

O CÂNONE LITERÁRIO E O ENSINO: REFLEXÃO A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR BRASILEIRA¹

THE LITERARY CANON AND TEACHING

Susana Elaine Fernandes de Araújo

Universidade de Coimbra

“Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”.

ITALO CALVINO

A reflexão que aqui se apresenta pretende considerar o modo como a literatura é abordada na atualidade do ensino escolar brasileiro, mais especificamente como disciplina escolar do ensino médio (anos finais da formação básica). Pensar na literatura através dos planos curriculares é um modo de tangenciar a canonização literária que se processa pelo meio escolar.

Nesse sentido, partimos de conteúdos que o currículo traça como a literatura necessária, ligada a um projeto de ensino que se pretende formador do indivíduo em determinados aspectos, incluindo o do letramento literário². Evidentemente que, ao se estabelecer conteúdos mínimos, o currículo limita-se a um recorte pautado em ideolo-

1 Este trabalho foi elaborado para o seminário “Cânone e Teoria Literária”, ministrado pelo Professor Doutor Carlos Reis na Universidade de Coimbra.

2 “Esse tipo de letramento é entendido como o processo de apropriação da literatura como linguagem que oferece uma experiência estética, bem como a ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores que se constituem na escola.” (Brasil, 2016: 96)

gias. Segundo apresentado nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*,

a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas. (Brasil, 2006: 8)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, na seção que trata do ensino médio (etapa final da educação básica), apresenta no artigo 35 uma das finalidades que nos interessa especialmente: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Apenas por esse princípio já teríamos argumentos para defender o lugar da literatura no ensino, sem querer, evidentemente, restringi-la à esfera do utilitário, mas sem deixar de admitir seu poder de transformação – e de formação – do educando.

Na sequência da LDB, o artigo 36 acrescenta que o currículo deverá observar “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” A língua portuguesa, sendo referida como instrumento de comunicação, tem destacado o seu papel de “acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” – o que nos faz ressaltar a importância da língua portuguesa *literária*, que se estende para “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” e “do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.”

Para além da especificidade do ensino médio, a LDB apresenta no artigo 2º, como princípios e fins do ensino nacional, que “A

educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Novamente, o lugar da literatura se mantém imprescindível enquanto possibilidade de auxiliar no “pleno desenvolvimento do educando”.

Porém, apesar de conseguirmos inferir a literatura nas entrelinhas da Lei, é por meio de outros documentos específicos que localizaremos informações mais objetivas sobre seu ensino. Direcionaremos nosso olhar para a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em fase de discussão e validação no Conselho Nacional de Educação (CNE) – e por isso o documento pensado mais recentemente em termos de orientação para o currículo. O documento preliminar da BNCC foi apresentado em 16 de setembro de 2015 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições³ de instituições, educadores e público em geral; a versão atual (a depender da votação do CNE para se tornar versão final) contou ainda com contribuições de seminários realizados pelo país. Confrontaremos a BNCC com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, documento desenvolvido pelo Governo Federal

a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do traba-

3 Dados do “Portal Brasil”.

lho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (Brasil, 2006: 8)

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, por esclarecerem pontos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que não foram bem desenvolvidos, podem nortear também nossa leitura da BNCC. Vejamos se, a partir desse olhar, será possível traçar um perfil do modo como o canônico é tratado na proposta curricular de ensino da literatura no Brasil.

1. ALGUMAS LINHAS SOBRE O CÂNONE

Começamos pelo conceito de *cânone* que, segundo o *Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos*, significa “**1 modelo**: arquétipo, fórmula, padrão, paradigma, protótipo **2 norma**: ordem, preceito, princípio, regra, resolução **3 relação**: catálogo, coletânea, lista, pauta, rol”, vocábulo que vem seguido da definição de *canônico* como “**1 aceito**: adequado, legítimo, **2 conforme**: normalizado”.

O cânone literário abarca em si as três sinonímias referidas por Houaiss e podemos brevemente dizer que uma ou outra pode ter seu sentido ressaltado, quando pensamos no cânone escolar. Vejamos: se uma dada obra é apresentada em sala de aula como modelo prototípico, no sentido mais elementar de *protótipo* como *o feito pela primeira vez, o original*, e temos na abordagem da referida obra a elucidação dos aspectos que confirmam tal originalidade, ainda não temos uma norma – no sentido de uma regra ou um preceito (queremos dizer que não temos ainda uma *norma para os outros*; podemos entender no máximo a existência de uma norma inerente àquela obra específica); porém, essa mesma obra pode servir para que, a partir de determinadas características, o ensino de outras obras passe a se utilizar do arquétipo reconhecido na primeira. Aqui passamos ao sentido de

norma como uma *resolução*: resolvem-se as peculiaridades encontradas em determinada obra que, diante da facilidade do modelo e sendo por ele balizada, passam a ser antecipadamente reconhecidas. É o cânone facilitador, por esse ângulo, e que culmina com o terceiro sentido dicionarizado, o de *relação*: as listas de autores assumidos como os que, sendo pertencentes ao cânone, podem ser trabalhados pelos modelos que os cânones pressupõem. É nesse lugar que muitas vezes o professor de literatura se vê. Trabalhar com o adequado, com o sabidamente legítimo, com o normalizado, é um caminho que pode favorecer a dinâmica escolar medida em conteúdos e seus cumprimentos.

