

ROMA LOCUTA CAUSA FINITA? **SOBRE DOCÊNCIA E CRÍTICA** **DA LITERATURA E DA CULTURA**

Elias J. Torres Feijó

(Grupo GALABRA) Univ. de Santiago de Compostela

A presente comunicação tem por objectivo chamar a atenção sobre o carácter construído dos conteúdos e das focagens do estudo formal (também do nom formal e do informal) da literatura (e, polo geral, da cultura) e das formulações da crítica da literatura (e, também em geral, da cultura) como dependentes de instâncias de poder ou apresentadas como emanadas dumha pretensa, embora oculta, *auctoritas*. Sirvo-me da conhecida frase ***Roma locuta causa finita*** para significar com ela a invariável presença do poder, *Roma*, como emanador de mui diferentes e até contraditórios ideias e objectivos em diversos momentos da história, nutrindo-se de mui variados argumentos e *auctoritates*, agentes e instâncias, mas sempre para preservar os interesses, directa ou indirectamente, do grupo político-económico dominante, para garantir em definitivo a sua hegemonia, e a sua assumpção quase generalizada polos diferentes grupos do campo cultural, homólogos ou nom daquele. Roma é o espaço central das lutas polo poder, a disputa polos seus mecanismos e, ao mesmo tempo, representa por metonímia os conjuncturais agentes do poder.

De entre os diferentes usos do texto ‘literário’ ou, em geral, da ‘literatura’ ou ainda mais alargadamente, da ‘cultura’, tanto na crítica, como, sobretudo, na docência, poderemos distinguir um nível de usos de natureza ou propósito estético de outros que remetem para valores ou até para umha alegada ‘ética da comunidade’ que se considera legítima e/ou indiscutível. Neste sentido, os produtos som apresentados desde como exemplares do belo ou do melhor até como elucidadores dumha Nação¹ ou por antonomásia de assuntos e perspectivas alegadamente ‘universais’. Neste último caso, a obra coloca

¹ Um bom panorama e análise do rol da literatura na elaboração das identidades nacionais europeias pode ver-se em Anne-Marie Thiesse (1999). De resto, lembre-se que para contextos como o que aqui foco, o trânsito entre umha concepção da literatura como conjunto universal do saber e do progresso da humanidade ao de compêndio de ideias e valores da nação e de determinados seus *nacionais* (ou, como expresso por Sinopoli, 2002:31, como “funcional con respecto a la representación del progreso social y político de una nación”) produz-se na Europa ocidental em interacção com a fabricação do estado-nação moderno, nos séculos XVIII e, sobretudo, XIX. Para um panorama europeu, vid. Sinopoli (2002).

Interessantíssimo, entre outros, é o caso brasileiro, cuja construção nacional, como as hispano-americanas, emerge na altura em que se firmam as bases da “pedagogia da nacionalidade”, em expressom de Maria Helena Rouanet (2002) em relação ao par *crítica literária* e *história da literatura*. Aproveito para deixar como referência a todo o aqui tratado a mui interessante e rendível produção do Grupo de Trabalho “História da Literatura”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, criado em 1992, coordenado sucessivamente pelas Profas. Regina Zilberman, Marisa Lajolo, e, na actualidade, por José Luís Jobim. Vária desta produção pode ver-se em <http://www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt/>. Na bibliografia citam-se alguns trabalhos directamente vinculados com o assunto da presente comunicação de Mello, Ramos, Rouanet e Serra.

problemas, conflitos, etc. que são elevados a categoria **do conflito, do problema**, que, em termos de escola, o aluno deve perceber e assumir: *Hamlet* é ‘a dúvida’, *Otelo* ‘os ciúmes’. Os materiais repertoriais com que esses livros estão confeccionados (em boa medida, os que sustentam a ilusão da ‘qualidade literária’) seleccionam-se como o ‘bom na história’, de que o aluno deve gostar (nem gostando, só se lamenta a insuficiência do aluno ou a imperícia do docente...). Isto revela que, de entre esse conjunto de usos, alguns se aparecem como mais visíveis que outros aos seus transmissores e receptores, podendo acontecer, até, que o que uns vejam como claro nem se apareça assim tanto para outros. Às vezes os menos visíveis costumam coincidir, nem paradoxalmente, com os mais evidentes ou simples na sua formulação porque recobertos dumha tona que impede ver ‘antes’ ou que, já, nem deixa ver; mas igualmente porque os receptores nem estão disponibilizados para assim perceber.

É conhecido que nestas questões, nem de cânone mas de canonicidade, nem de canónico mas de canonizado (portanto, resultado dum processo, Even-Zohar: 1997) talvez seja o livro de Harold Bloom *The Western Canon* (1995:2-3) o exemplo mais eloquente e claro. Bloom analisa vinte e seis escritores, cuja selecção proclama como “not so arbitrary as it may seem”:

“They are haven selected for both their sublimity and their representative nature. (...) I have tried to represent national canons by their crucial figures: Chaucer, Shakespeare [Shakespeare, the largest writer we ever will know(3)], Milton, Wordsworth, Dickens for England; Montaigne and Molière for France; Dante for Italy, Cervantes for Spain; Tolstoy for Russia; Goethe for Germany, Borges and Neruda for Hispanic America; Whitman and Dickinson for the United States. The sequence of major dramatists is here: Shakespeare, Molière, Ibsen, and Beckett; and of novelists. Austen, Dickens, George Eliot, Tolstoy, Proust, Joyce, and Woolf. Dr. Johnson is here as the greatest of Western literary critics”.

