

LITERATURA, CÂNONE E ENSINO¹

Helena Carvalhão Buescu

Universidade de Lisboa

1. Tenham-se em conta alguns dados curiosos como contexto reflexivo que pode ajudar a iluminar de modo mais complexo o problema do cânone, do seu uso e dos seus abusos no ensino não-superior em Portugal. O primeiro dado que quero sublinhar é este: foi apenas a partir da reforma de 1919 (embora possam ser encontrados elementos interessantes também na reforma de 1905)² que o programa de literatura no Ensino Secundário foi de facto subordinado a um «desígnio nacional», isto é, a uma concepção em que a produção de uma imagem nacional através da representação literária se torna o grande objectivo. Ajudará talvez recordar aqui, brevemente³, algu-

1 Quero agradecer a Lígia Penim a colaboração dada na recuperação de várias informações e documentação respectiva relativa às diversas reformas da disciplina de Português ao longo do século XX. A tese de doutoramento, intitulada *A representação da cultura portuguesa nos manuais escolares e antologias literárias*, foi apresentada à Universidade de Lisboa, constituindo um lugar decisivo para quem queira pensar o conjunto destes problemas no âmbito do ensino em Portugal.

2 Cf. Decreto n.º 3, 3 de Novembro de 1905, *Diário do Governo* n.º 250, 4 de Novembro de 1905; e ainda Decreto n.º 6132, *Diário do Governo* n.º 196, de 26 de Setembro de 1919.

3 Para um estudo mais demorado e minucioso de questões relativas à formulação do cânone literário nacional no ensino, questões que aliás não se confinam a uma reflexão sobre os programas, mas que integram um conjunto de outros objectos igualmente significativos

mas das características essenciais daquilo que, ao longo sobretudo do primeiro quartel do século XX, acabará por redundar numa ideia de nação argumentada sobre a questão literária e, em particular, sobre um ensino que progressivamente se vai pensando como confinado ao quadro da história da literatura portuguesa. Embora a reforma de 1895⁴, de Jaime Moniz (que podemos talvez considerar a primeira reforma modernizadora no ensino em Portugal, pelo menos no tocante à disciplina de Português), aponte como duas grandes finalidades o «incentivo ao gosto pela literatura» e o «desenvolvimento do sentimento nacional» (p. 178), o certo é que a meu ver é a ligação entre as reformas de 1905, 1919 e de 1929 (com ampliações na de 1936) que constituirá o núcleo-chave de uma versão nacionalizante e apologética da literatura portuguesa, construída sobre a emergência progressiva da história literária como a lógica fundamental de acesso aos textos. Apontemos pois alguns dos seus passos mais significativos.

2. Em 1905, os programas referem que para o 1º ciclo de ensino liceal «os trechos devem ser extraídos das obras-primas dos escritores portugueses», e que a sua escolha deve privilegiar «a corografia de Portugal e colónias, lendas nacionais e peninsulares, biografias de portugueses ilustres e narrações históricas muito simples em relação com o progresso da história, pequenas dissertações sobre agricultura e indústria, etc.», bem como «fábulas, contos tradicionais, romances populares postos em português moderno, variedade de poesias dos tempos modernos, etc.». Tratava-se pois de um acesso indexado à procura do que poderiam ser consideradas as origens literárias (e culturais, porque a ligação à história e à geografia é aqui clara) de um

(antologias, exercícios, etc.), é indispensável a leitura do ensaio de Carlos Cunha “O nacionalismo do cânone literário português em contexto escolar: entre o ético e o estético”, *Ave Azul. Revista de arte e crítica de Viseu*, série Verão 2002/2005, 25-53.

4 Cf. Decreto de 14 de Setembro de 1895, *Diário do Governo* nº 208, de 16 de Setembro de 1895.

povo e de uma nação, cuja representação se veria sedimentada a partir do 2º ciclo pela lógica das «épocas», devedora de uma concepção histórico-literária que é aqui já reconhecida como central.

A reforma de 1919, sublinhando a importância das línguas vivas e da oralidade (também no Português), reforça a ligação curricular entre as disciplinas de Português e de História no 1º ciclo, sublinhando que neste nível devem ser estudados «lendas e episódios característicos que mais se prestam a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho da raça» (p. 2408), de onde o privilégio concedido quer a tradições populares quer a «instituições e monumentos nacionais» (idem). É mais uma vez no 2º ciclo que, uma vez estabilizada a ideia de nação, se reforça a lógica de uma *história* da literatura portuguesa. No entanto, o grande carácter de inovação desta reforma (que desaparecerá das seguintes, sem deixar rasto) reside a meu ver no facto de que se apontava como objectivo do curso complementar o estudo das «relações importantes da história das literaturas estrangeiras com a portuguesa» (p. 2049), revelando uma concepção *progressiva* de uma ideia inter-nacional que, apesar de tímida, deve ser reconhecida. O escopo e o modo deste objectivo não são analisados, mas é a meu ver sem dúvida significativo que em 1919 tenha havido pelo menos a suspeita de que podiam existir modos alternativos de conceber objectivos e programas de ensino do Português no que então era designado como o ciclo complementar do liceu (e que corresponde *grosso modo* ao Ensino Secundário).

Este facto é tanto mais significativo quanto a reforma seguinte, de 2 de Novembro de 1926 (poucos meses depois da revolução de Maio de 1926, que abre as portas ao futuro Estado Novo⁵), rapidamente

5 Uma revolução em Maio que, em Novembro, reforma os objectivos, critérios e programas de ensino é uma revolução que está *consciente* de quanto se joga, em termos de cidadania, dentro do sistema educativo. Essa consciência dever-nos-ia ser também consciente.

corrige, de acordo com o espírito dos tempos, tal deriva, recentrando o ensino do Português no 1º ciclo sobre «pequenas descrições de paisagens do continente e das colónias portuguesas», ou de «lendas e narrativas relacionadas com a história da nacionalidade» (p. 1774), e confirmando assim que a literatura é um instrumento privilegiado na construção de representações comunitárias que, pela geografia («paisagens») e pela história («lendas e narrativas»), sustentam a ideia de comunidade. Mas esta reforma é, e já vimos que não por acaso, profundamente prescritiva, se não mesmo normativa. Vejam-se por exemplo os ditames enunciados sobre o papel do professor: «O professor não deverá esquecer que a aula de português é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno: o comentário breve que é sempre o mais profícuo, feito na presença dos alunos, é semente que cai em terreno próprio e que a todo o tempo é produtiva. O conhecimento, ainda que fragmentário, da nossa terra e da nossa história, deve ser ministrado através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português» (idem).