Porém, retomemos ainda a abordagem do termo *cânone*, seguindo um pouco mais por seu aspecto de autenticidade que Harold Bloom investigou: ao pensar no que faz com que autores e obras se tornem canônicos, ele constatou que “A resposta, muito frequentemente, acabou por ser o estranhamento, um modo de originalidade que ou não pode ser assimilado ou, então, tanto nos assimila que deixamos de vê-lo como estranho.” (Bloom, 1994: 14)

J. A Cuddon trata dessa autenticidade ao aplicar o conceito de cânone às obras de um autor que são aceitas como genuínas, dando como exemplo “the Shakespeare Canon” (cf. Cuddon, 1991: 116), autor que Harold Bloom, a propósito, toma como um grande nome de seu cânone ocidental. Também em K. Morner e R. Rausch, aliás, temos referenciada a obra de Shakespeare como canônica (cf. Morner e Rausch, 1991: 27), o que não deixa de nos remeter à escolha de Bloom, num certo aspecto, e apenas para pensarmos no cânone por seu sentido de obra que se faz ecoar em determinado tempo e sociedade (sem ignorar, evidentemente, o sentido de atemporalidade que Bloom atribui a Shakespeare). Podemos observar que, ao recorrermos a tais dicionários de termos literários, ao menos na língua inglesa o nome de Shakespeare se confirma como referência canô-

nica de fácil aceitação. Interessante que a definição de K. Morner e R. Rausch sobre cânone traz o termo “authorized” associado à literatura clássica e contemporânea que circula pelos meios acadêmicos e escolares, o que acaba por nos fazer lembrar que existe, intrínseco ao cânone autorizado, um cânone desautorizado. O cânone é, inevitavelmente, o lidar constantemente com o que está dentro e com o que está fora.

A esse respeito, ao tratar do que está dentro e do que está fora da disputa canônica, Bloom traz um ponto que amplia a discussão sobre a configuração do cânone, com sua visão categoricamente contrária à interferência dos estudos culturais nessa balança:

A tradição não é só uma passagem de testemunho ou um amistoso processo de transmissão. Ela é também uma disputa entre o gênio passado e a aspiração presente, em que o prêmio é a sobrevivência literária ou a inclusão canônica. Essa disputa não pode ser resolvida através de preocupações sociais, ou pelo juízo crítico de qualquer geração de idealistas impacientes (Bloom, 1994: 22)

O que Bloom nos diz sobre as preocupações sociais a interferirem na leitura do canônico é importante para nossa reflexão sobre a escolha do texto literário na escola – e que foi tocado de modo contundente por Umberto Eco (por ocasião, aliás, de uma abordagem d’*O cânone Ocidental* de Bloom). Diz ele:

Em certas universidades americanas, a resposta veio na forma de um movimento que, mais do que “politicamente correto”, é politicamente estúpido. Como temos muitos estudantes negros, algumas pessoas sugeriram ensinar-lhes menos Shakespeare e mais literatura africana. Uma ótima piada à custa de todos aqueles jovens destinados a saírem pelo mundo sem entender referências literárias universais como o solilóquio

do “ser ou não ser” de Hamlet – e, portanto, condenados a permanecerem à margem da cultura dominante. Se tanto, o cânone existente deveria ser expandido, e não substituído. (em <https://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/umberto-eco/2011/01/03/na-era-da-globalizacao-o-que-deveriamos-ler.htm>)⁴.

Umberto Eco nos faz pensar na contradição que existe no ideal de democracia que, na ilusão de incluir, exclui. A fala de Eco nos faz lembrar o direito à literatura defendido por Antonio Candido, para quem “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (Candido, 1995: 191). Seja pela postura preconceituosa atacada por Candido (em que o erudito é tratado como não acessível, fora do alcance de determinadas classes), seja pela postura consciente de trocar o canônico por uma literatura dita mais próxima das realidades dos diferentes grupos (em nome de uma equivocada democratização), ambas abrigam uma alienação do direito à literatura, pelo afastamento de referências universais.

Não deixemos de trazer a complexidade do cenário escolar brasileiro, à luz do que Fischer nos diz:

Em nosso caso, o do ensino de literatura, há outro problema a vencer. Trata-se do fato elementar de que milhões dos alunos que estão na escola neste momento vivem a primeira experiência cultural letrada em toda a sua ascendência, em sua linhagem. São jovens sem trato nem intimidade com o mundo dos livros, da ciência e, é claro, da literatura propriamente dita, a prosa de ficção, a poesia, o teatro. Assim, é preciso atentar para a dialética entre aproximar-se do aluno para que ele se encontre e não fuja da escola hostil etc., o que implica respeitar e

4 Acedido a 23 de dezembro de 2016.

tomar em conta os registros culturais que vêm com os alunos espontaneamente (aquilo que um Raymond Williams pensou, nos momentos iniciais do que depois se espalhou com o nome de multiculturalismo), de um lado; e de outro, abrir-lhe o horizonte mediante oferta de chances de ler literatura remota no tempo ou no espaço, por certo no registro de linguagem: porque justamente a literatura tem de bom proporcionar visitas a paragens distantes, virtude excelsa, que não se pode menosprezar (Fischer, 2014: 605)

Uma base curricular comum tem a importante função de traçar os rumos da visita guiada a tais *paragens distantes*, difícil tarefa para uma base que se pretende comum a um território nacional tão vasto.

2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A escolha pela análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deve ao fato de sua proposta representar um avanço no processo normativo de educação, devendo ser referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica nas três esferas administrativas (municipais, estaduais e federal).

No portal do governo federal (em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>), há todo o percurso de preparação da BNCC, que chegou à segunda versão (a atual e sobre a qual nos debruçaremos) após ampla discussão pública desencadeada pelo Ministério da Educação, segundo o qual “o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social” (Brasil, 2016: 24). O documento

Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização. (Brasil, 2016: 44)

A BNCC pretende esclarecer os conhecimentos essenciais a todos os estudantes brasileiros, servindo de instrumento de gestão pedagógica. Segundo o portal de divulgação e acompanhamento da Base, “ficará mais claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas.”