A isto soma Freud, Proust Joyce e Kafka: “they personify whatever literary spirit the era possesses”. E Pessoa tratado no capítulo “Borges, Neruda and Pessoa: Hispanic-Portuguese Whitman” (1995: 463-492).

Cito estas palavras nem para aprofundar numha crítica do cânone aludido, nem o único mas sem dúvida o dominante, nem para desenvolver o evidente tema da dominância dos sistemas anglógrafos e, de entre eles, os pertencentes à Grande Bretanha e aos USA, e as suas consequências, e as hierarquias no cânone estabelecidas, com França a seguir e um pouco de espanhol, russo, português, italiano, alemão, um representante escandinavo e dois hispanoamericanos e a sua homologia com o domínio político e económico desses estados (onde os aditamentos de autores canonizados em sistemas culturais ou pátrias lingüísticas dominantes e dominadas alicerçam o domínio com a sua ilusão de representatividade). Nem mesmo, embora queira também aludi-lo, do que pode chegar a significar a auto-assumpção da *auctoritas* que supom pôr um cânone. Sim, mais, pela impostura que isto significa: a mixtificação dumha opinião com(o) um dever de transmissão como ‘bem da comunidade’, em virtude dumha tradição e dum presumível referendo de dadas elites, (“Originally the Canon meant the choice of books

in our teaching institutions, and despite the recent politics of multiculturalism, the Canon's true question remains: What shall the individual who still desires to read attempt to read, this late in history?" di Bloom (1995:15). Justifica-se assim a formalização através do Estado e dos seus mecanismos de reprodução, neste caso nomeadamente a instituição educativa, de determinadas formas e determinados valores projectados e/ou derivados de obras e autores *acausalmente* (sem dar ou explicar a causa) ou metafisicamente: que é, como se define, quem o fai, para quem é a 'sublimity and representative nature'? Que é 'to personify whatever literary *spirit* the era possesses'. Certamente, Bloom combate nesses textos o que denomina the School of Resentment, mais amplamente o multiculturalismo, em virtude das circunstâncias vividas no fim de século em muitas universidades estadounidenses. Não é difícil para ele, nesse contexto, a crítica porque não poucos desses movimentos, pelo geral, aceitam as regras de jogo de críticos como Bloom, as regras de jogo dominantes: tentando mostrar o carácter construído da canonicidade, querem abri-la, desejam que outros 'representantes' que não sejam brancos, ocidentais e estejam mortos, construídos por eles, possam 'entrar'; não impugnando nem repertórios nem parâmetros dominantes e aceitando como imperativo categórico a existência de hierarquias em virtude de 'qualidades', cada um definindo as suas em função dos seus interesses. Assim as coisas se vingando (já muitas vezes por interiorizados) os materiais e construtos dos grupos dominantes e os seus mecanismos (os que fazem que Shakespeare *seja* Shakespeare: pense-se que as pessoas que lemos os textos literários costumamos ter, de praticamente todos eles e dos seus autores, um conjunto de ideias prévias. Essas ideias, conformadas por mecanismos e interações de índole diversa condicionam a nossa leitura como, antes, a nossa escolha ou tendência de leitura. O que para qualquer de nós signifique Shakespeare, Rosalia de Castro, Eça de Queirós, como Tarik Agfa ou Tin-Ztu, *As melodias da noite imprevisível* ou *Hamlet* tem no seus aspectos comuns a ver com uma compartição e formação similares, procedentes não de um oráculo ou livre alvedrio mas da interiorização de determinados elementos através de determinados canais), as pretensões 'multiculturalistas' ficam reduzidas a uma condescendente caricatura.

Todo este tipo de construções sustenta-se em duas razões que, ao mesmo tempo, são convertidas em objectivos: um dado saber e um dado prazer, transformados em normativos, apoiados na auctoritas de quem os manipula igualmente como auctoritas: Bloom, que fala nas primeiras linhas do seu livro dos autores que selecciona precisamente como "authoritative in our culture", escreve anos mais tarde um agressivo best-seller para o campo da crítica literária ocidental, *How to Read and Why?*, numa sequência de textos similares de outras tantas autoridades, de Steiner a Todorov, situadas no venerado e inatingível estrato do sublime.

Este meu recurso a Bloom (e ao multiculturalismo) quer ser apenas exemplo de atitudes que pugnam hoje em determinadas esferas da crítica e do ensino, agora referidas com independência do grau de consciência dos agentes implicados. O que quero aqui pôr em causa não é que as pessoas tenham opiniões sobre literatura (gosto, aliás, de muitas das opiniões de Bloom), mas que, investidos de auctoritas, determinem o bom e o mau, ocultando o carácter da sua opinião; e que a opinião e os seus resultados sejam transferidos ao ensino como objecto de estudo sem tampouco interrogar-se por que eles existem. O caso de Bloom torna mais visíveis alguns factores e interesses perante uma

posição (que fai passar por) ameaçada, respondendo mui principalmente a determinadas dinámicas do ensino superior estadounidense, cujo sucesso nos nossos sistemas mostra precisamente a dominância a que antes aludim. Com este tipo de práticas, o campo literário coloca-se em extrema dependência do do poder, e a sua heteronomia é de tal maneira invisibilizada que oculta mesmo que som principios provenientes do campo do poder os que determinam o estudo do ‘sublime’, ‘inasível’, universal, do que estaria por cima de qualquer contingência...

