

■ Cãnone: reminiscências de alunos e de professores

A emergência de um cãnone resulta da acção de forças diversas que, no dizer de Harold Bloom, têm vindo a transcender, hoje em dia, a qualidade literária, único factor que deveria determinar a sua génese. Assim, afigura-se-nos legítimo questionar os argumentos evocados por alguns críticos literários e academias, na defesa da canonização deste ou daquele escritor. A coluna dorsal de um corpo canónico não pode nem deve sucumbir a critérios de sustentação dúbia mas tão-só ao primado da qualidade artística das obras literárias.

Um cãnone será sempre uma selecção. Por isso, a inclusão de uns significará sempre a exclusão de outros. E, num processo desta natureza, persiste a inevitável polémica: porquê este escritor e não outro? No entanto, se queremos fazer com que os melhores escritores (ou as melhores obras) sejam lidos, torna-se impensável prescindir da existência de uma pré-avaliação configurada num elenco de inquestionável qualidade literária.

Daqui decorre, inexoravelmente, um outro conceito: o de «clássico». E deste emerge um outro ponto de reflexão: «Só o clássico reúne as condições de ocupar um lugar no cãnone/ensino da literatura?»

A proposta que aqui deixamos consiste numa reflexão evocadora destas e de outras problemáticas teóricas, com o claro propósito de demonstrar que a definição de um cãnone, sendo um processo eternamente submisso a argumentos de inegável subjectividade, não deixa de constituir, na sua essencialidade, um consenso involuntário. Neste sentido, parece-nos fecundo um estudo centrado no cruzamento das percepções do leitor aluno e do leitor professor, agentes activos na construção da perenidade/efemeridade de um ou diversos cãones, plasmada em reminiscências partilhadas.

Para uma educação literária ancorada na qualidade

Uma observação atenta dos programas de Português dos diferentes níveis de ensino não superior revela uma incidência especial no conceito de «qualidade», numa clara referência à excelência literária que deve ser salvaguardada no confronto dos alunos com a leitura dos escritores portugueses. Deixamos aqui três excertos bem ilustrativos dessa evidência:

«O contacto dos alunos com textos literários do nosso património comum está na base da construção de uma memória colectiva e é um valioso factor identitário. No entanto, para o nível etário em causa, a educação literária dos alunos do 2.º Ciclo ainda deverá privilegiar a diversidade na **qualidade** e não a leitura obrigatória de alguns títulos inscritos no elenco dos textos chamados canónicos, leitura que deve ser assegurada em momentos mais adiantados do currículo.» (Novos Programas de Português do Ensino Básico, 2.º CEB — destacado nosso, 2009)

«No campo da educação literária, reitera-se que se deve promover a leitura de textos de **qualidade** que abarquem a variedade que a literatura apresenta, bem como a diversidade cultural e de experiências que ela elabora. A diversidade linguística que caracteriza a população escolar deve igualmente orientar a selecção de textos representativos das tradições culturais em presença.» (Novos Programas de Português do Ensino Básico, 3.º CEB — destacado nosso, 2009)

«A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são seleccionados para leitura obrigatória autores/textos de **reconhecido mérito literário** que garantam o acesso a um capital cultural comum.» (Programa de Português do Ensino Secundário — destacado nosso, 2001-2002)

A terceira passagem é um pouco mais categórica, na medida em que arrisca uma especificação perifrástica do conceito «qualidade», presente pelas outras duas, veiculada pela expressão «reconhecido mérito literário», quando se refere aos autores/textos de leitura obrigatória. Tal facto leva-nos a convocar a temática do cãnone e a reactivar todo o fluxo de convergências e divergências que configuram uma das mais significativas controvérsias geradas no seio da crítica literária dos últimos anos. Mas antes ainda de o fazer, não poderíamos deixar de vincar a nossa discordância face à adjectivação inserta no terceiro excerto, nomeadamente quando se qualifica a leitura dos escritores/obras do ensino secundário como «obrigatória». Percebemos a intenção dos autores dos programas, pois apenas procuram transmitir a ideia de prioridade nas escolhas e reforçar a cautela que deve prevalecer numa decisão tão importante. Mas, para evitar interpretações menos convenientes que, naturalmente, acompanham o semantismo de tal adjectivo, parece-nos aconselhável a sua substituição por uma outra que não associe a leitura à coacção ou imposição, ainda que saibamos que assim não é.