A criação da BNCC atende a uma indicação de criação expressa já na Constituição Federal, de 1988, no artigo 210, segundo o qual “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

Também atende à prescrição da Lei No 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que no artigo 26 afirma que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Porém, segundo o portal da nova Base, é nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

que a Base é efetivamente detalhada. E é a partir das DCNs que todo o processo atual de construção da BNC se inspira e se organiza. Mais recentemente a necessidade da BNC foi evidenciada ainda em outros documentos significativos para a Educação, frutos de discussões de todos os setores da sociedade. Ela está indicada nas Conferências Nacionais de Educação e também no Plano Nacional de Educação (PNE). (...) O atendimento a essas determinações legais – Constitui-

ção, LDBEN, DCNs, CONAE e PNE – terá como efeito a produção de uma referência de currículo que articule os esforços existentes nos estados, no Distrito Federal e em muitos municípios na produção de seus documentos curriculares.⁵

Dada a relevância do documento em questão, observaremos as orientações específicas sobre o ensino da literatura.

2.1. A LITERATURA NA BASE CURRICULAR NACIONAL

Os objetivos do estudo de Língua Portuguesa no Ensino Médio se apresentam em quatro eixos (oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão), em que as práticas de linguagem se realizam em três campos de atuação (literário, político cidadão e investigativo) – definidos por importantes dimensões de formação do sujeito. A formação estética está associada mais diretamente ao campo literário, que “envolve as práticas com textos que possibilitem a fruição de produções literárias e favoreçam experiências estéticas.” (Brasil, 2016: 506)

Reconhecendo a crescente fragmentação do conhecimento, a BNCC se coloca como uma proposta em que

a integração é um fundamento também para o componente [Língua Portuguesa]: os eixos leitura, escrita e oralidade integram-se, de modo que as práticas de leitura auxiliem as de escrita e essas, por sua vez, sejam enriquecidas pelos estudos sobre a língua. Por outro lado, é importante ressaltar que estudos de natureza teórica – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão – não devem ser tomados como um fim

5 Embora o portal utilize as iniciais BNC para referir-se à nova Base, optamos pela abreviatura utilizada no decorrer do próprio documento de apresentação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

em si mesmo, eles devem estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam, aos/às estudantes, ampliar suas capacidades de uso da língua. (Brasil, 2016: 505-6)

Apontemos aqui a ressalva que se faz em torno dos estudos de natureza teórica, incluindo os referentes à literatura, que não devem ser tomadas como um fim em si mesmo, mas devem refletir sobre o uso da língua. Já temos sinalizado um modo de trabalhar com o texto literário em sala de aula, que não deve privilegiar os estudos de natureza teórica deslocados do sentido de reflexão da própria língua, no caso, literária.

A Literatura, parte componente da Língua Portuguesa,

se apresenta como um campo de atuação composto por gêneros narrativos e poéticos que circulam socialmente. As obras literárias englobam textos do passado e do presente, que ampliam o universo de referências culturais e as respostas sobre o estar no mundo. Elas também propiciam o deslocamento necessário para a compreensão da diversidade sociocultural, aprofundando a percepção da condição humana vista por outros e diversos ângulos. (...) **Embora não se possam determinar cortes objetivos relacionados a preferências, estilos e temas**, a BNCC evidencia, para cada etapa, um leque de gêneros literários adequados aos leitores em formação. (Brasil, 2016: 96, grifo nosso)

Temos um primeiro apontamento da impossibilidade de realizar “cortes objetivos relacionados a preferências, estilos e temas” e que evidenciaremos, no prosseguimento da leitura, como impossibilidade de fazer referências objetivas a obras/ autores a serem trabalhados. Apenas os gêneros literários adequados às diferentes fases de ensino são pontuados, a exemplo do trecho:

Existe uma variada produção literária endereçada ao jovem, que apresenta narrativas mais extensas, de trama mais complexa, e que abarca histórias de aventura, mistério, terror, amor, entre outros temas. No campo da poesia, também se nota, por vezes, uma gradativa mudança de interesses, quando os adolescentes passam a buscar poemas que falam, por exemplo, da iniciação amorosa, poemas que manifestam a irreverência bem-humorada, que desestabilizam as certezas, poemas que mostram a vida social por um ângulo diferente ou aqueles que exploram a participação inventiva e lúdica do leitor na construção de sentidos, sob diferentes formas, como, por exemplo, a poesia visual. **Conforme avança na escolaridade, a literatura juvenil passa a dividir espaço com livros da literatura, sem especificações de seu endereçamento, pois é papel da escola criar oportunidades para que os(as) estudantes conheçam também obras consagradas pelo tempo e obras de autores brasileiros e estrangeiros contemporâneos.** Esta progressão em direção a ampliação de repertórios está posta nos objetivos de aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental. No 8º e 9º ano, prepara-se, assim, o(a) estudante para o que esta por vir no Ensino Médio. (Brasil, 2016: 330, grifo nosso)

Na passagem acima destacada, encontramos uma indicação de que, com o avanço da escolaridade, a literatura antes juvenil (com livros e temáticas inscritos na contemporaneidade dos estudantes) pode dividir espaço com “livros de literatura, sem especificações de seu endereçamento” – que aqui enxergamos como uma sutil abordagem dos livros ditos clássicos, pois se apresentam como “oportunidades para que os (as) estudantes conheçam também obras consagradas pelo tempo” As *obras consagradas pelo tempo*, mesmo não sendo especificadas, aparecem, pois, como uma importante ampliação de repertórios ainda nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos).