Depois disto, é só seguir o que, a partir de 1936⁶, constituirá a explicitação e o apuro, de novo prescritivos, da realidade colonial como factor nuclear da educação, e por isso do ensino do Português. Não bastava já construir uma *nação*, era preciso construir uma *nação colonial*, legitimando assim, também pela literatura, uma realidade política e ideológica que se apresentava como *destino simbólico*: «Far-se-á compreender ao aluno que o sentimento nacional da grandeza da Pátria está íntima e indissolúvelmente ligado à nossa tradição colonial. É indispensável atrair a sua atenção para as condições de vida e progresso do Império Colonial Português» (p. 1244). O Português (e em especial a *história* da literatura portuguesa) desempenhava

6 Cf. Decreto-Lei nº 27085, *Diário do Governo* nº 241, de 14 de Outubro de 1936.

aqui um papel absolutamente instrumental, visto tratar-se, em última análise, de «promover a ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa, à luz de numerosos documentos que permitam acompanhar a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da vida mental da Nação» (p. 1275). Não custará perceber porque é que a reforma de 1948 explicitamente determina que o limite *ad quem* do estudo da literatura portuguesa deve situar-se no período romântico, no que representa uma funda regressão relativamente a reformas anteriores.

3. Até ao início do século XX, pois, o ensino da literatura no correspondente ao EBS⁷ comportava uma parte inequívoca de textos cuja relação preferencial com o Latim e o que surgia designado como Latinidade não parecia posta em causa – aliás em sintonia com a não-insistência numa versão que gradualmente também se tornará cada vez mais vernacular no ensino das línguas e respectivas filologias⁸. O nosso proverbial atraso parece às vezes poder ter resultados surpreendentes – chegámos com atraso a uma concepção nacionalizante da disciplina de Português, mas infelizmente isso não se traduziu numa noção mais crítica nem sequer mais mitigada da relação entre literatura e nação. Viemos a cumprir o credo analisado por Benedict

7 Usarei esta sigla para me referir ao conjunto de graus de ensino agora abrangidos por esta designação, embora sabendo que ela tem sido naturalmente variável ao longo dos anos, variabilidade aliás que reflecte também o tipo de concepções consideradas relevantes para o sistema educativo.

8 É curioso constatar que o declínio das filologias clássicas, a começar pelo Grego, no ensino liceal parece ser o preço a pagar pela escolha da nação como representação preferencial dos objectivos do estudo a fazer da literatura. Isto deveria fazer-nos pensar, porque um factor não parece dever implicar o outro. Poderemos pensar que o peso da filologia clássica no estudo e na concepção da literatura compensava antes um menor peso numa ideia de “nacionalidade” literária? A assim ser, o argumento, visto retrospectivamente, volta a confirmar as intuições e os aturados estudos de filólogos como Erich Auerbach e Ernst-Robert Curtius.

Anderson, e por ele cristalizado em torno da noção de «comunidade imaginada»⁹ – com a precisão de que a imaginação de tais comunidades parece ter estado, durante muito tempo, confinada à ideia de Estado-nação. Tal restrição foi, a meu ver, especialmente perniciosa na falaciosa coincidência que provocou entre literatura e nação, como se nada sobrasse, na concepção da literatura, para lá dessa aposição.

4. Hoje, *não* se trata prioritariamente de argumentar uma nação – embora possa ainda ser interessante *pensar* como tal questão foi poderosa, e continua a produzir elementos portadores de alguma eficácia. Mas um programa que se limite a essas premissas é hoje, a meu ver, um programa que responde sobretudo àquilo que foram questões centrais no passado. Hoje, trata-se em primeira instância de contribuir para uma responsabilidade estética e humanística (é importante sublinhar as duas), ou seja, para um conceito de cidadania de que faz parte integrante tal responsabilidade (repito, estética e humanística). É aqui que deve situar-se a reflexão sobre a literatura como arte e como exercício de uma cidadania crítica, baseada no conhecimento e não na ignorância.

Deste ponto de vista, parece clara a razão por que a questão da literatura nacional (ou seja, no caso vertente, da literatura *portuguesa*) é apenas uma questão parcial, que responde a (porque coloca) apenas uma lógica parcial. Devemos ser capazes de pensar mais: uma concepção da disciplina de Português onde caiba a reflexão sobre como a literatura (território em que uma língua é também arte e cultura, sobre as quais se estabelecem partilhas, identidades e negociações de diferenças) se faz das relações que estabelece com outras literaturas e culturas; e até da forma como essas relações incluem lugares de ignorância, que convém também ir explorando. Diz Vítor Aguiar e

9 Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Revised Edition, London and New York, Verso, 1991.

Silva, num luminoso texto em que alinha dez «teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português»¹⁰: «Os grandes textos literários nunca nos clausuram num nacionalismo míope e bafiento: religam-nos à Europa e ao mundo.» (30). Isto, que não é negação da questão da identidade, implica todavia perceber que ela não pode ser tomada como *coisa-em-si*, pré-estabelecida e fixa. Não é possível, hoje como ontem, entender seja o que for que se queira «português» sem reflectir sobre as várias «religações» pelas quais ele reenvia para fora de si. Isto é também válido para a literatura portuguesa.

Do actual conceito de «literatura mundial» (que corre hoje na sua versão inglesa de «world literature», mas que deriva do termo e do conceito propostos, em 1827, por Goethe) será possível retirar algumas ilações interessantes para o exercício de uma pedagogia do literário, percebendo nomeadamente que uma aposta que saiba reconhecer os efeitos pedagógicos do cânone e integrar as tradições e ainda os clássicos (termos de fortuna difícil, hoje¹¹) não se limita obrigatoriamente à produção originalmente em português; e que ela não é necessariamente incompatível com o reconhecimento de uma aposta também consequente em áreas histórica e circunstancialmente fortes em Portugal, como por exemplo as diversas literaturas em língua oficial portuguesa (mas não apenas elas).