O ensino formal obrigatório (ou o formativo para habilitar docentes de ensino obrigatório) é a instância institucional em que o Estado mais determina os seus mecanismos de reprodução. Utilizo umha amostra, tomada *espigadamente*, para ilustrar o caso que nos ocupa: o da Literatura espanhola no sistema de ensino espanhol. O **Real Decreto 937/2001 afirma entre os objetivos a atingir polos alunos da “Educación Secundaria Obligatoria”** “conocer, respetar y valorar las creencias, actitudes y valores de nuestro acervo cultural y patrimonio histórico artístico”, colocando como matéria obrigada, entre outras, “Lengua Castellana y Literatura”. Na “Introducción” ao seu programa *podemos ler como objetivo* o de “avanzar en la educación literaria”. Indica-se que o aluno deverá “valorar las restantes lenguas constitucionales”, e o docente deve fazer descobrir a leitura e a escritura “como fuentes de placer y de fantasía, de información y de saber”, de desfrute. Di-se que os alunos, “como ciudadanos, tienen que conocer las relaciones que se establecen entre la lengua y la sociedad”, acrescentando que “el conocimiento riguroso de estas relaciones les va a permitir entender el mundo que los rodea, ya sea en el carácter plurilingüe de España, como en las dimensiones americanas de la lengua”, e afirmando-se aplicar “este mismo principio teórico” ao ensino da “Literatura, en la que se recomienda muy encarecidamente el uso de ejemplos en las distintas lenguas constitucionales y, también, en las principales lenguas extranjeras”.

Repare-se no modo de denominar às outras línguas reconhecidas como cooficiais em determinados territórios do Estado: línguas ‘constitucionales’ nom parece um critério ‘literário’, que, por certo, nunca aparece definido... Mais: por qué aparecem estas ‘literaturas’ se é “Lengua Castellana y su Literatura” a cadeira: para dar base a um cânone dominante em língua espanhola sobre aquelas?; para fixar que todas som ‘literatura espanhola’ expressa em várias línguas (castelhana e outras)? As atribuições ao docente som de mui diversa índole, como também ao texto literário, por sê-lo... sem indicação de como se mede a consecução dos objetivos nem do responsável de atingi-los. As aulas som de prazer ou de estudo da literatura? Por qué se coloca a literatura em dependência da língua ou mesmo da cidadania (e nom a arquitectura da geologia, por exemplo)? A ‘literatura’ é responsabilizada, ademais, por

“el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, analizando y considerando los principales tipos de procedimientos literarios como expresión del mundo personal y como producto social y cultural que se enmarca en un contexto histórico”.

Por qué se aplica esta crença romántica da “expressom pessoal” (e nom por exemplo, a pessoana do poeta fingidor); e por qué logo se coloca a mesma literatura “como producto social y cultural que se enmarca en un contexto histórico” quando nunca se

prescreve como isto é ou deve fazer-se? (ou que é o contexto histórico?). Afirma-se que a “práctica docente” deve “estimular el gusto por la lectura, en particular de obras literarias, y facilitar el acceso a los libros”, e deve criar “la necesidad de que los alumnos formen su biblioteca personal”. Recomenda-se para o primeiro ciclo de ESO “primar la lectura”, para “afianzar el dominio de sus mecanismos para que la comprensión del texto no se vea limitada”, “por medio de una serie de preguntas, nunca muchas, orientadas hacia aspectos importantes de la obra”. Para o segundo ciclo é reservado o início do “acercamiento a la literatura siguiendo un orden cronológico”, devendo-se tentar “que el alumno aprecie en qué medida se refleja en la obra la época en que fue creada”. Acrescenta-se: “La lectura de obras completas y de fragmentos representativos, debidamente contextualizados y analizados, puede ser una vía de acceso a la literatura”. Por qué tem que constituir-se umha biblioteca pessoal e nom fomentar o uso das bibliotecas públicas? Quem define os aspectos importantes da obra e em base a quê? Ou como se reflecte na obra a época en que foi ‘creada’? Que é a ‘época’?

À Literatura atribui-se também o carácter de mediadora idónea “para conseguir, a través de la lectura de las grandes obras, la madurez intelectual y humana del alumno”, atribuição que nom se fai, por exemplo, a “Ciencias de la Naturaleza”. Ela; di-se, “no debe entenderse como una variedad más de discurso” (antes afirmara-se que o objectivo era o “aprecio del hecho literario como hecho lingüístico”), mas:

“sobre todo depositaria de ese bagaje de experiencias, emociones, sentimientos y de creación de universos significativos que los escritores nos han legado en sus obras, una fuente inagotable de disfrute, de educación de la sensibilidad y de enriquecimiento intelectual y afectivo”.