Pelo menos nesse momento de patente contraponto com a leitura que gera prazer aos estudantes mais imaturos, os clássicos parecem-

-nos timidamente abordados (observe que ainda não se faz uso da palavra *clássico*), em tempos de educação sempre em busca da novidade, estando os professores constantemente na tarefa de capturar a atenção dos estudantes ávidos por novidade (novidade de *hoje*, que se diga). O clássico, sendo novidade de ontem, parece não servir, como se estudar o clássico fosse estudar o ultrapassado e, portanto, desimportante diante das questões urgentes do presente. É o total afastamento do clássico tão bem elucidado por Italo Calvino: “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.” (Calvino, 1994: 12)

Apenas um parêntese, para que não deixemos de considerar que, ao tratar dos livros *sem especificações de seu endereçamento* para o público ainda juvenil, muitas vezes nos vemos diante de algumas adaptações clássicas que, no fim das contas, acabam por ser ainda endereçadas a esse público. Se a obra em si não tem endereçamento, as adaptações acabam por ter: a linguagem facilitada das adaptações (e por vezes até a mudança de gênero – um texto teatral ou em forma de poesia não raramente passa a uma adaptação em prosa, nesse caminho de facilitação da leitura) nos faz pensar se esse é, de fato, o contato com o clássico. Isso ainda é um endereçamento que, mesmo sendo talvez a forma mais fácil de levar o aluno ao contato com aquele texto, acaba por restringir-se à apresentação da temática da obra, e não às peculiaridades de sua forma, do modo como foi escrito, de discussão sobre os aspectos elementares daquela obra que se fundam apenas naquela obra – tal como foi escrita. Afinal, é essa a lógica da literatura, o dizer que só daquele modo se diz.

Mais adiante no documento temos, por fim, a clara referência à necessidade dos clássicos da literatura, ainda que assumidamente sem nomeações de autores:

O documento, embora não nomeie os autores a serem lidos, indica critérios que orientam as escolhas de leitura no Ensino Médio, começando pelos autores contemporâneos e seguindo para autores da nossa tradição literária. O Ensino Médio é, portanto, a etapa da Educação Básica em que se enfatiza a leitura de clássicos da literatura brasileira, já iniciada no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos finais. (Brasil, 2016: 508)

Podemos então apontar a grande modificação a ser implementada a partir do currículo: a inversão da ordem de estudo da literatura tradicional e da literatura contemporânea. Até o momento seguindo o tempo cronológico das produções literárias, o ensino da literatura passa a ter na proposta a orientação de que se inicie com autores mais próximos temporalmente dos alunos para que, apenas no ano final do ensino médio, sejam estudados os autores mais antigos da nossa literatura. Não deixa de ser um adiamento do contato com a literatura mais distanciada da contemporaneidade, tentativa talvez esperançosa de oferecer mais tempo para que o estudante, mais amadurecido após o contato inicial com uma literatura mais moderna, tenha maturidade para entender-se com a literatura mais clássica.

Segundo a BNCC, as unidades curriculares são assim ordenadas

por se considerar que o trabalho com textos mais próximos no tempo pode facilitar a interação do/a estudante com o literário. O campo I volta-se também para uma formação que busca consolidar algumas habilidades leitoras trabalhadas no Ensino Fundamental, como aquelas que dizem respeito à capacidade de lidar com as estratégias e recursos expressivos do literário. Garantida essa formação, o/a estudante aprofunda seu conhecimento da literatura brasileira, pela leitura dos autores da tradição, em diálogos mais aprofundados e que envolvem, inclusive, reflexões sobre a história da literatura brasileira. (Brasil, 2016: 512)

Apresenta-se, então, o campo literário dividido em três Unidades Curriculares, “cuja forma de nomeação aponta para a ordem em que devem ser trabalhadas: Unidade Curricular I, Unidade Curricular II, Unidade Curricular III.” (BRASIL, 2016: 507). Abaixo transcrevemos as especificações que tratam dos períodos literários e da importância do cânone, em cada Unidade Curricular:

Unidade I

- Ler produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.
- Reconhecer, em produções literárias de autores da literatura brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), compreendendo que a literatura é uma forma de conhecimento de si e do mundo. (Brasil, 2016: 529).

Unidade II

- Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.
- Compreender a presença do cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa, no processo de constituição da literatura brasileira, a partir da leitura de autores dessas literaturas, percebendo assimilações e rupturas, na busca de uma identidade nacional. (Brasil, 2016: 530).

Unidade III

- Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.
- Compreender a presença do cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa, no processo de constituição da literatura brasileira,

a partir da leitura de autores dessas literaturas, percebendo assimilações e rupturas. (Brasil, 2016: 531)

Vemos expressa a necessidade *de Compreender a presença do cânone ocidental* (segunda e terceira unidades curriculares), indicação que foi antecipada na seção dos objetivos do campo literário:

A leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, reposicionando os estudos teóricos. Importa, em primeiro lugar, que os/as estudantes envolvam-se em dinâmicas diversas de leitura que lhes possibilitem vivenciar experiências literárias formativas e também conhecer a literatura de seu país. Essa formação envolve vincular os textos lidos ao seu contexto de produção – e aí entram, por exemplo, os estudos históricos – e deve possibilitar que o/a estudante reflita, no interior das práticas de leitura, sobre o próprio processo de constituição da literatura brasileira. **Esse percurso não pode ser feito sem a leitura de autores do cânone ocidental, sobretudo da literatura portuguesa.**” (Brasil, 2016: 507, grifo nosso)

Aqui destacamos o trecho que não constava na proposta original da BNCC, que passa a incluir a leitura do cânone ocidental (apontado de modo genérico), dando destaque para os autores da literatura portuguesa – evidentemente pela influência na formação literária brasileira. Poderíamos nos perguntar de que *cânone ocidental* se trata: o de Harold Bloom? O do professor que leciona? O que o livro didático apresenta?

