-se assim os títulos que o atraíram, a ponto de retirar os livros da estante e folheá-los: *Sagarana* (Guimarães Rosa), *Tudos* (Arnaldo Antunes), *Bundo e outros poemas* (Valdo Mota), *O buraco na parede* (Rubem Fonseca). São dois livros de contos e dois de poesia, sendo o de Guimarães Rosa o único não publicado na década de 90 do século XX. Trata-se de livros contemporâneos dificilmente lidos na escola. Mas o longo romance *Agosto* de Rubem Fonseca foi indicado para leitura escolar desse jovem, por estar incluído no programa de um exame vestibular. O objetivo da leitura de literatura é tão deslocado de sua preferência que esta permanece ignorada ou tolhida. Indagado sobre o interesse de ler *A viagem do descobrimento*, de Eduardo Bueno, o rapaz recusou o livro, dizendo que já tinha estudado demais o assunto (“descoberta” do Brasil pelos portugueses) na escola.

Mas o fato é que os jovens estudantes brasileiros lêem na escola. E é fato que a literatura continua a passar por um processo de escolarização de sua leitura. Magda Soares (1999) lançou o conceito de “escolarização da leitura literária” para outra direção: se a leitura literária está na escola, necessariamente está escolarizada. Só que o sentido pejorativo que se tem dado ao processo pode, segundo a autora, ser interrogado: não haveria, a par de uma escolarização inadequada, uma outra possível, que “conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar?” (p. 25).

Como já foi demonstrado em trabalhos de especialistas brasileiros em Teoria Literária, como Regina Zilberman, Vera Aguiar, Marisa Lajolo, o

problema está na constituição de padrões escolares de leitura. Os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar. Se for perguntado a um professor de português no Brasil que tipo de leitor quer formar, possivelmente a resposta instituirá idealizações distantes das práticas culturais ou destacará habilidades típicas do letramento funcional, ligadas à leitura de textos básicos para a vida diária do cidadão.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Não é à toa que esse tipo de leitor se restringe a um grupo de elite capaz de locomover-se com desenvoltura num universo textual sofisticado, que une beleza e estranheza. Mas existe na sociedade brasileira esse tipo de prática de leitura, que constitui um capital simbólico de valor reconhecido, e a escola lida o tempo inteiro com as contradições do sistema: como democratizar gostos e habilidades tão refinadas? Muitos optam por esquecer o refinamento e, assim, facilitar o trabalho cotidiano na sala de aula.

Américo Lindeza Diogo, crítico português, em seu livro *Literatura infantil: história, teoria, interpretações* (1994), propõe que as literaturas infantil e juvenil sejam vistas na categoria de “literaturas anexadas”. Os jovens leitores se apropriam de certos livros, e estes, sim, poderiam ser chamados de infantis ou juvenis. Como todos são produzidos por adultos, e legitimados criticamente por adultos, infantis ou juvenis seriam apenas aqueles apropriados e conquistados por leitores não adultos. Se foram propositadamente escritos para eles ou não, isso não viria ao caso: bastaria que eles se sentissem atraídos, capazes de “roubar” o livro para si. Diogo, considerando perigosa a transferência da responsabilidade de definir pela recepção essa literatura, correndo o risco de literatura de gaveta constituir

também um gênero, acaba ironizando a questão: em vez das crianças, *a posteriori*, por que não os editores, *a priori*, serem considerados responsáveis pelo perfil dessas obras?

As idéias do crítico português Américo Lindeza Diogo nos interessam sobremaneira por aprofundar suas considerações num sentido histórico-social que se relaciona à questão dos cânones. A partir da análise de formações de antologias e de “bibliotecas” explicitamente escolares, ele indaga se

a literatura destinada aos alunos de treze-quatorze anos não seria aquela que os adultos abandonaram (no núcleo deste cânone estão os nossos neo-românticos e alguns sucessores – estranhamente, não tão esparsos como cuidaríamos nesta paisagem, é de notar ainda a quase invisibilidade dos modernistas e, sobretudo, de Pessoa) (p. 15).

Segundo o autor, iniciativas oficiais ou particulares de democratização do acesso de crianças e jovens às obras literárias, embora repletas de boas intenções, quase sempre são esvaziadas de boa literatura, e tratariam de realizar o que ele denomina “uma biblioterapia”, e não uma formação estética.