5. Se falo em tradições e em clássicos é porque me é cada vez mais incompreensível como é que podemos continuar a aceitar com placidez a ignorância quase total dos nossos alunos – e não apenas os de Humanidades – por exemplo relativamente à Bíblia, à tragédia grega, ou à épica clássica, para apenas mencionar alguns casos. Será de todo impossível imaginar formas por que textos destas tradições (e outras)

10 Vítor Aguiar e Silva, “Dez teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, *Diacrítica*, 13-14, 1998-1999, 23-31.

11 Ver Osvaldo Silvestre, *Revisão e Nação. Os limites territoriais do cânone literário*, tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2006.

venham a poder ser trabalhados com os alunos? Não poderemos imaginar modos de manuseamento (*embora não-exclusivos*, sublinho) dos textos a partir de noções interessantes (mesmo se não-evidentes) como as de *excerto* e de *adaptação*? V. Aguiar e Silva, no texto atrás referido, lembrava a pertinência (aliás não apenas etimológica) dos conceitos de *antologia* e *florilégio* (25). Pessoalmente, penso que, sem defendermos uma *redução* do texto literário ao seu funcionamento por «*excertos*», há que saber conceber modos de concretização plural no ensino dos textos literários que os podem integrar. Idêntico desafio é colocado pelo problema das «*adaptações*», cuja não-evidência deve deixar de ser considerada como tabu para poder ser integrada como fonte de reflexão, aliás em consonância com o problema, que mais à frente abordo, da tradução (alguns exemplos voluntariamente diferentes e esparsos: José Régio e *O Príncipe das Orelhas de Burro*; Frederico Lourenço e *A Odisseia*; Almeida Garrett, *Romanceiro*).

Não poderemos por outro lado também encarar o ensino de textos literários não apenas em si mesmos, ou melhor, subsumidos pela lógica do que convencionou chamar-se História literária, mas na convicção de que neles reside também algo que pode (e por isso deve) ser trazido para a forma como hoje vivemos e compreendemos o mundo, privilegiando pois a noção da sua *relação*¹²? Manuel Gusmão, numa intervenção na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, que decorreu no Centro Cultural de Belém no início de Maio de 2007, definia três orientações, para o estudo da literatura, que penso

12 Remeto aqui para as reflexões de Walter Benjamin que, na 6ª tese sobre a Filosofia da História, explicitamente recorda que existe sempre o perigo de fazer coincidir “tradição” e “conformismo”. Esse perigo, de que devemos estar conscientes, não deve entretanto impedir-nos de pensar sobre e com o passado e aquilo que, nele, trazemos para o presente como tradição: esta não pode ser outra coisa senão tudo o que continuamos, como lembra Benjamin, a “sentir como nossa própria preocupação” (cf. Walter Benjamin, “Theses on the Philosophy of History”, *Illuminations*, ed., by Hannah Arendt, New York, Schocken Books, 1968, 253-64).

enunciarem o amplo escopo das suas possíveis relações: a literatura ensinada como arte, a literatura ensinada como cultura, a literatura ensinada como história (o que *não quer* dizer história literária, justamente). Reside nos textos canônicos, a meu ver, uma especial *força de relação* que lhes permite serem ensinados de forma a poderem incluir tais orientações, e por isso a poderem ser traduzidos, por via delas, para o presente de diferenças que constitui a realidade escolar.

É por isso que tais textos poderão vir a ser ensinados de forma a permitirem depois ler (compreender, pensar) tantas das coisas que a escola não pode (não poderá nunca – e isso é bom) exaustivamente ensinar: precisamente porque os programas são temporal e espacialmente limitados, não temos nós a obrigação de escolher aquilo que os integra de modo a que os alunos possam continuar a usar esse conhecimento *para lá da escola*? A disciplina de Português é decisiva neste contexto, e aquilo que para ela é pensada, como critérios e estratégias de conteúdos e de objectivos, necessariamente transvasa dela para todas as outras disciplinas, porque ela ensina a pensar com e dentro da língua em que se vive.

6. É pois neste contexto que eu gostaria de propor aquilo que vejo como a necessidade do estabelecimento de um *cânone literário para o Ensino Básico e Secundário*. Retomo e desenvolvo, aqui, a 3ª tese já defendida, em 1998, por Aguiar e Silva:

Os textos literários lidos e estudados na disciplina de Português do ensino básico e do ensino secundário devem ser escolhidos tendo em consideração os estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de grande qualidade literária, isto é, no sentido mais lídimo da expressão, *textos canônicos*: textos modelares pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados. (25)

Retomo também, como princípio orientador, a definição de «cânone» que, em outro texto decisivo¹³, o mesmo ensaísta oferece: «[...] uma selecção de autores e de textos aos quais se atribui um elevado valor intrínseco e patrimonial e uma correlativa autoridade nos planos do uso da língua, dos critérios do gosto estético e das representações simbólico-imaginárias» (9). As ilações que podem ser retiradas de uma tal caracterização colocam-nos perante um conjunto de problemas que, sentidos *como problemas*, usam receber respostas fugidias. Esta minha reflexão é uma tentativa de por meu turno fugir a esse terreno mais pastoso em que a dificuldade (até política) da resposta é sobretudo *evadida*: afinal, como recorda ainda Aguiar e Silva (*idem*, 10), qualquer cânone não pode eximir-se às lógicas da contingência e da mobilidade.

Porquê um cânone, então? Historicamente, o conceito de cânone articulou-se com um objectivo pedagógico¹⁴. Em primeiro lugar porque, embora sempre dentro de um quadro regido pelo diálogo entre «contingência» e «mobilidade», ele produz formas de estabilidade cujas consequências seriam a meu ver felizes para a concepção de um programa de Português no EBS, que não pode ser subsumido

13 Vítor Aguiar e Silva, «Variações sobre o cânone literário», *Ave Azul. Revista de arte e crítica de Viseu*, Verão 2002/2005, 9-12.