A própria BNCC destaca o papel de autonomia do professor e, nesse sentido, destacamos a importância do seu próprio cânone:

Dentro desses parâmetros, cabe ao/a professor/a fazer escolhas – entre autores e obras a serem lidas – que melhor se adequem aos projetos de

ensino que desenvolve, aos/as estudantes com os quais trabalha, a seus repertórios e interesses de leitura, sem deixar de considerar o sentido principal do trabalho com a literatura na escola, que é a formação de leitores literários. (Brasil, 2016: 509)

Ao colocar essa escolha nas mãos dos professores, deve-se considerar a grande variedade que há nas formações dos mesmos, pois, nas palavras de Cosson,

há aqueles que sequer admitem discussão e continuam a afirmar a essencialidade do cânone e da tradição. (...) Herdeiros e guardiães da tradição, eles consideram que o desconhecimento de uma obra canônica é a falha maior em uma formação literária. Há outros que, assediados pelas editoras, adotam como leitura apenas os últimos lançamentos, liberados que estão da obrigação de ler o cânone. (Cosson, 2006: 94)

Como então equacionar o ensino entre o canônico e os últimos lançamentos? Há professores que, num sistema de negociação, alternam o estudo de obras clássicas com o estudo de obras que os jovens escolhem, o que não podemos deixar de entender como uma tentativa de dar voz aos alunos e de, ainda assim, introduzir as leituras ditas obrigatórias. No entanto, devemos nos perguntar se essa não é uma decisão que apenas reflete a dura realidade – ou é assim, ou os alunos não leem os clássicos –, o que acaba por evidenciar o ensino da literatura refém dos novos tempos (por estarmos diante não de uma decisão pedagógica amadurecida, mas de uma alternativa desesperada).

3. O LUGAR DO PROFESSOR

As reflexões que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* propõem nos ajudam a elucidar questões que permeiam a realidade da literatura na escola, remontando a um tempo em que

nem se cogitava a pergunta “por que a Literatura no ensino médio?”: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. (Brasil, 2006: 51)

No entanto, “as mudanças impuseram-se: o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centrimento no indivíduo (em detrimento do coletivo)” (Brasil, 2006: 52). Com as mudanças, surge o questionamento do lugar da literatura, que o texto assim desenvolve:

por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui (...) como arte que se constrói com palavras. O problema, entretanto, persiste: se a Literatura é arte, a arte serve para quê? (...) [como] meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico — embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite;

como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos.” (Brasil, 2006: 52)

Retomando o direito fundamental da literatura, resguardado pelo artigo 35, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases – “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* discutem a prática desse direito em sala de aula. O texto confronta os posicionamentos dos professores, havendo:

de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). Será? – perguntamo-nos. Ainda acompanhando o raciocínio de Chiappini, se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, um certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente

aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? (Brasil, 2006: 56)

Voltamos à centralidade do professor em seu papel de escolher textos de desconstrução ou de manutenção do cânone e de, escolhendo os textos não canônicos, indagar se seu estudo

deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (Brasil, 2006: 57)

O professor, ficando a cargo da escolha dos autores/obras que abordará, muitas vezes recorre à escolha que o livro didático já fez ao apresentar referências a determinados autores e obras (que podem ser expandidas pela leitura das obras paradidáticas). Quando uma equipe de língua portuguesa se reúne para a escolha do livro didático, não é raro que se considerem isoladamente as partes que o compõe, no geral apresentadas em um volume contendo Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Cada professor acompanha com mais cuidado a seção da disciplina que leciona (em escolas onde as disciplinas são partes independentes do currículo) ou, quando a disciplina Língua Portuguesa engloba a Literatura e/ ou a Redação, acaba-se por olhar mais clinicamente para a seção de Língua Portuguesa, tradicionalmente a que ocupa mais carga horária e a que depende de um apoio didático mais certo diante da vasta quantidade de conteúdos a serem cumpridos. Nesse sentido, a escolha

do livro didático de Língua Portuguesa dificilmente se dará pelos autores de literatura que o livro apresenta em seus capítulos. Na conciliação dos gostos dos professores das diferentes disciplinas que dividem o mesmo livro, o professor de literatura costuma atentar para o modo como as escolas literárias são trabalhadas e os exercícios são propostos, olhando ainda para a apresentação dos textos (tamanho, para avaliar a possibilidade de leitura em um ou dois tempos de aula destinados à disciplina Literatura, ou projeto gráfico mais ou menos atrativo para os alunos).

Os livros didáticos, tendo de passar pela aprovação do Ministério da Educação, normalmente apresentam, associados aos períodos literários, os autores já consagrados e que vêm sendo apresentados ao longo dos anos, com raras alterações e pouca diferença substancial entre as coleções de cada editora. Seguir o livro pode colocar o professor num lugar dúbio: positivo, por ter em mãos os conteúdos que cobrem objetivamente o básico a ser ensinado em cumprimento ao planejamento; e negativo, pela grande variedade de leituras que ficam forçosamente fora do livro e que corre o risco de acabar por ser ignorada. É um caminho que pode fazer o aluno acreditar que a literatura se restringe a esse limitado recorte que o livro didático apresenta. Afinal, o livro

pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. (...) Colocada a necessidade, fica-nos uma questão de natureza complexa, pois pressupõe ordenação e valores: que livros escolher? (Brasil, 2006: 65)

Na reflexão trazida pela pergunta “que livros escolher?”, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* abordam a situação do cânone estático das escolas, em função da centralidade, na prática, não do professor, mas do livro didático. Traz ainda outro ponto que interfere na seleção dos textos literários: livros que constam nas listas dos vestibulares (atualmente substituídos largamente no país pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM).