Já agora: qué fazemos com obras e autores canonizados apologetas, por exemplo, do militarismo desde a antigüidade clássica até à denominada vanguarda europeia? Repare-se como mínima conclusom do antedito que o que está na esfera do gosto é determinado a elevar-se à categoria de universal, como também a prática particular de determinados indivíduos e, mui especialmente, a projecção que sobre os seus produtos fai, digamo-lo assim agora, os agentes que tenham poder. O Programa avança por este tipo de caminhos, falando de assuntos relevantes ou autores “representativos” que nunca se di como som determinados e reclamando um vínculo com as “Literaturas europeas”, além das das “lenguas constitucionales” que tampouco se determina nem especifica, ainda que nalgum caso e quando se considerar necessário poda abordar-se “aspecto tales como el resumen, la estructura, los modos compositivos, la función de algún personaje, etc”. Depois de tanto e tam variado conjunto de objetivos e funções, os únicos “Criterios de evaluación” referidos à Literatura som:

“8. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad y reconocer sus elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados.

9. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos fundamentales en la historia de la Literatura y conocer algunas obras o fragmentos de las Literaturas de las lenguas constitucionales y de la Literatura occidental”.

Este teor é mantido para os restantes cursos. En Terceiro aparecem já umha série de

autores, respondendo ao cónone dominante español, com particular presenza do mundo medieval (o que *alicerça* a fundación e a esencia da Nación), do denominado “Século de Ouro” (aqui introducindo Shakespeare e Molière sob o rótulo “el teatro europeo”, nom como elementos de comparación mas de simples modelos canonizados²); o Século XVIII é despachado sem menção a autores³. No Quarto, inclui-se Rosalia de Castro: a que literatura pertence e em virtude de que? É a língua umha norma de sistema em todo o tempo e lugar; é o ‘filológico’ um critério científico ou ideológico? Pronto: quem define os autores, quem os temas ou assuntos? Quem periodiza? (periodizar é umha maneira de classificar a história; e, segundo os critérios de classificação deduzem-se modos de conceber e transmitir essa história...). Por qué se destina maior espaço a uns e nom a outros?. Que representam uns e outros? Que se lhes fai representar?. Sobre todo, como é focado o seu ensino?

Até aqui umha síntese do ensino ‘obrigatório’ de Lengua Castellana y su Literatura”. No Real Decreto 3474/2000, no referido à “Lengua Castellana y su Literatura I y II”, para os dous últimos cursos da Secundária, repetem-se similares funções e objectivos; apresenta-se em pormenor alguns autores (com destaque para Cervantes⁴), define-se a literatura como “la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por lo que colabora en la maduración intelectual y humana de los jóvenes”. E os critérios de avaliação som, quanto à literatura:

“3. Interpretar y valorar textos escritos específicos (humanísticos, periodísticos, científicos, literarios, etc.) analizando su construcción interna y las relaciones del autor con el texto y con la época.

8. Identificar el género al que pertenece un texto literario y recono-

² E que tem sido em ocasiões denunciado; por exemplo na Itália, alguns docentes têm reivindicado umha dimensão supranacional da literatura afastada desta perspectiva; no denominado “Documento dos sábios”, de Maio de 1997, reivindicava-se umha “Nueva mediación crítica por parte de los docentes, que debe ser de tipo intercultural, es decir, no sólo no eurocéntrica, sino sobre todo centrada en el trinomio inviolable lengua-nación-literatura.” (Sinopoli, 2002:54). O interessante, nesta reformulação, do meu ponto de vista, é a explicitação do carácter construído dos valores atribuíveis à literatura. Sobre os ‘valores da língua’ nas literaturas e na pedagogia da nação pode ver-se Rouanet (2002). Noutro capítulo do livro de *Introducción a la literatura comparada*, editado por Gnisci, Francesca Neri (2002:392), prolongam-se estas reflexões, explicitando a “operación ideológica” que o cónone dum programa de literatura significa como reflexo do “gusto de varias épocas, pero también de la sociedad en cada ocasión espera del estudio de la literatura”, pormenorizando que “o proceso de canonización de una obra literaria no es transparente, aunque ciertamente la obra canonizada tiene características que corresponden a las necesidades de quien ha contribuido a formularlo, reflejando su identidad, sus valores éticos y políticos, sus finalidades educativas, su idea del papel desempeñado por la misma literatura”.

Parece-me oportuno, por outro lado, anotar aqui e a este teor as estimulantes e mui pertinentes reflexões sobre a renovação da metodologia em história literária comparada do Grupo de Teoria de Literatura e Literatura Comparada da Universidade de Santiago de Compostela, de que salientam os trabalhos referenciados na bibliografia de Fernando Cabo, César Domínguez e Arturo Casas, investigador a quem, ademais, agradeço as suas igualmente oportunas considerações e recomendações para melhorar este trabalho. Maior informação sobre este Grupo pode encontrar-se na página <http://www.usc.es/~teoria/> da Área de Teoria da Literatura e Literatura Comparada da USC.

³ Este esquema programático e as suas ‘utilidades’ estão já presentes na R.O. de 24 de Junho de 1846, da Dirección General de Instrucción Pública para os níveis primário e secundário, reflectindo a colocação do ensino da literatura ao serviço dos valores pátrios e morais das classes dominantes em Espanha no quadro dumha reforma do ensino de eminente carácter planificador da cultura (Núñez, 1996:191-192).

⁴ Cervantes é o seu *Quijote*. Para umha panorâmica da sua introdução e usos no ensino desde meados do século XIX, vid. Núñez, 1996: 194 e ss.

cer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.

9. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos fundamentales de la literatura española, conociendo el marco histórico y cultural en que se han creado y la evolución histórica de las diferentes formas literarias.