14 «Très tôt, les philologues alexandrins se demandèrent quels écrivains ils devaient faire étudier à leurs élèves. Le terme de *canon* n'était pas encore utilisé, mais on distingue déjà dans la pratique antique une composante essentielle de son acception actuelle: la visée pédagogique. Pour les grammairiens de l'Antiquité, il s'agissait de proposer les meilleurs modèles rhétoriques, pour permettre aux étudiants de se lancer à leur tour dans l'écriture et surtout dans la déclamation oratoire, notamment grâce à la constitution d'une topique. De nos jours, aux Etats-Unis, le débat sur le canon est inextricablement lié à celui de l'enseignement universitaire: le canon, c'est d'abord le fonds où l'on puise pour constituer les programmes des cours; d'où l'importance pratique, visible, et non seulement théorique de l'enjeu» (William Marx, «Le Canon, les classiques et l'admiration: réflexions à partir de Harold Bloom», in Delphine Denis e Francis Marcoin (eds.), *L'Admiration*, Arras, Artois PU, 2003, 43/4.

por uma lógica de *modismos* e de contínuas flutuações. Aquilo que ao nível de uma investigação de ponta é aceitável, compreensível e mesmo desejável (ser capaz de sentir e re-produzir a vibração das questões e a sua capacidade de mudança e alteração) é um dos escolhos que, em minha opinião, devem ser evitados no EBS. Este, não devendo ficar cristalizado numa fixidez imutável, deve entretanto ser construído sobre duas ideias fundamentais: *estabilidade* e *continuidade*¹⁵. Para que estas ideias o sejam, de forma séria e responsável, é necessário que haja uma reflexão sobre o que podemos (e também sobre o que queremos) considerar como estável e contínuo, e por isso objecto de aprendizagem e transmissão. E depois é *a partir disso*, sejamos claros, que o cânone possível para o EBS pode ser construído.

É evidente que isto reflecte também a minha convicção de que o lugar de interrogação reflexiva de ponta ao nível dos conteúdos, como ao nível dos métodos, *não é* o EBS, mas o Ensino Superior, em particular o Universitário. Em minha opinião, a demasiada abertura a uma experimentação por vezes desregrada no EBS tem sido apenas a contrapartida de um sistema de investigação frágil, incapaz de promover de forma consequente essa investigação naquele que deve ser o seu lugar natural, a Universidade – um sistema que tem aceitado, nesta, a demasiada estabilidade que tem por outro lado recusado ao EBS, tomando-o como palco do que muitas vezes não passou de modismos inconsequentes. A disciplina de Português tem

15 Se queremos considerar que a história integra eventos colocáveis sob o signo de descontinuidades e mesmo rupturas, não é possível deixar de começar por as conceber num quadro que permite reconhecê-las como o *contraponto* de continuidades visíveis. Mais uma vez, a questão fundamental, como ficará claro mais adiante, é a meu ver a adequação (ou desadequação) entre o grau de ensino para o qual um determinado programa é pensado e a sua relação com o *tipo* de conhecimento considerado a *esse nível* como nuclear. Há que saber deixar para momentos mais complexos aquilo que, justamente, precisa de ser colocado a partir de um mais complexo aparelho conceptual. E depois, nesses momentos, há que saber *exigir* o uso de tal complexidade.

sido um dos palcos privilegiados de tais desequilíbrios e modismos, com consequências que todos conhecemos, e que se estendem muito para lá das fronteiras da disciplina de Português ela mesma: muitos dos problemas que os alunos demonstram noutras disciplinas resultam de um *deficit* de compreensão e de interpretação derivado de um entendimento demasiado míope dos objectivos da disciplina de Português, que tem privilegiado o domínio de um vocabulário técnico (não apenas oriundo das disciplinas adstritas ao estudo da literatura) em detrimento da capacidade de pôr os alunos diante de experiências de leitura e de interpretação que eles possam compreender, usar e, sobretudo, *transferir*.

7. É este um conceito decisivo em educação, nomeadamente em Humanidades: devemos ensinar o que pode ser objecto de *transferência* entre diferentes domínios, porque aquilo que não pode ser transferido, aquilo que se esgota nos limites do programa do respectivo ano, é muito provavelmente aquilo que *menos vale a pena* ser ensinado. E, já que o tempo é sempre pouco para ensinar, devemos ser sérios e consequentes quando toca a perceber o que *deve* ser ensinado.

Manuel Gusmão tinha já lembrado, em 2003¹⁶, que «as metáforas do *policentrismo* e da *rede* permitem [...] pensar que o aparecimento de novas formas de produção, circulação e reprodução de «bens culturais» são acompanhadas pela multiplicação das interacções da literatura com outras artes e outras esferas da cultura, assim como abrem espaço a novos «diálogos disciplinares» (243). É pois neste contexto que há que saber equacionar o conceito de *transferência* de saberes e a forma poderosa por que através deles podemos conceber as relações entre saberes e práticas como bem mais do que simples analogias.

16 Manuel Gusmão, "A literatura no ensino da língua materna", *Românica*, 12, *Fragmento*, 2003, 241-5.

A este respeito, há experiências decisivas no tocante à integração da arte no EBS, como as levadas a cabo por projectos como o *Artful Thinking*, desenvolvido por uma unidade de investigação criada pelo filósofo Nelson Goodman na Universidade de Harvard, unidade designada como *Project Zero* (<http://www.pz.harvard.edu/index.htm>). O seu desenvolvimento, tal como pode ser observado na descrição feita no website (quer nas descrições dos diferentes projectos, acessíveis através da hiperligação <http://www.pz.harvard.edu/Research/ResearchCurrent.htm>, quer no «Final Report» do projecto «Artful Thinking» (<http://www.pz.harvard.edu/Research/ArtfulThinkingFinalReport.pdf>), é de enorme interesse para uma reflexão sobre os benefícios da arte como elemento central na educação e, tal como a coordenadora do projecto sublinha¹⁷, repousa sobre alguns conceitos fundamentais, que permitem depois a construção de um projecto efectivamente implementado em diferentes escolas, de diferentes níveis, em diferentes países, com resultados extremamente animadores. Essas ideias fundamentais são aparentemente muito simples (mas repito sempre que o simples é o lugar a que, com invenção e trabalho, se consegue chegar – nunca o lugar de onde se parte): a ideia de que é possível ensinar «disposições de pensamento» que derivam de «hábitos da mente» implementados através de «padrões de comportamento de rotina» (a consulta dos *sites* acima referidos ajudará a esclarecer o que é entendido por estas expressões). A ideia de que é possível em seguida «transferir» estas rotinas de pensamento para outros objectos e outros domínios de estudo e, em última análise, de pensamento é, a todos os títulos, decisiva para quem pretende reflectir sobre a literatura e as outras artes no Ensino

17 Refiro-me a reuniões extremamente produtivas havidas com a coordenadora do projecto *Artful Thinking*, Shari Tishman, em Outubro de 2007.