Contudo, se na universidade as diferentes pesquisas são veiculadas, movimentam e reorganizam o repertório de obras significativas, na escola o cânone em geral mantém-se, equivocadamente, estático, uma vez que em grande parte os conteúdos da disciplina são gerados pelos livros didáticos (os quais até agora se mantiveram fiéis a essa concepção cristalizada de história literária).

Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, consequentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária.

Há, contudo, um assunto não debatido aqui e que certamente paira quando pensamos em seleção de textos literários: o vestibular. Não há por que o vestibular ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio. (Brasil, 2006: 75)

O professor, estando pressionado pelos conteúdos programáticos de que precisa dar conta pelo ano letivo, ainda tem de lidar com

o repertório de leitura que os concursos de ingresso à universidade ditam. Segundo Fischer,

Fixou-se também, no mesmo padrão, um modo de aprender literatura, ou de conceber literatura, em sentido mais amplo. Como reagem aqueles alunos que até vêm do ensino fundamental com boas experiências de leitura literária, quando se deparam com o professor de literatura preparador para o vestibular? Tendem a mudar sua compreensão, talvez, sobre o que seja lidar com literatura, agora uma narrativa (eventualmente bem interessante e, nos melhores casos, uma boa porta de entrada na história da cultura brasileira) sobre livros, autores e tendências, não mais uma prática de leitura. (Fischer, 2014: 579)

Pelas palavras de Fischer somos levados a pensar no *cânone literário vestibularesco* (expressão utilizada pelo autor e que muito nos serve para trazer mais essa dimensão do cânone literário no ambiente escolar), a partir do qual o autor verifica que há “muitas evidências de que o cânone (...) entrou em crise, perdeu força, balançou, quando não caiu mesmo, como é o caso do ENEM e sua abordagem iliterária, ou antiliterária, da literatura.” (Fischer, 2014: 588), após avaliar que:

Em poucas palavras, o ENEM agora é o novo instituidor do paradigma de ensino, em tudo, incluindo a literatura. E quando se examina o modo como a literatura é abordada no ENEM, a coisa realmente engrossa, porque, em suma, em suas sucessivas edições desde o começo o ENEM **diminui barbaramente a presença da literatura nas provas. O que aparece é sempre na forma de um trecho, um fragmento de texto literário, sem evocação do texto integral a que pertence o pedaço citado, sobre o qual se faz uma pergunta linear para averiguar apenas a habilidade de leitura mecânica** (capacidade de entender nexos argumentativos, de

deduzir a posição do autor sobre o tema abordado, de decifrar as relações de pressuposição e coisas assim). **Nada de perguntas sobre habilidade de leitura literária, e nada da tradição literária. O cânone era ruim?**

As práticas pedagógicas que engendrou eram nefastas? Era tudo uma água suja que deveria ser posta fora? Pois o que ocorreu no ENEM, como na conhecida piada, foi que esvaziaram a banheira dessa água suja, mas parece que jogaram fora também a criança que ali se banhava. (Fischer, 2014: 587, grifo nosso)

Os professores de literatura, não raramente, veem-se forçados a trabalhar obras exigidas pelos exames e que preparam o aluno para a aprovação (alguns podem até se sentir confortáveis por, finalmente, terem em mãos um instrumento literário que será claramente, e de modo inquestionável para o aluno, necessário). E, pelo diagnóstico feito por Fischer, as obras nem precisam ser trabalhadas pelo viés da teoria literária, já que são verificadas apenas habilidades de leitura mecânica nas avaliações. Portanto, se as listas podem oferecer alguma referência para o professor, a abordagem vista na prática dos exames não deve guiar o modo como o texto será trabalhado. É preciso, longe de se deixar escravizar por tais listas, entendê-las como mais um instrumento de referência a serviço da literatura, e nunca o contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa reflexão sobre o cânone literário nos planos curriculares aponta para uma dificuldade que se faz perceber na elaboração da Base Nacional Curricular Comum: que obras literárias trabalhar na escola? Tanto que o documento faz referência aos períodos literários, mas não indica os autores a serem privilegiados.

No entanto, podemos chegar a algumas conclusões, a partir da mudança temporal que se propõe para o ensino das diferentes escolas

literárias. Se a alteração não deixa de abordar os conteúdos de antes (pois apenas observamos um deslocamento das matérias já elencadas anteriormente), o estudo de autores da literatura brasileira contemporânea teve seu lugar garantido, ao deixar de ficar por último na lista dos conteúdos; na prática, até o momento, ficar por último pode significar não ser estudado a tempo do último ano letivo terminar (como não é raro acontecer quando, no 3º ano do Ensino Médio, o professor mal consegue concluir todos os conteúdos previstos no estudo das obras do século XX). Ao se iniciar pela literatura contemporânea, talvez se consiga, como almeja a proposta, fazer reconhecer mais facilmente a literatura em seu diálogo com questões contemporâneas para os jovens. Reflexo, parece, das correntes do multiculturalismo que pretendem trazer para a escola o que é atual, por meio de textos que possam suscitar mais imediatamente a relação *com o conhecimento de si e do mundo* (Brasil, 2016, p. 507), conforme explícito no documento.