10. Conocer y valorar las obras y los autores más representativos de la literatura en las diversas lenguas constitucionales y en las grandes líneas de la literatura universal.”

É todo umha questom técnica? Quem decide e em virtude de que? Que elucidam e que ocultam essas perguntas e as suas condicionadas respostas?

A análise destes procedimentos situa-nos imediatamente num lugar de interesses e de pugnas... O que resulta óbvio é que à literatura e ao seu ensino é atribuído todo um acúmulo de responsabilidades que oculta outras mui especiais e a sua configuração, inexplicadas; e que se fai ao docente assumi-las sem discussom: transmite-se um cânone como summa teológica, apoiados em juízos de qualidade e representatividade cujo fundamento nunca é formulado; projecta-se nele umha série de valores que seriam imutáveis e assim universais, confundem-se os planos do gosto⁵, da sensibilidade ou do prazer (que, por si, pertencem à esfera pessoal) com os desses pretensos universais (fazendo ao aluno aspirar a esse gosto, como todos socialmente construído, e duvidar do seu próprio); atribui-se umha múltipla transcendência à literatura, ao modo romântico, todo remetendo para umha auctoritas que nem tem rosto (apela-se de contínuo à tradição, e ao pronome impessoal, como eu fago aqui, como se isto fosse umha construção democrática e arcánica ao mesmo tempo), e, ao mesmo tempo e nom paradoxalmente, vam-se entrevedo auctoritates mediadoras, muitas transmissoras que tenhem interiorizado esses valores e nom se questionam o seu carácter: há sempre um professor/texto/manual, enleado ele precisamente em assumir as propostas dominantes no campo ou em esclarecer textos, imagens, significados, etc. precisamente construídos sobre interesses e gostos que geram importantes contradições: Por qué Lope de Vega e nom Moreto, por qué tal metáfora significa isso (recordemos a nossa adolescência estudantil) ou por qué nom Lao Tse e sim Calderón? O docente ou o manual exerce um labor exegetico, mesmo que nom saiba de que fala ou nom goste do texto em questom: en fim, mesmo que contradiga os princípios enunciados⁶.

Pensem agora, por citar mais umha dimensom do assunto, na crítica de cinema dum jornal e na qualificom outorgada aos filmes: reparemos nas nossas mais, avoas,

⁵ Também na mudança operada polo sentido desta palavra podemos encontrar a evolucom semántica e a mistura de significados derivados dos diferentes usos da literatura historicamente considerada como material de ensino e transmissom de valores, desde o discernimento racional (de verdade ou falsidade) ao considerado intuitivo ou emocional (do belo). Vid. Valero (1996:187-188). O (bom) gosto, nesses termos, é resultado de determinados interesses, constituindo dele, no caso que nos ocupa, umha categoria que alicerça as escolhas literárias e, ao mesmo tempo, ilustra, no trânsito de parámetros de mediçom, as mudanças operadas no campo do poder. Sobre a construção social do gosto é imprescindível o conhecido texto de Pierre Bourdieu e a sua equipa *La distinction: critique sociale du jugement* (Bourdieu, 1985).

⁶ Reflectindo sobre esta problemática, Tânia R. Oliveira Ramos julgava "premente" para a Literatura como disciplina no Brasil (2002) "uma ruptura com o que tradicionalmente foi posto como inerente à produção docente, ou seja, transmitir um saber pronto e acabado, colocando o trabalho docente em um novo patamar: o de participante de um processo de construção individual e social".

pais, avós: o que para nós, em geral, é ponto negro para eles pode ser cinco estrelas e vice-versa. A questom, que certamente é de gosto, rodeia-se de características técnicas e de auctoritas, outra vez, do magistério do crítico, e converte-se num discernimento entre o bom e o mau. Nós parecemo-nos em geral mais ao crítico que ao avó. E, se fosse o caso, custaria-nos reconhecer que nos identificamos com o gosto fílmico da avoa e nom do crítico. A avoa pode mesmo chegar a sentir e interiorizar que ela gosta do mau e que deve aspirar ao bom que o crítico define e representa., a padecer en fim o que Bourdieu (1983) redefine como violência simbólica. A coincidência entre receptores dessa crítica e crítico produz-se em funçom de partilhar similares trajectórias, *habitus* e capital cultural, e ocupar similares posiçons no campo da cultura ou a elas aspirar, diluindo-se na medida em que aparecem divergências nesses factores.

Esta classe de concepçons dominante opera fundamentalmente retirando o espaço de decisom ao receptor; a proposta ‘artística’ ao nom manifestar-se como contingente e construída (en fim, ao convertê-la em imposiçom) coloca em inferioridade outros produtos e valores, que se pregam. Ao confundir a análise técnica e de valores da obra com o gosto (partindo da base de que o gosto deve aspirar a harmonizar-se com o que já nom é umha proposta); e ao confundir os planos do conhecimento técnico ou sociológico da obra com o conhecimento e a exegese ‘espiritual’ da mesma, vernizada dos interesses e o gosto das auctoritates, coloca-se claramente o campo artístico em dependência do campo do poder, que nom tem rosto porque, por sua vez, generalizados e interiorizados como bons e sublimes os tais gostos e interesses e alicerçados na Tradiçom, isto é, na história colectiva da Comunidade, dilui-se e ‘irresponsabiliza-se’. O que se verifica assim nom é apenas sistematicamente umha imposiçom de determinados textos e obras e o que elas podem transmitir, mas o que está por tras dessa imposiçom: o domínio de quem tem poder de quem pode exercê-lo: Roma. Roma locuta, causa finita. A cousa (textos, obras, críticos, funçons, etc.) apaga a causa: a literatura ao serviço da transmissom de valores e interesses mesmo alheios em origem e enunciado à cousa. Na mesma peripecia do entendimento da frase, particularmente da acepçom da palavra *causa*, encontramos algumas chaves do modo de funcionar a imposiçom de produtos culturais. A passagem de *causa* a *cousa*: a origem converte-se em expressom e o objecto oculta a raiz.