Básico e Secundário (mas também no Ensino Superior, embora não seja esse o escopo imediato da presente reflexão).

A insistência na ideia de que *ensinar a pensar* depende da introdução de comportamentos de *rotina*, repetidos a partir da reflexão em torno de *objectos complexos* como a arte, é a meu ver extremamente significativa, e tem consequências que não devemos negligenciar. Ela sublinha que o ensino repousa sobre padrões de estabilidade que, uma vez incorporados como hábitos mentais, permitem a passagem para territórios eventualmente desconhecidos e abertos à instabilidade, para os quais o pensamento se encontra preparado pelos hábitos mentais entretanto adquiridos. Em termos práticos, isto implica que, muito em especial nos níveis mais elementares, os conteúdos devem integrar formas estáveis, relativamente às quais seja possível apreender soluções de continuidade entre diferentes graus de ensino mas também entre diferentes disciplinas, passíveis, entre outras coisas, de algo muito simples: *repetição*.

Entretanto, importa aqui sublinhar que repetir não significa apenas fazer a mesma coisa da mesma maneira, no que seria um entendimento muito limitado daquilo que é um processo culturalmente vibrante. Repetir significa em primeira (e última) análise que podemos inculcar a percepção de como certos fenómenos e certos processos correspondem a formas de interrogação e preservação de um património pessoal mas também comunitário, e de como eles constituem, por essa repetição, um conjunto renovado (e afinal sempre diferente) de saberes. Significa ainda entender que não pode deixar de existir uma estreita ligação entre ensino e repetição, quer ao nível dos conteúdos quer sobretudo ao nível dessas disposições mentais de curiosidade e trabalho que levam a aceitar o novo no quadro de um saber anterior que não é apagado por esse novo, mas pelo contrário o torna mais complexo e interessante. Finalmente, é ainda sobre a repetição que repousa a percepção de similaridades, cujo signifi-

cado sabemos ser, para Walter Benjamin, decisivo: é sobre ela que se engendra a distorção de onde pode perceber-se o novo, aquilo que ainda está apenas a ser imaginado. Esta produção de semelhanças, que é vital para a concepção da aprendizagem em Benjamin, caracteriza-a da seguinte forma Filomena Molder¹⁸:

É no homem que encontramos a aptidão mais elevada para produzir semelhanças: a sua capacidade em ver a semelhança é apenas o rudimento do antigo e poderoso constrangimento para «tornar-se semelhante e para se comportar como tal». Walter Benjamin supõe [...] que não há nenhuma força humana superior que não seja condicionada pelo poder da imitação, de que unicamente pela imitação é possível a realização da aprendizagem, o que Aristóteles já tinha compreendido tão bem quando na *Poética* funda a mimese artística nesse poder ingénito para imitar e para se comprazer no imitado, fonte, além disso, da relação social e da vida intelectual do homem. (44)

8. A construção de um cânone para o EBS (de que darei alguns contornos possíveis) permitiria justamente reflectir sobre este tipo de questões: um cânone não é apenas uma lista de títulos, mas um agregado de relações. É a proposta de um conjunto cujo valor, pelo menos parcial, depende precisamente de poder ser visto como um conjunto. Esse valor foi, em determinado período, como vimos, sobretudo a projecção de uma ideia de nação. E se, pelo menos parcialmente, é possível não apagar completamente essa ideia (que fez na realidade parte do imaginário literário – mas não só literário, também linguístico e histórico, além de, curiosamente, também do ensino

18 Filomena Molder, “A paixão de coleccionar em Walter Benjamin”, *Semear na neve*, Lisboa, Relógio d’Água, 1999.

ministrado nas disciplinas atinentes à Educação Visual¹⁹), o certo é que o entendimento da literatura como um acto pelo qual se constitui também uma cidadania crítica e artisticamente responsável tem implicações a meu ver decisivas para i) pensarmos a possibilidade de um cânone literário no EBS; ii) argumentarmos a sua necessidade; iii) reconhecermos a forma como ele pode apresentar-se como um complexo conjunto de portas de entrada para tópicos entre si muito diferenciados. A literatura não é a única arte a poder fazê-lo. Mas é sem dúvida aquela que, por se construir sobre a língua natural, mais imediatamente configura tal conjunto de possibilidades.

9. Mencionei atrás a forma como uma reflexão sobre o cânone para o EBS pode ganhar se pensado a partir da integração de alguns dados provenientes do pensamento actual sobre a «literatura mundial». Gostaria agora de apontar brevemente algumas das consequências, a meu ver positivas, que tal integração poderia ter. É que a questão da literatura mundial traz consigo um outro e interessante problema: o da tradução. David Damrosch²⁰, um dos críticos hoje mais implicados na reflexão sobre a questão da literatura mundial, define esta como sendo constituída por textos literários «que ganham com a tradução». Entenda-se: textos que transportam para o universo da língua (e de cultura) para a qual são traduzidos uma particular pertinência, que os fazem ser «reconhecidos» dentro da literatura que os acolhe como parte do seu património. Os textos que atrás referi são exemplos particularmente esclarecedores a este respeito – embora possamos pensar em vários outros, como por exemplo Shakespeare ou algum texto do rico património da literatura oral, para enfim per-

19 Veja-se Ligia Penim, *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*, Lisboa, Livros Horizonte, 2003. Remeto ainda para as pesquisas que esta investigadora realizou para a sua tese de doutoramento na área da História da educação, apresentada em 2008 à Universidade de Lisboa.