Isso nos faz pensar se, nessa maré do novo na escola, ficando o mais antigo para o final (a proposta só menciona a importância de *compreender a presença do cânone ocidental* a partir do segundo ano do Ensino Médio), não estaríamos retirando a riqueza das possíveis leituras das obras contemporâneas. Como discutir a intertextualidade das obras se começarmos o estudo da literatura pelo mais novo, como se ele inaugurasse uma literatura que pode ter (e que muito provavelmente tem) suas raízes em obras canônicas a que o estudante ainda não fora apresentado? Por exemplo, se a literatura quinhentista será deslocada para o final do Ensino Médio, as referências literárias que dela advêm e que são encontradas nos séculos seguintes serão apresentadas como novidade no primeiro e segundo anos do Ensino Médio? Ou se falará abstratamente de uma época em que o dado modelo foi instaurado, época essa que ainda será trabalhada futuramente em sala – e com isso, comprometeremos o aprofundamento do estudo das obras mais modernas?

Deslocar as obras contemporâneas para o início do ciclo de estudos pode fornecer ao estudante uma falsa imagem do novo, uma pseudonovidade da contemporaneidade, por se ignorar a origem do que se produz no hoje. O aluno do primeiro ano estaria em permanente contato com a reinvenção da roda.

O desafio do professor, diante dessa novidade, será ainda maior: como reconstruir a literatura em seu todo, em seus diálogos de avanços e de retomadas, se as obras mais canônicas são apresentadas cronologicamente deslocadas para o fim do ciclo de estudos? Poderá ser mais difícil favorecer a formação do *leitor crítico* de Umberto Eco, tal como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* já apontaram como necessidade, antes da BNCC ser elaborada:

Umberto Eco identifica dois tipos básicos de leitores. “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989, p. 101). Quer dizer, leitor vítima em princípio seria aquele mais interessado em “o que” o texto conta, uma vítima do enunciado, e o leitor crítico em “como” o texto narra, também interessado no modo de enunciação. (Brasil, 2006: 68)

É possível que as escolhas dos textos contemporâneos, baseadas na proximidade com as questões dos jovens em função de “o que” o texto conta, torne o estudante mais vítima do enunciado do que o leitor crítico inteirado de “como” o texto narra. Afinal, conforme disse Cosson,

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.

E mais que um conhecimento a ser reelaborado, **ela é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, assim, sermos nós mesmos.** (Cosson, 2006: 17, grifo nosso)

Ora, acompanhando o raciocínio do autor, se com a literatura *podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos*, não deveríamos estar tão presos à preocupação de tratar da literatura contemporânea pela proximidade com a realidade dos alunos – e não estamos desvalorizando, de modo algum, a presença da literatura contemporânea, que deve ser trabalhada, mas não prioritariamente por esses motivos. Não existe novo e velho quando se trata de literatura, em sua essência, posto que, ainda trazendo as palavras de Cosson,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2006: 30)

A literatura importa como *mundo feito linguagem* esteja perto ou longe de nossa contemporaneidade. E é o professor de literatura o responsável por fazer emergir o *mundo feito linguagem* de que se instrumenta na tarefa diária a que se dedica; é dele a autonomia de

recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar ativi-

dades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua. (Brasil, 2006: 78-79)

Sua autonomia se pauta em sua formação, que é contínua, posto que o professor de literatura (e talvez principalmente por ser professor) se reconhece nas palavras de Harold Bloom como o indivíduo que “tem de escolher, pois não há literalmente tempo que chegue para ler tudo, mesmo que se não faça mais nada a não ser ler.” (Bloom, 1994: 29)

Parece oportuno retomarmos as seguintes palavras de Bloom em torno de cânone:

Cânone significava originalmente a escolha de livros em nossas instituições de ensino e, apesar da recente política de multiculturalismo, a verdadeira questão do Cânone subsiste: neste ponto tardio da história, que deve ler o indivíduo que ainda pretende ler? (Bloom, 1994: 29)

O professor de literatura deve se fazer a mesma pergunta: *que deve ler o indivíduo que ainda pretende ler?* E deve fazer a pergunta por ele próprio e pelos estudantes que por ele serão conduzidos a ler.

A escolha de Sofia?

A imagem da personagem de William Clark Styron que se vê obrigada a escolher, no contexto dos campos de concentração, qual dos filhos será sacrificado, é a dramática personificação de quem tem de viver com o peso da escolha, na condição de não poder lidar com a perda que a escolha implica e que é incompatível com a própria existência.

O livro “A escolha de Sofia”, publicado em 1979, esteve na lista dos mais lidos, ganhou adaptação para o cinema e o drama fez surgir

até a expressão idiomática “a escolha de Sofia”, utilizada em diferentes contextos em que se está diante de decisões críticas. É nosso argumento literário para trazer a imagem do professor de literatura que pode se ver no lugar filosófico que a personagem provoca: escolher que obras sacrificar, para que outras sobrevivam – escolha menos trágica, é verdade, pois na história de Styron, o dia da escolha é o dia do fim: “Foi esse dia que assinalou o fim da viagem de Sofia” (Styron, 2012, [e-book]), fim simbólico e fatal do sentido da vida que a personagem não consegue recuperar, consumida pela presença da escolha que permaneceu “enterrada dentro dela, no reino do inenarrável” (Styron, 2012, [e-book]). O papel da literatura, que consegue narrar o *inenarrável* da vida, dando conta de organizar até os maiores horrores da existência humana – papel representado por Stingo na esfera ficcional (personagem aspirante a escritor), e pelo próprio autor Styron –, é o que o professor deve vivificar no ato de ensinar, ainda que tenha de fazer escolhas. No entanto, se a escolha de Sofia é forçosamente o permanente lidar com a trágica perda, a do professor é inversa: ao escolher o seu cânone, o professor escolhe aquelas obras diante das quais o peso por não poder ter tudo se torna menor.