O cânone literário — estabilidade e mudança

A palavra «cânone», do grego antigo *kanón*, chega-nos através do termo latino «*canone*» (Houaiss, 2002), com o sentido de padrão de medida ou de referência normativista. Hoje, o conceito ganhou novos contornos mas a substancialidade dos seus semas mantém-se praticamente inalterada. Assim, entende-se por canónica toda a obra que, pela sua elevada qualidade estético-literária, partilha com outras de igual valor uma centralidade consensual, remetendo as demais para a sua periferia. Cânone constitui, então, uma selecção de obras que têm em comum o facto de serem sublimes, resistentes ao devir dos tempos seculares e até milenares através de uma ocupação latente da memória individual e colectiva.

Porque a leitura de todos os livros escritos até hoje, em todas as regiões do Mundo, se afigura uma empreitada impossível de realizar no período de vida de um qualquer ser humano, torna-se indispensável a definição de um cânone. Dessa forma, define-se o que tem ou não qualidade e, por isso, o que deve ou não deve ser lido, sempre no pressuposto de que uma vida não chega para ler tudo e, a ter que ser feita uma selecção, então que esta seja representativa do melhor que já se fez.

O cânone não constitui, no entanto, uma listagem estática, mas dinâmica; não é uma escolha fechada, mas aberta. Enquanto resultado de uma valoração, ele estará sempre sujeito a investidas vindas da sua periferia, ancoradas em constantes e renovadas reflexões críticas, todas elas legítimas mas nem sempre suficientemente razoáveis. Relevam, nessa constelação de juízos de valor contestatários, os estudos culturais, cada vez mais consolidados nas academias. A eles se deve, para o bem e para o mal, a crítica sobre a representatividade do cânone; deles emanam, por exemplo, os mais cerrados ataques ao cânone ocidental, acusado de possuir uma matriz demasiado eurocêntrica, onde apenas vingam os escritores masculinos, de pele exclusivamente clara e pertencentes ao mundo dos já falecidos. É na insistente demanda da abertura do cânone ocidental que se animam os movimentos daqueles que se sentem excluídos por uma desigualdade de oportunidades a que a história da literatura os sujeitou (mulheres, etnias, homossexuais, ex-colonizados, entre outros).

Esses ímpetus reformistas acabaram por fazer emergir reacções de verdadeira contra-reforma, em defesa do dito cânone, criando dois blocos de confronto instituído entre os estudos culturais e os estudos literários, respectivamente. Quando uma comunidade «se caracteriza por um fortíssimo poliglotismo cultural, com dinâmicas identitárias múltiplas e conflitivas, centradas em factores étnicos, sexuais, sociológicos, políticos e religiosos, o consenso sobre cânone literário torna-se difícil, muito frágil ou mesmo impossível» (Silva, 2010).

Parece-nos razoável reconhecer o direito ao questionamento por parte daqueles que se sentem tolhidos e marginalizados pela história. Não se nos afigura correcto, no entanto, que um erro se deva corrigir com outro erro, *i. e.*, que o cânone se desmorse face à pressão exercida pelo princípio da representatividade e se retire quem por lá se manteve pela sua inegável qualidade, para dar lugar a outros que, sendo bons, o não são de forma suficiente, ao ponto de sustentarem a sua entrada em critérios de natureza extra-literária de valimento questionável. A mutabilidade do cânone é um princípio inexorável mas ela enfermará de clarividência se resultar de «uma transigência expiatória de quaisquer culpas históricas e ainda menos uma abdicação niilista de quem se sente excedentário na história» (*Idem*).

A não ser feita a devida defesa do cânone actual face aos movimentos multiculturalistas ou feministas (para referir apenas dois deles), portadores de critérios duvidosos mas credores da perigosa convivência da instituição académica cada vez mais vulnerável, poderemos vir a assistir à entrada caprichosa de novos autores no cânone e, conseqüentemente, à saída de outros (porque nele não cabem todos), correndo-se um sério risco de fragilização da canonicidade literária.

A abertura do cânone demandada pelos membros da «escola do ressentimento» deixa transparecer que assenta numa lógica de inclusão por quotas, onde o que deve prevalecer não é apenas a arte pela arte mas também a representatividade geográfica, étnica, ideológica, de género, sociológica, entre outras. Desta feita, o cânone ocidental estaria mais imune a estas investidas de reformulação se, da lista dos seus escritores, constasse pelo menos uma mulher, um africano, um homossexual assumido, um operário metalúrgico ou um ambientalista. A canonicidade seria, assim, o espelho de uma sociedade multicultural e a literatura limitar-se-ia ao cumprimento de um caderno de encargos sociais, morais e éticos, onde a estética perderia o estatuto de centralidade que marca a diferença. Num cenário destes, os actuais escritores clássicos pagariam a estranha «factura» pelo simples facto de serem europeus. É precisamente aqui e não tanto na relativização da genialidade dos clássicos que reside o perigo maior destes movimentos.