Um impulso quase inerente a este detenta o poder: conservá-lo. Os grupos que pugnam por ele costumam desenvolver estratégias de conservaçom, onde muitas vezes os princípios invocados (que, na teoria som imutáveis e universais, ocultando o seu carácter construído) podem ser substituídos por outros mesmo contraditórios, ou servir-se grupos adversos de similares tácticas para a sua conservaçom. O assunto está encerrado só para quando se consegue impor, mais ou menos legitimamente, nesses termos. Os elementos que detentam o poder podem afirmar exactamente o contrário e com a mesma força de enunciados prévios por eles emitidos; ou grupos encontrados podem utilizar os mesmos mecanismos para garantir a sua dominância; outra vez a história da máxima por parte *do poder* é eloquente: utilizada no Império romano para encerrar e evitar qualquer discussom, foi reactivada na Idade Média por determinados sectores da Patrística Cristá para igual fim, rodeando-se mesmo de auctoritates como Aristóteles (Aristóteles dixit...) impossíveis de consultar sobre tal matéria e absolutamente alheios ao assunto em causa. Introduz-se umha lógica que leva a sancionar qualquer outra, herética portanto, que nom

interesse a Roma... Ninguém em seu *sao juízo* ou com *sentido comum* (repare-se na aparente obviedade destas duas imposições) pode pôr em dúvida Roma ou Aristóteles...

O poder transmite-se, a instância/instituição de decisão permanece: Roma, invisível porque costuma cifrar as suas formulações como universal ou, pelo contrário, como sinal dos tempos, mas sempre produto do seu indiscutido e inspirado poder. O que se ensina aí “é de Deus” como todo o comentado sobre a Literatura é de sempre.

Interroguemo-nos ainda sobre outra questão, que quero ao mesmo tempo situar como resumo do antedito: Por qué existe a cadeira? Nunca se argumenta a existência da tal cadeira de Literatura (aqui ‘Castellana’). Por qué não Literatura Chinesa ou Mundial, se não é para alimentar determinada memória da Nação...? Como se decide todo isto? A importância da delimitação do que é ou não é literatura pátria estriba-se no valor identitário que a esta se atribui a respeito da Nação. Aqueles processos e fenómenos a que antes aludia definem-se ou expressam-se através de determinados factores, apresentáveis como substantivamente invariáveis ao longo do tempo: umhas fronteiras, umha raça, umha língua, um lugar de nascença ou morada. Todas estas, alguma apenas, outras, são constituídas como normas do (proto-)sistema literário/cultural da comunidade, normas sistémicas a delimitarem *o que é ou não é* literatura nacional e princípios básicos do manual de instruções que se activam na participação no tal sistema, e de cuja interpretação depende o uso, a posição e a função que se faça ou tenha do e no mesmo. Qualquer dessas balizas, que podem aparecer em dado momento como indiscutíveis ou, pelo menos, indiscutidas, são o resultado da imposição como legítimos do que Bourdieu denominou, em geral, princípios de visão e divisão por parte de determinados grupos (por ex. 1997). Assim mesmo, procura-se articular essas normas sistémicas em coerência com o que consideram balizas definitórias da Nação. Essa coerência obedece a um fundamento monológico e quase mítico da expressão nacional segundo o qual ‘somos’ como resultado *natural e essencial* do que fomos depois de um prévio não sermos nada claramente definido; portanto, o que sejamos deve estar presente e nítido nas *origens* da Nação (mesmo atribuindo a essas *origens* igual normatividade que a que se quer para definir o presente), porque é garante da existência diferencial como povo. E, assim, se a Nação X é definida pelo uso da língua A (ou das línguas A, B, C, havendo aqui, regra geral, novas pugnas e hierarquias) por parte dos nascidos ou nacionalizados na tal Nação X, essa deve ser também a definição dos seus literatos e das suas literatas. E têm a fundamental função de contribuir para manter a coesão sócio-nacional. Por isso são objecto de educação, formal, não formal e informal na comunidade. Resulta deste modo que na Primária e na Secundária do caso que nos ocupa se estude obrigadamente Literatura Espanhola e História de Espanha, por exemplo.