Se não há tempo para ler tudo, seria um bom exercício, aliás, cada professor escrever o seu próprio cânone, e atualizá-lo na proporção de sua evolução pela vida, sendo movido pela ideia da literatura capaz de narrar o inenarrável. Buscar a literatura do inenarrável é buscar a literatura que inaugura mundos em nós. Um cânone assim definido é um bom modo de experienciar obras: nenhum outro cânone pode ser melhor defendido que aquele escolhido por cada um de nós. Evidentemente que essa escolha pessoal de um professor pressupõe seu cabedal de experiências (de contato com as obras e também com as teorias), não se processando do modo inocente que um leitor comum faria; o professor, sendo o leitor crítico, está apto a traçar um caminho facilitador para que os seus alunos possam, eles próprios (conscien-

tes da dicotomia de ganhos e perdas que envolve qualquer escolha), definirem também seus próprios cânones. Assim como Sofia escolhe salvar o menino, por ser mais forte e ter mais chances de sobreviver, o leitor poderá fazer essa escolha a partir das obras que vão sobrevivendo nele após as leituras.

Porém, escolher de fato pressupõe: primeiro, querer, segundo, conhecer. E o professor é o responsável por, primeiro, despertar o querer; segundo, oferecer as ferramentas de escolha – dar a conhecer. Evidentemente que se um estudante afirma preferir as obras mais contemporâneas, sem sequer ter lidos os clássicos, não estamos diante de uma escolha consciente. E ao professor cabe a difícil tarefa de vencer a rejeição inicial e permitir o contato do aluno com o desconhecido – rejeição que ocorre com o desconhecido que, é importante que se diga, também pode ser o contemporâneo.

Temos nas palavras de Calvino uma pista para que a centelha de encontro com o clássico se dê (e podemos aqui estender a possibilidade do encontro para toda e qualquer grande obra, de hoje ou de ontem, ainda que as grandes obras de hoje ainda não tenham a confirmação do tempo), ao mesmo tempo em que nos deparamos com a evidência paradoxal da escola como o não-lugar desse encontro:

Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o “seu” livro. (Calvino, 1993: 12-13)

Se os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor, o lugar da escola está fadado à leitura dos clássicos por dever, e portanto, sem o encontro pessoal que faz um clássico ser, de fato, clássico? A escola, nesse sentido, sendo obrigada a oferecer os instrumentos, talvez deva se reconhecer como um espaço onde a literatura não precisa (e muito provavelmente não conseguirá) ser um estado de prazer constante e imediato, mas uma projeção pela qual se lançam as possibilidades para que esse encontro se dê – *fora e depois de cada escola*. O papel da escola na apresentação do canônico está em democratizar as obras que fazem parte de um universo de autenticidades que se abrem e ampliam o mundo presente e conhecido, fazendo surgir, quem sabe, o encontro do estudante com o “seu” livro, na escola ou para além dela.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (2016). *Base Nacional Curricular Comum*. Proposta preliminar, 2ª versão revista, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> (consultado em 28/12/2016).
- ____ (1996). *Lei de Diretrizes e Bases*. Presidência de República, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (consultado em 28/12/2016).
- ____. MEC. (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB.
- Bloom, Harold (1994). *O Cânone Ocidental*. Trad. Manuel Frias Martins. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Calvino, Ítalo (1993). *Por que ler os clássicos*. 2. ed. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras.
- Candido, Antonio (1995). “O direito à Literatura”, in *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades.
- Cosson, Rildo (2006). *Letramento literário*. teoria e prática. São Paulo: Contexto.

- CUDDON, J.A. (1991), *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books, p. 116.
- Fischer, Luís Augusto (2014). *O fim do cânone e nós com isso – Passado e presente do ensino de literatura no Brasil*. Remate de Males, Campinas – SP, (34.2): pp. 573-611, jul/ dez.
- HOUAISS, A (2011). *Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos*. Instituto Antônio Houaiss; diretor de projeto Mauro de Salles Villar. 3. Ed. São Paulo: Publifolha.
- MORNER, Kathleen e Ralph Rausch (1991). *NTC's of Literary Terms*. Lincoln: National Textbook Company, p. 27.
- STYRON, William (2012). *A escolha de Sophia*. Trad. Vera Neves Pedroso. São Paulo: Geração Editorial [edição Kindle].

RESUMO

O lugar da Literatura em uma sociedade é marcado significativamente pela escola. Partindo do currículo nacional brasileiro, este trabalho apresenta uma reflexão sobre o cânone literário em contexto de ensino. Para isso, consideramos a proposta da Nova Base Nacional Comum Curricular nos pontos que se referem à Literatura no Ensino Médio. Por refletir recente discussão sobre o currículo no Brasil, podemos pensar em alguns aspectos a nortear o trabalho em sala de aula. No confronto entre a proposta curricular e a realidade escolar situa-se o professor, em seu papel de definir caminhos pelos quais o literário pode vigorar; é dele, em grande medida, o encargo de preencher as lacunas de definição dos autores e das obras a serem trabalhados – tarefa fundamental na concretização da Literatura que, partindo da escola, pode se projetar pela vida afora.

Palavras-chave: literatura, cânone, currículo, ensino.

ABSTRACT

The Literature's place in a society is significantly marked by the school. Using the Brazilian National Curriculum as a starting point, this article presents a reflection about the literary canon in teaching context. For that, I considered the proposal of the Common New National Curricular Base as regards to Literature in high school. Since it reflects recent discussion about the curriculum in Brazil, we can think about some aspects to guide the work in the classroom. In the confrontation between the curricular proposal and the school reality is the teacher, in his/her role of defining ways through which the literary can prevail; the job of filling the gaps regarding the authors and books to be worked on mostly belongs – which is a fundamental task to retain Literature that, starting at school, can project itself throughout life.

Keywords: literature, canon, curriculum, teaching