O mesmo se diga em relação ao cânone português e pressupostos, que sejam tidos em boa linha de conta na definição do cânone pedagógico. Daí que «os autores e as obras a figurar no programa¹ deverão ser escolhidos segundo uma adequada conceituação de literatura, de maneira a excluir autores e obras que pouco ou nada possuem de especificamente literário, e segundo critérios de valoração predominantemente estética» (*Idem, ibidem*).

(1) O autor refere-se aos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário.

O justo critério da memória

O primeiro dos três excertos atrás transcritos evoca o conceito de «memória»² como factor fundamental no processo de selecção das obras dadas a ler aos alunos.

Para a definição do elenco canónico, releva superiormente a lembrança que cada leitor tem de tudo o que já leu. Assim, uma obra é clássica se for dotada de imortalidade; se residir, de forma latente, na memória de cada um de nós; se tiver sobrevivido no devir ancestral das gerações. É essa mesma virtude que fará com que os clássicos se perpetuem no futuro. É esta a perspectiva de Bloom que aqui subscrevemos. Não se bate por uma blindagem ou sacralização do cânone. Pelo contrário, admite a hipótese de que outros autores supervenientes possam vir a ocupar um lugar na memória literária de gerações futuras. Não no presente imediato mas no futuro, na medida em que a memória, enquanto critério, terá de ser exclusivamente a de longa duração.

Lemos os autores clássicos, porque acrescentam algo mais à nossa vida; porque encontramos neles matéria que nos diz directamente respeito; porque eles nos permitem uma leitura plena não para concordar ou discordar do que dizem, mas apenas para encontrar, no material linguístico, a empatia que atenua a solidão da própria atitude de ler. Se lermos e relermos o cânone ocidental, faremos um uso correcto da nossa solidão e guardaremos na memória o seu contributo, *i. e.*, aquilo que reformulou e reinventou o nosso espírito.

A força estética do cânone ocidental (a autoridade da dignidade estética) e a sua persistência na memória transgeracional constituem um sério revés nos propósitos de quem o quer desagregar, na medida em que, para o fazer, terá de apresentar alternativas que, na melhor das hipóteses, obrigarão a que, pelo menos, os igualemente na genialidade e na perpetuidade. E, para isso, é preciso tempo, muito tempo. O suficiente para que a memória, o grande e derradeiro factor de valoração, nos deixe perceber o merecimento da centralidade.

A arte pela arte

Importa combater a tendência pretensiosa de se procurar aperfeiçoar o carácter do vizinho ou da vizinhança, através do que lemos ou da forma como o fazemos. A única vantagem que o leitor retira da assiduidade da leitura de obras e autores canónicos é a de um estado de espanto que só a boa literatura nos proporciona. Esta é a perspectiva correcta sobre a recepção estética da obra literária. Aliás, esta é a visão mais fiel de toda a arte.

Temos consciência da subjectivização que acompanha o conceito de «belo». Fazer uso de frases como «é canónico porque é belo» pode despoletar discussões estéreis e inconsequentes e, por isso, contraproducentes. «A estética não possui padrões absolutos» (Bloom, 2001), muito embora admitamos que o «belo» foi sempre o critério definidor do mérito artístico.

O texto literário, como forma de expressão artística que é, não deve reclamar a canonicidade na base de servilismos, sejam eles de que natureza forem. A este propósito, convoquemos o pensamento de Oscar Wilde, veiculado pela afirmação de que toda a arte é uma inutilidade. Vista sob este ponto de vista, a literatura será inalienável, desprendida de propósitos doutrinantes, moralizadores ou catequéticos, anticontratuálistas, livre na sua beleza e no seu potencial artístico. A leitura do cânone ocidental não faz de ninguém melhor ou pior cidadão. A normatividade axiológica da boa literatura deve ser refutada e combatida, sob pena de estarmos a autorizar que outros administrem a nossa abordagem ao texto. Admiti-lo seria obstaculizar o necessário isolamento na leitura, anular a recepção estética que nos permite as indispensáveis digressões pelo nosso mundo interior sob o estímulo do génio literário. É a leitura descomprometida que faculta o diálogo da mente consigo própria, um fenómeno inegavelmente individual e, por isso, irreduzível ao colectivo.