Bem notória é a relação estabelecida entre a literatura para adultos do século XIX e essa literatura para crianças e jovens de nossa época. Podemos referir-nos, talvez, a um tipo de retardamento cultural investido nessas práticas de produção e publicação. Temos, nos padrões romântico-realistas, uma boa quantidade de obras brasileiras que atendem aos cânones de construção e significação até hoje válidos para leitores comuns, mas não mais legitimados pela crítica acadêmica. Seria, numa perspectiva otimista, um “modelo Balzac” de escrever, segundo Leyla Perrone-Moisés, pesquisadora brasileira que discute a questão dos cânones e usa uma expressão feliz para caracterizar Balzac: “seus livros não nos caem das mãos, mas nos prendem desde a primeira frase até a última” (*Folha de S. Paulo*, 16/05/1999). Para Leyla, são perdoáveis os chavões, as personagens estereotipadas, porque Balzac dá vida literária a sentimentos “absolutamente verdadeiros e universais”.

Na verdade, essa defesa do modelo Balzac corresponderia a uma defesa do gosto popular. Para o leitor comum, que os intelectuais tantas vezes tratam como símbolo de inocência, meio infantil, os padrões do século XIX não foram ultrapassados. É como se não tivessem existido Marcel Proust, Virginia Woolf, James Joyce, Jorge Luiz Borges, Cortazar, Guimarães Rosa,

Saramago. Peter Burke, historiador inglês, ao ler os livros destinados a seus netos, diz que “apesar das transformações sociais e culturais dos últimos 60 anos, o mundo desses livros infantis se manteve surpreendentemente estável (...) Por que os livros infantis que fazem sucesso são tão antiquados?” (*Suplemento Mais! Folha de S. Paulo*, 01/08/2004).

Um exemplo desse comportamento “convencional” com relação à literatura para jovens e crianças é a própria premiação em separado. Quem ganhou o Prêmio Hans Christian Andersen de 1998 foi a escritora Katherine Paterson, que assim nos é apresentada por Ana Maria Machado, tradutora de seus livros para o Brasil e ganhadora do mesmo prêmio em 2002:

Katherine Paterson, mãe de quatro filhos, nasceu na China, filha de missionários, estudou nos Estados Unidos – onde recebeu por duas vezes o Prêmio Newbery – tendo, logo em seguida, vivido quatro anos no Japão. Em 1998, ganhou o Prêmio HANS CHRISTIAN ANDERSEN, considerado o Nobel da literatura infanto-juvenil, pelo conjunto de sua obra, traduzida em 22 línguas.

A apresentação é um pouco apelativa, ao incluir a informação de que a escritora é filha de missionários e mãe de quatro filhos. Que teria isso a ver com a qualidade de seus textos? Aliás, dessa qualidade não se fala, como seria normal numa apresentação literária *tout court*.

Quando lemos um dos livros dessa autora nascida na China e filha de missionários, *Duas vidas, dois destinos* (1999), entendemos que estamos diante de um caso interessante de tentativa de inserir a produção literária nos cânones escolares. A história parece ter sido escrita no século XIX. Duas irmãs gêmeas, que vivem numa ilha muito pobre de pescadores, têm seus destinos traçados de modos inteiramente diversos, a partir das escolhas dos pais e dos percursos que aí se formam. Todo o caráter de folhetim se nos apresenta claramente, a partir do próprio título.

As perguntas relevantes a esse respeito seriam: trata-se de um modo adequado de formar leitores literários? Trata-se do único modo escolar viável? Feliz ou infelizmente, temos de pensar a construção do romance de Katherine Paterson no contexto escolar de iniciação de leitores. Não estamos diante de uma novela de mau gosto, execrável, mal escrita, sem nenhum valor literário. Trata-se de um livro convencional que seria lido e apreciado por leitores comuns, no Brasil e em outros países ocidentais, mas não pela elite

de leitores literários. Eis a grande questão no ensino de literatura: os cânones literários possivelmente ficaram distantes do gosto (consumista?) dos jovens estudantes.

Se ao menos estivessem próximos do gosto dos professores, haveria uma possibilidade de trabalho literário de formação. Mas poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores “clássicos” ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstraram diversas pesquisas sobre leituras de professores. Em pesquisa sobre essa questão, contextualizada junto a professores de Português da rede pública de uma das maiores cidades brasileiras, Belo Horizonte, um grupo do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE UFMG) obteve dados que demonstraram serem esses professores, em sua maioria, não leitores literários. Lêem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos. Não acompanham lançamentos literários, não lêem resenhas especializadas. Alguns declararam ter lido por gosto na infância e adolescência e por obrigação no curso de Letras, de onde trazem seus referenciais esparsos de qualidade literária. Desse modo, parece *natural* trocar Mário de Andrade ou Graciliano Ramos por Katherine Paterson ou Pedro Bandeira.