20 David Damrosch, *What is World Literature?*, Princeton UP, 2003.

cebermos a forma como se pode tornar interessante abrir a reflexão em torno da literatura *em português* a um conjunto de produções mais aberto e mais cosmopolita²¹, em que o universo das traduções surgisse como possível e *desejável*.

Falar da tradução transporta consigo também outro conjunto de consequências. Se o estabelecimento de um cânone para o EBS tem um conjunto de efeitos ao nível pedagógico, ele pode também extravasar para outros domínios não imediatamente relativos ao sistema educativo. Esse extravasamento só será pernicioso se for tomado como impeditivo e prescritivo. Mas se, pelo contrário, evitar esses escolhos e tiver apenas uma função reguladora, os seus efeitos serão a meu ver de enorme e benéfico alcance. Entre eles, gostaria de fazer sobressair as potenciais consequências para questões de Estado como as implicadas pelo Plano Nacional de Leitura; ou para o estabelecimento daquilo que a meu ver é absolutamente decisivo, se queremos deixar de estar condenados a praticar uma visão «gueto-izada» da literatura portuguesa, e que seria um possível Plano Nacional de Tradução. Com base na reflexão estabelecida em torno do cânone, seria possível encarar de forma séria (isto é, responsável) as implicações de um projecto mais sistemático de traduções de textos originalmente em português para outras línguas. Haveria neste caso um *corpus* considerado canónico que, não devendo restringir as traduções feitas ou a fazer, poderia entretanto orientar os grandes objectivos a atingir, chamando a atenção para áreas em que o convite à tradução poderia ter especiais incentivos. Este seria, a meu ver, um contributo decisivo para a constituição de um *corpus* de literatura portuguesa acessível do ponto de vista internacional. Só quem nunca quis falar de textos portugueses a um público desconhecedor da nossa língua, e não especialista da sua literatura, pode ignorar o grau de insofis-

21 Cf. Ulrich Beck, *Cosmopolitan Vision*, London, Polity press, 2006.

mável importância decorrente de um plano integrado de traduções do cânone da literatura portuguesa. Sem ele, estamos condenados a não falar de muitos textos e autores (sobretudo os menos contemporâneos) simplesmente porque não existem traduções que possamos utilizar para tal, o que é uma razão *fraca*. Um dos contributos para a ultrapassar será o que poderemos fazer a partir de uma reflexão séria sobre o que viríamos a considerar o(s) nosso(s) cânone(s).

10. Um cânone para o EBS implica entretanto compreender que não se trata de instituir O CÂNONE da literatura portuguesa *tout court*. Como em outros lugares escrevi²², entendo que, a exemplo do defendido por Pozuelo Yvancos²³, não é possível nem desejável falar de cânone mas de cânones (no plural). No entanto, essa é uma discussão cujo lugar é improcedente, *enquanto objecto teórico*, dentro do EBS, porque justamente deve ser desenvolvida no âmbito da investigação universitária (e não o tem sido suficientemente). Osvaldo Silvestre, na obra atrás referida, produziu recentemente uma reflexão indispensável sobre o problema. Nela, sublinha como decisivo o facto de que «[...] a nossa é uma situação tipicamente tardia e, também por isso, condenada a uma permanente revisão dos seus fundamentos, afinal sempre instáveis, debatidos e em revisão» (p. 31). Este revisionismo constitutivo tem naturalmente efeitos sobre a discussão relativa ao cânone, que é aliás apenas *parte* das questões equacionáveis dentro dos estudos literários. Esse mesmo revisionismo é por outro lado garantia de que haverá periodicamente que repensar os limites do e as formas assumidas pelo cânone, sem prejuízo de que ambos concorram para a produção de uma imagem relativamente estável (em particular no EBS), sem a qual aliás não faz qualquer sentido

22 “De um cânone tranquilo a uma serpente que era uma menina”, in *O Escritor*, n.º 13/14, pp. 221-225.

23 José Maria Pozuelo Yvancos, *El Canon en la teoría literaria contemporánea*, ed. Episteme, Valência, 1995.

falar de cânone. Se a insistência é colocada por Osvaldo Silvestre, a meu ver correctamente, sobre a impossibilidade de produzir hoje um cânone entendido como o lugar de uma inocência baseada na elaboração de uma lista consensual e imutável, julgo que isso não nos deve impedir de perceber os efeitos de estabilização desejável que tal conformação pode produzir para o EBS, mais uma vez se aceitarmos os limites daquilo que, por ser histórico, não pode ser olhado como imutável. Mas, mesmo aceitando que pode haver diferentes conformações canónicas (aliás parcialmente coincidentes), tal não nos deve impedir de perceber que cada uma delas, para o ser, tem de garantir formas de estabilidade, por um lado; e, por outro, tem de saber quais os seus limites funcionais (porque os cânones participam justamente de uma funcionalidade histórica²⁴).

24 Essa funcionalidade histórica conhece contornos muito diferentes, entretanto. Violaine Houdart-Merot (“L’admiration dans l’enseignement littéraire depuis la fin du XIXe siècle», in Delphine Denis e François Marcoin, *Op. cit.*, 53-64) analisa aquilo a que chama uma «pedagogia da admiração», que considera, com razão, ter estado na base do ensino secundário (no caso particular em França, mas parece-me que não é difícil de perceber que a situação não era de todo diferente em Portugal, para não dizer na Europa) até cerca de 1960, o que a leva a equacionar o “estatuto paradoxal da admiração” (53) no ensino quer secundário quer universitário, actualmente. Um dos seus pilares é a “formação do gosto”. Ora, tudo isto é hoje território altamente minado, em que cada um destes termos é alvo de uma suspeição que começou por se exprimir como consciência do seu uso não-inocente para terminar como quase-paralisia relativamente à possibilidade da sua utilização. Houdart-Merot relaciona, a meu ver acertadamente, tal “pedagogia da admiração” com a “teoria da imitação [dos clássicos]” (58). Ora, numa atmosfera pedagógica (e cultural) onde a noção de imitação é *erradamente* (isto é para mim muito claro) oposta à de criação ou invenção, é evidente que se torna difícil, para não dizer impossível, argumentar em favor mesmo de um grau mínimo de algumas das implicações banidas no contexto. Para Houdart-Merot, a ruptura no discurso oficial francês dá-se com as “Instructions officielles” de 1981. Da análise que delas faz ressalta o modo como o espírito do tempo se manifestou, desde então, em muitas das fórmulas consagradas também nos diferentes programas de Português do último quartel do século XX. Esta mesma questão é recordada e sublinhada no texto, atrás citado, de Manuel Gusmão (2003), que aponta dados esclarecedores quanto à forma como