Os objectivos que se quer cumpra a Literatura nacional, a funcionalidade que comporta, não se esgotam nem culminam com a sua definição sistémica. Esta permite sobretudo saber não tanto o que é como o que não é nacional. A culminação das suas funções, em termos nacionalitários, resulta da ordem, da arrumação que se faça desse conjunto histórico. Esta arrumação, que releva por sua vez dum longo e complexo processo de canonização em que múltiplos elementos repertoriais e factores estão em jogo, com mui diversas procedências (*nacionais e internacionais* também...), remete igualmente para os interesses de pessoas, grupos ou estruturas interagindo para imporem os seus princípios numa parte ou no todo do sistema cultural de referência⁷. Nesses pro-

cessos, elementos dominantes como prestigiosos, trajectórias, esquemas ético-ideolóxicos e visons e 'necesidade(s)' da naçom som importantes activos⁸. O que está em jogo é o que depois acaba por definir-se como valores, individuais, colectivos ou da colectividade, eventualmente reflectidos, expressos e muitas veces projectados nas obras e/ou autores canonizados, mascarados nom raro de pretensos (valores) estéticos universais; em occasions, como quando se agudizam as contradicións no campo, caem as máscaras, e o carácter de representaçom/pose das tomadas de posiçons esvai-se. De todo isso saem por exemplo os nomes referidos no Programas citados e isso explica que outros nom apareçam e outros estivessem mas já nom están. E, daqueles, uns textos e fragmentos sim, outros nom: um cânone com certo grau de acordo (em que nom está ausente a violência simbólica exercida, claro) e com algunhas margens de instabilidade.

O processo mesmo em que a literatura se consolida como disciplina autónoma a partir do século XVIII, mas, sobretudo, no século XIX nos Estados-Naçom occidentais é elucidador desses papeis que se fam jogar à literatura *nacional*, como também à história *pátria*, e como dele se derivam os manuais de literatura que vam ser colocados no ensino regular, como mecanismo para "fixar, em cada individuo, o sentimento de pertencer a uma comunidade", mecanismo iniciado na França, como o estuda François Furet em *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982 (Mello, 2002). Como o é da projecçom

⁷ Tratando da sobrevivência do cânone, sintetiza Francesca Neri (2002:393):

"A los ojos de nuestros contemporáneos, la persistencia en el tiempo de estos textos [los canonizados] no parece poder depender de elementos puramente estéticos u «objetivos»: son precisamente las instituciones, que reflejan los deseos e intereses de quien gobierna, las que garantizan su resistencia al tiempo. Lo que parece ser la causa de este proceso, es, en realidad, su consecuencia. Las obras maestras son las que han sido consagradas por la tradición, las que han mantenido su importancia en el curso de la historia, y sin las cuales la idea misma de tradición literaria no existiría".

Mas a questom permanece se nom nos interrogarmos que há realmente por trás de conceitos como obras 'maestras' ou 'tradiçom'...

⁸ Mesmo verificando-se mecanismos de apropriaçom do outro quando este é prestigiado, invocando (em histórias da literatura ou curriculos) 'normas sistémicas' diferentes às que delimitam os ámbitos de aplicaçom enunciados e só aplicadas parcelarmente. Coloquemos alguns exemplos 'históricos' para o caso que nos ocupa: Juan Francisco Masdeu incorpora Camões à *sua Storia critica di Spagna e della cultura spagnuola in ogni genere* (1781-1787) por ser "portugués de nacimiento y español de origen" (in Cebrián, 1996:571). Ou quando se utilizam normas sistémicas intangiveis, como a do 'génio' ou 'espírito' nacionais, que permitem a inclusom em histórias da literatura de determinadas comunidades escritores pre-existentes à realidade política ou institucional que dá razom de ser a essas codificaçons; é este o caso da inclusom em histórias da literatura espanhola de Séneca o Lucano, que já Amador de los Ríos na sua *Historia crítica de la literatura española* (1861-1865) reunia por apreciar neles 'cualidades que pertenecen al genio español de todas las edades, como han pertenecido siempre a nuestra peninsula el clima meridional y la prodigiosa fertilidad de sus campos" (Romero, 1996: 177). Esta visom positivista, que paira hoje na história literária espanhola, como noutras, ficará perfeitamente reflectida na *Defensa* de Menéndez Pelayo do *Programa* de provas para cátedra da sua época, à procura do 'ingenio español':

¿Cuándo empieza la literatura española? ¿Desde cuándo hay espíritu nacional? Claro que no le hay entre los primeros pobladores de España, ni en la época romana, ni en la visigoda; pero sí elementos y formas de carácter nacional, que se reflejan en la lengua y en el arte literario" (cit. por Romero, 1996: 180, el subrayado es mío).

Mas arranca dos textos de Gil de Zárate vinculados à reforma do ensino nos meados da década de 40, à procura do "verdadero sello de la nacionalidad" dos escritores considerados espanhóis (López, 1996:211). As primeiras vinculaçons de histórias literárias e ensino no caso espanhol e a sua funçom, canonizadora podem rastrear-se em finais do século XVIII (Valero, 1996:175 e ss.) Para um panorama do desenvolvimento do ensino regrado da literatura em funçom dos interesses *nacionais* de grupos e/ou classes dominantes no contexto do estado espanhol, pode ver-se López, 1996.

de determinados valores do Estado nacional, por vezes caracterizando valores irreduzíveis a outras literaturas nacionais: “Ser francês é, entre outras coisas” sintetiza Mello o uso da língua francesa após a Revolução, “exprimir-se na língua da clareza e com uma lógica cartesiana irrefutável”.