Voltando à questão relevante anteriormente levantada: há alguma saída digna? Decerto, há autores de alguns textos de boa qualidade que escrevem para leitores jovens. São raros, mas podem constituir uma leitura de formação temporariamente válida. Atendem parcialmente a cânones de construção e significação estéticos e os ligam às demandas escolares. A questão que permanece é a de que deverá, de qualquer modo, haver ainda um desenvolvimento de repertório literário que não se interrompa nesse ponto. Chegar a ler um bom autor, um premiado autor para jovens, não basta para penetrar no campo restrito dos leitores contumazes, ligados de fato à literatura, bem informados, capazes de distanciar-se das propostas de consumo da literatura como mercadoria apenas.

O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. Como a qualquer outro tipo de letramento, ao literário se aplica o que disse Maria da Graça Castro Pinto (2002): trata-se de um investimento constante de cada cidadão, trata-se de

uma “narrativa de identidade pessoal, que seguramente mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre *imperfeita*” (p. 95). Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. As artes talvez acabem “dando a volta por cima”, apesar da velha descrença frankfurtiana. Importa, como propôs Bourdieu (1996, p. 16), não assistir passivamente ao espetáculo dos “enfadonhos tópicos sobre a arte e a vida” dominando, nas liturgias escolares, a literatura, que afinal representa, de acordo com o mesmo autor, uma das “conquistas mais altas da ação humana”.

Referências

- ASSIS, Machado de (1995). *Cinco histórias do Bruxo do Cosme Velho*. Porto Alegre: Projeto.
- ASSIS, Machado de (1998). *Contos Fantásticos*. (org. Raymundo Magalhães Júnior) 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch.
- BLOOM, Harold (1995). *O cânone ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- BOURDIEU, Pierre (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BUENO, Eduardo (1998). *A viagem do descobrimento*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- CALVINO, Italo (1990). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CERTEAU, Michel de (1995). *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus.
- CHARTIER, Roger (Org) (1996). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- CHIAPPINI, Lúcia (1983). *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- DIOGO, Américo Antônio Lindeza (1994). *Literatura infantil: história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- HALL, Stuart (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- JAMESON, Fredric (1992). *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo: Ática.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina (1996). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- PATERSON, Katherine (1998). *Duas vidas, dois destinos*. São Paulo: Moderna.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla (1998). *Altas literaturas*. São Paulo: Cia das Letras.

PINTO, Maria da Graça Castro (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, pp. 95-123;

SOARES, Magda (1999). A escolarização da leitura literária. In Aracy Evangelista *et al.* (Org.), *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.

SOUZA, Eneida Maria de (2002). *Crítica cult.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

THE FORMATION OF READERS: THE PROBLEM OF LITERARY CANONS

Abstract

This work aims at discussing the distancing that exists in Brazil between the literary canons and the school canons of the so-called literature for the youth, based on the data that highlights the frailty of school reading process as well as the elitization of the literature in a closed symbolic field, resulting in the formation of non-literary readers. The "emotional" reception of young readers lacking literary awareness and the "pedagogical" willingness of their teachers are opposed by the possibility of adding to the school reading practice the "strangeness" and other intellectual exercises related to the interlocution with the canonical literature, which has been put aside in school specially due to the radicalization of cultural studies and their repudiation towards aesthetic canons.

LA FORMATION DES LECTEURS: LA QUESTION DES CANONS LITTÉRAIRES

Résumé

Dans ce travail on discute les conséquences culturelles de la distance comprise, au Brésil, entre les canons littéraires et les canons scolaires de la littérature appelée "pour les jeunes", à partir de ce qu'on constate: d'une part, la fragilité du illettrisme scolaire et, d'autre, l'élitisation de la littérature dans un champ symbolique fermé; de plus, ces deux pôles se montrent en rapport avec la formation des élèves qui ne constituent pas de lecteurs-littéraires. A la réception "émotive" des jeunes lecteurs sans expérience littéraire et à la disposition pédagogique de leurs professeurs s'oppose la possibilité d'ajouter aux pratiques de lecture littéraire, à l'école, l'étrangeté et d'autres exercices intellectuels, propres à l'interlocution avec la littérature canonique, celle qui s'éloigne des écoles, surtout à cause du radicalisme des Etudes Culturelles et leur aversion par les canons esthétiques.