11. Esta questão é tanto mais importante quanto o receio de optar, exigido por um pensamento sobre o cânone, provém muitas vezes daquilo que, na minha experiência, é uma profunda hesitação entre abertura e autoritarismo – e de algumas confusões registadas no interior de tal hesitação. Essa discussão foi nas últimas décadas levada até ao extremo na crítica anglo-saxónica, em particular americana, e a sua conformação foi sobretudo ideológica, levando ao que foi designado como as *guerras do cânone*, apenas uma das frentes em que se jogaram as mais vastas *guerras culturais*. A questão do cânone foi o território em que se colocaram delimitações e marcações de poder entre as visões mais tradicionalistas (com Harold Bloom à cabeça, naturalmente) e as mais aguerridamente minoritárias. No entanto, como bem demonstrou Pozuelo Yvancos²⁵, a discussão sobre a questão do cânone numa perspectiva europeia (que é a nossa, em última análise) não tem de aceitar com igual pertinência todos os problemas da agenda americana, que além do mais tende a esvaziar por exemplo questões de classe cuja importância pode ser diferentemente argumentada. Aliás, não é por acaso que os debates sobre o cânone parecem ter-se de alguma forma esgotado também na cena americana mais actual, como se não houvesse muito mais coisas interessantes a sobre ele expender²⁶ (curioso aparente esgotamento, na minha opinião).

os princípios orientadores das reformas de 2000 e 2003 continuaram a acantonar e a reduzir a concepção do ensino da literatura no ensino básico e secundário.

25 Ver obra atrás mencionada. Ver também artigo, do mesmo Autor; “O cânone na teoria literária contemporânea”, in Helena Buescu, João Ferreira Duarte e Manuel Gusmão (eds.), *Floresta Encantada. Novos Caminhos da literatura comparada*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2001, 411-57.

26 Ver, entre outras, as reflexões elaboradas num recente número da *New Literary History* (2007, 38(1)), que reúne um conjunto extremamente estimulante de reflexões sobre o tópico genérico de *What is literature now?*. Este não é um interesse apenas sintomático: já no Volume 36(1), Winter 2005, a mesma revista publicou uma *Special Issue*: dedicada ao tema

É por outro lado provável que em tudo isto se façam sentir alguns dos efeitos da situação diagnosticada (e argumentada) por Gumbrecht, quando afirma:

Over the past decade or so, I have been increasingly obsessed with the impression that the Enlightenment obligation of being «critical» has become so onesided and has grown so out of proportion that it has developed the effect of a straightjacket. For the fear of being (or, at least, of looking) «affirmative,» many humanists have forbidden themselves to ever talk with unmitigated enthusiasm about the texts or the artworks on which they work. As a consequence, we can observe an atrophy of our ability to speak and to write in the epideictic genres. But the underlying double equation of «the more negative the more critical» and «the more critical the more intellectually deserving» is based on a misunderstanding. For the Enlightenment obligation of being critical was an exhortation never to forego the right to make a judgment of one's own.

Essays on the Humanities. Nesta última, chamo sobretudo a atenção para um denso e ao mesmo tempo complexo ensaio de Hans-Ulrich Gumbrecht, intitulado “Slow and Brilliant: Reactions to Geoffrey Galt Harpham’s Diagnosis of the Humanities Today” (131-9), em que o reposicionamento das humanidades é ancorado numa prática da *lentidão* e da *assunção do risco*, considerados os dois dispositivos característicos do pensamento nas disciplinas das humanidades. De discussões aparentemente tão extensas, a problemática (e polémica) do cânone está curiosamente ausente. Por outro lado, vejam-se ensaios como por exemplo “Canons after «Postcolonial Studies»”, de Salah D. Hassan, publicado em *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* Volume 1, Number 2, 2001, 297-304 ou, mais recentemente, “Debt in the Teaching of World Literature: Collaboration in the Context of Uneven Development”, de Tanya Agathocleous e Karin Gosselink, também publicado em *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, Volume 6, Number 3, 2006, 453-73. Em ambos os ensaios (que considero como paradigmas da reflexão mais recente), aliás explicitamente direccionados para a colocação de problemas a partir de uma perspectiva pedagógica, a “guerra do cânone” surge explicitamente deflacionada, substituída por questões que integram algumas das suas consequências mas que não a elegem como prioritária.

But it by no means implied a bias towards negative judgments – not even, I believe, a bias towards a language of dry sobriety. (138)

Mesmo se a totalidade do diagnóstico possa estar aberta a debate, o certo é que o «colete de forças», de que fala Gumbrecht, bem como a «atrofia» que ele descreve me parecem atitudes cujos resultados se têm feito sentir quer na forma como as humanidades em geral têm sido olhadas, quer sobretudo na forma como se olham a si próprias. Isto não impede entretanto que em Portugal²⁷, em última análise, a deriva que atrás mencionei provenha, não de um esgotamento por possível excesso de discussão mas, pelo contrário, de um *deficit* de pensamento que a meu ver é ainda sinal de um profundo *deficit democrático*, que atavicamente caracteriza a sociedade portuguesa e se encontra presente quer em tentações de deriva autoritária quer numa potencial paralisia democrática. E este é pois, em última análise, um problema de cidadania. Deste ponto de vista, um cânone torna-se um problema porque ele implica que se tomem decisões. A dificuldade que disto procede, entretanto, tem a ver com o facto de que, no momento em que aceitamos integrar o sistema educativo, tácita ou explicitamente aceitamos empenhar-nos num processo *crítico* de tomada de decisões, cuja principal característica é a de ser objecto de

27 São válidas para Portugal, naturalmente numa versão mais “pálida” do que a proposta para o panorama francês, as seguintes observações de William Marx: “Si l'idée de canon ne bénéficia pas en France d'une fortune equivalente à celle qu'il [sic] eut dans les pays anglo-saxons, c'est au moins pour trois raisons. D'abord, il devait y rencontrer la concurrence féroce de la notion de classicisme, particulièrement prégnante dans notre tradition artistique nationale. Par ailleurs, un concept d'origine pédagogique tel que celui du canon avait moins de chance d'être repris et repensé par la critique littéraire en France qu'en Allemagne ou en Angleterre, deux pays qui au XIXe siècle accordaient aux problèmes de l'enseignement, en particulier supérieur, une attention très marquée. Enfin, on sait que l'un des enjeux principaux de la réforme protestante avait été la définition d'un nouveau canon biblique sur des bases philologiques plus rigoureuses que le canon catholique» (William Marx, *op. cit.*, 44).

reflexão e de ponderação informada e responsável. Recusarmos essa via corresponde de alguma forma a não cumprir aquilo que de nós mesmos devemos exigir, enquanto pessoas criticamente empenhadas no sistema de ensino.