Em minha opinião, a alternativa para a docência da literatura, mesmo com programas como o visto, deve deslindar precisamente a esfera do privado, do gosto, do prazer, etc. do plano da inculcação de valores e ideários (nem vamos referir o caso de ‘grandes’ leitores ou escritores’, tam ‘grandes’ como perversos) do que pode ser objecto de análise e interpretação científica, ou, no mínimo, rigorosa e objectivável, campo da ciências humanas e sociais. Partir da base e analisar o carácter construído de qualidades éticas e estéticas nem impede, antes pelo contrário, que se elaborem e defendam legitimamente. Mostrar esse carácter construído e os modos de funcionamento do texto o autor, etc. e em geral o campo literário na altura. Resgate-se precisamente o gosto, nem como sentido instintivo e exclusivo, mas, cientes do seu carácter construído (como todos), em forma de acto *libertável* de necessidades de assimilar-se ou adequar-se a objectivos impostos e, ao mesmo tempo, perfeitamente delimitado daquelas interpretações sobre ele. O crítico e o docente na sua função crítica, deve tentar elucidar que pessoas podem tirar prazer e como do texto proposto, nem impor os seus, as suas projecções ou, claro, as projecções do mandado.

Umha prática destas características acaba assim por ser gratificante... A qualidade literária nem será desta arte um lugar a que aspirar exclusivamente definido polos poderosos de cada momento. Entenda-se a qualidade literária assim como a produção de valor como construções históricas e analise-se desse ponto de vista. Isto, que pode ser visto como um mecanismo assustador, como umha ausência de hierarquias ou reconhecimentos ou de um relativismo desmoralizador, é a proposta de todo o contrário: nem acreditando nas “necessidades românticas” da produção nem na sublimação demiúrgica pretende recuperar dimensões de liberdade e interpretação do indivíduo, contribuir para o optimismo das possibilidades de progresso e manter a legitimidade da defesa de determinadas posições para isso conseguir. Nem é, quero dizê-lo, umha proposta multiculturalista; porque esta aceita as hierarquias e as canonizações estabelecidas e aspira finalmente a ter ‘um lugar ao sol’, ao lado dos que já estão. Tampouco, reitero, umha pura posição relativista e menos passiva. Quer ser precisamente um activo frente à preguiça intelectual, fornecendo os instrumentos de análise e interpretação que tente liberar os indivíduos da pura reprodução do poder, nem por ser este mau em essência ou atribuir a toda a gente umha perversidade calculada, mas por anular a capacidade de pensar, entender e formar-se, um princípio ilustrado que se enuncia em programas de Literatura para nunca mais ser cumprido.

BIBLIOGRAFÍA

BLOOM, Harold (1995): *The Western Canon*, London, Papermac.

_____ (2000): *How to Read and Why?*, London, Fourth State.

BOURDIEU, Pierre (1985): *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit.

- _____ (1997): *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris, INRA.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1983): *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* - Paris: Minuit.
- CABO ASEGUINOLAZA, Fernando (2001). "La novela picaresca y los modelos de la historia literaria?". *Edad de Oro*: XX, 23-38.
- _____ (2001). "National Canon Formation as Interliterary Process: The Spanish Case?". *Literary Research/Recherche Littéraire*: vol. 18, 35.
- CASAS, Arturo (2000): "Problemas de Historia Comparada: la comunidad interliteraria ibérica?". *Interlitteraria*: 5, 56-75. Monográfico "Culture and Nation at the Turn of the Millennium".
- _____ (2001). "Bibliografía sistemática de Teoría literaria". Número especial do *Boletín Galego de Literatura*: 26
- CEBRIÁN, José (1996): "Historia Literaria", in *Historia literaria de España en el siglo XVIII* (Francisco Aguilar Piñal, editor), Madrid, Trotta - CSIC, 513-592
- DOMÍNGUEZ, César (2001): "Literatura comparada, medievalismo y la crisis del eurocentrismo. ¿Emergencia de una nueva disciplina?" *Voz y Letra*: XII (2), 5-33.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (1997): "Polysystem Theory" (Revised version). <http://www.tau.ac.il/~itamarez/papers/ps-th-r.htm>.
- LÓPEZ, Rosa María (1996): Bibliografía sobre la historia de la literatura española en su contexto institucional (índice cronológico), *El Gnomon*, nº 5, 205-224.
- MELLO, Maria Elizabeth Chaves de: "História da literatura: um projecto romântico com respaldo cientifista", *literário brasileiro e a 'outra independência'*, <http://www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt/>.
- NÚÑEZ, Gabriel: "La literatura al alcance de los niños", *El Gnomon*, nº5, 185-224.
- RAMOS, Tânia Regina Oliveira: "Literatura como disciplina. *Sabe quanto mede o meu saber?*", <http://www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt/>.
- "Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria". *Boletín Oficial del Estado*, 7 de Setembro, 2001.
- "Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato". *Boletín Oficial del Estado*, 16 de Janeiro, 2001.
- ROMERO, Leonardo (1996): "La historia de la literatura española en el siglo XIX (materiales para su estudio)", *El Gnomon*, nº5, 151-183.
- ROUANET, Maria Helena: "Crítica e história da Literatura no século XX: verso e reverso da mesma moeda?", <http://www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt/>
- SERRA, Tania R. Costa (2002): "O mapeamento do 'DNA' literário brasileiro e a 'outra independência'", <http://www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt/>.

SINOPOLI, Franca (2002): “La historia comparada de la literatura”, in *Introducción a la literatura comparada* (A. Gnisci editor), Barcelona, Crítica.

THIESE, Anne-Marie: La création des identités nationales. Europe XVIIIe – XX siècle, Paris, Seuil.