12. Eis algumas das características que, tentativamente, poderiam ser apresentadas para pensar um cânone literário para o EBS:

i) constituição de uma rede de tópicos dentro da qual haveria lugar para o estabelecimento de relações privilegiadas com outras disciplinas, através de núcleos temáticos como por exemplo²⁸: estudos pós-coloniais; a construção da memória; formas de habitação; o lugar da mulher; etc.;

ii) integração de textos traduzidos e disponíveis pois em língua portuguesa, bem como possibilidade de dialogar com textos provenientes de outras literaturas que utilizem a língua portuguesa como veículo de expressão literária – integração essa entretanto orientada por uma reflexão equilibrada sobre os tipos de representação aceites;

iii) privilégio de uma componente da relação com a cultura visual, nomeadamente a educação pela arte, passível de integrar, de forma definitivamente mais sistemática, actividades como visitas a museus ou locais afins; possibilidade de articulação com artes performativas (teatro, cinema, dança), etc;

28 Estes alguns exemplos de tópicos possíveis comungam de um mesmo conjunto de convicções, entre as quais avulta a de que *não se trata* de ensinar uma agenda privilegiadamente técnica (por exemplo, o *discurso crítico* pós-colonial) mas sobretudo configurada em torno de problemas equacionáveis a partir de textos literários. Um dos problemas com os actuais programas de Português, aliás, reside na *confusão* dos objectivos a solicitar aos alunos do EBS, como se a cada um deles fosse exigível o *tipo* e o *grau* de saber que os seus professores devem (ou podem) possuir. Ora estes são licenciados e mestres – às vezes mesmo doutores... Não é extemporâneo sublinhar que a tecnicização do ensino, na disciplina de Português (mas acredito que noutras, de igual forma), levou a que os alunos compreendam no geral *menos*, mesmo quando parecem saber *mais*.

iv) possibilidade/necessidade de conceber o ensino do Português não apenas na sua horizontalidade curricular (relação com outras disciplinas no mesmo ano) mas também na sua articulação vertical (relação entre os diferentes anos de leccionação curricular da disciplina de Português; relação entre os diferentes graus e ciclos do EBS). É possível conceber o funcionamento do cânone dentro da disciplina de Português de acordo com a imagem de um conjunto de círculos concêntricos, do mais ao menos nuclear, com crescente lugar para uma lógica opcional (a ter lugar apenas no Ensino Secundário, e talvez apenas sob determinadas condições). Esta concepção teria a vantagem de sublinhar a potencial abertura a um dinamismo interno inerente a qualquer cânone, aliás atravessado por velocidades variáveis: podemos pensar que a lógica opcional (de conformação por exemplo temática) poderá permitir às escolas de uma determinada região responder de forma mais adequada a um conjunto de circunstâncias que, noutra região, podem não ter igual pertinência;

v) não-necessidade de subsunção do funcionamento do cânone no EBS por uma exclusiva lógica proveniente da história literária (que era a lógica predominante no ensino da literatura portuguesa). O ataque cerrado que Vítor Aguiar e Silva faz precisamente à universalidade desta lógica, no ensaio atrás citado, não pode deixar de ser considerado como procedente. Podemos aliás pensar que alguns dos bloqueios enfrentados por muitas discussões a este respeito derivam precisamente de não terem sido extraídas suficientes conclusões do facto de que a história literária não é *a única* lógica capaz de olhar para a literatura, e que a sua universalidade (impensada) talvez tenha estado na origem de alguns dos problemas do ensino desta arte²⁹.

29 Remeto para nota inicial deste mesmo ensaio, em que da análise das principais reformas instituídas no primeiro quartel do século XX ressalta a forma como a construção ideológica de uma representação nacional por via da literatura precisa da lógica da história literária para a sua instituição e sedimentação.

Limitar e reduzir os princípios e os efeitos da história literária é, como sublinha Aguiar e Silva, um princípio salutar para repensarmos o lugar da literatura no ensino do Português como disciplina no EBS (mas também na Universidade). Isto não significa entretanto prescindir de uma perspectiva histórica, por um lado: veja-se o caso, a esse título exemplar, do funcionamento da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. E também não significa, por outro, que em preparações mais específicas a história literária esteja totalmente erradicada. Significa tão-só encontrar um equilíbrio entre uma exaustividade histórica impossível e uma preparação séria, em que a perspectiva histórica deve entrar como uma das componentes possíveis, ao lado de várias outras (técnicas, temáticas, retóricas, etc.).

Estes contornos permitiriam pensar um *corpus* a meu ver relativamente consensual, estável e contínuo, mais apto a responder aos diferentes objectivos que, naturalmente, se atribuem aos diferentes graus de ensino. Mas não me parece que possa haver uma razão válida para que as consequências que derivam de um tal entendimento do cânone não possam enformar uma reflexão sobre os conteúdos e os métodos da disciplina de Português, em *todos* os graus do nosso sistema de ensino, e sobre o lugar do texto literário na ideia que dessa disciplina é bom que tenhamos.

ABSTRACT

This paper follows some of the major consequences of the main curricular reforms in the teaching of Portuguese literature in the first half of the twentieth century. The construction of concepts such as “nation” and “colonial empire”, through the teaching of literature, is at the centre of my observation. Current alternatives are proposed, and the production of a teachable *canon* and its contours are discussed in its main implications.