Esta visão da literatura, enquanto arte pela arte, concebida para a leitura solitária, em nada serve os propósitos reformistas face ao cânone alavancados pelos «partidários do ressentimento». Daí que, em defesa dos clássicos e da sua canonicidade, tenhamos de insistir na legitimidade de critérios como a força poética da linguagem figurativa, o génio criativo, a originalidade da escrita ou o capital cognitivo desses grandes escritores, princípios que se devem impor na definição do melhor, da qualidade maior, do cânone.

Ler ao serviço de ideologias não é ler de modo algum; é estar a criar condições para que a tese dos «ressentidos» prevaleça; é configurar as bases do cânone segundo um projecto de «salvação social» ou cartilha de boa conduta.

Importa lembrar, no entanto, o quão entranhada já se encontra a referida tese nas academias e como ela está a colher destas o seguidismo face à poderosa agitação, movida por um instinto predatório sobre os escritores clássicos. Aliás, sobra-nos a convicção de que são as próprias academias que promovem, actualmente, a leitura moralista tal como foi postulada por Platão. É nas próprias universidades que se tolhe o prazer que advém da leitura pessoal, isolada, credora do entusiasmo que o acto de ler nos deve proporcionar.

Retomamos aqui, claramente, uma velha mas renovada polémica: o papel da arte na vida do ser humano. A visão tripartida da função da arte (hedonista, pedagógica e moralista) estende-se desde Platão até ao século XVIII, momento em que a arte se autonomiza na sua esfera meramente estética. Para tal, muito contribui o pensamento do filósofo alemão Baumgarten, consolidado pelo embrionário movimento romântico. É ainda no século XVIII que

(2) O conceito de «memória» convoca um outro, o de «clássico», de que falaremos mais adiante.

Kant defende a natureza desinteressada do sentimento estético, antes mesmo de, no século XIX, Benjamin Constant, pensador suíço, dar à estampa a expressão «arte pela arte».

Tinha razão Oscar Wilde quando veio inaugurar a ideia de que não existem livros morais ou imorais mas livros mal ou bem escritos. Por isso, o escritor novecentista sublinhava que a arte se mostra inútil, na sua recusa à satisfação de necessidades biológicas, sociais, políticas, religiosas ou ideológicas do ser humano.

De facto, não existe uma explicação lógica e evidente que nos faça perceber por que razão o ser humano se entrega sistematicamente, em todos os lugares e em todos os tempos, à produção de algo que não é propriamente «vital» para si. Por isso é que, frequentemente, nos questionamos sobre a verdadeira utilidade da arte e sobre a sua importância para a Humanidade.

O clássico e a sua legitimação nas reminiscências da Humanidade

A generalidade dos escritores escreve uma obra sempre na esperança de que esta venha, mais tarde, a tornar-se um clássico. Por isso, apesar da força influenciadora e angustiante, gerada pelos maiores escritores³, investem tudo de si na originalidade da sua escrita, com o intuito de causar o já referido estranhamento no leitor. A este cabe lê-la em profundidade e reflectir sobre ela. Ao fazê-lo, não deve procurar na obra o valor estético proclamado por alguém que lhe recomendou, mas antes isolar-se numa prática individual da leitura e esperar alcançar, com ela, o êxtase próprio das verdadeiras obras de arte. É nessa alteridade instituída com o escritor clássico que o leitor revisita o seu mundo interior e o desestabiliza, o põe em causa.

Não queremos aqui promover a rejeição às leituras sugeridas por terceiros, muito menos quando estes são os responsáveis pela educação literária dos nossos jovens. Se o fizéssemos, estaríamos a dinamitar toda a lógica pedagógica instituída nos três excertos atrás transcritos dos programas escolares. Subscrevemos que «enquanto não amadurecermos como leitores, algum aconselhamento sobre leitura pode ser-nos útil, talvez, até mesmo essencial» (Bloom, 2001).

O efeito de estranhamento só se consegue obter quando se tem pela frente uma obra escrita por mentes superiormente iluminadas como, supostamente, são as de todos os escritores de um cânone. O jovem leitor submete a sua virgindade espiritual à primeira leitura de um clássico e experimenta sensações estranhas e inescrutáveis dentro de si. Depois, à medida que relê esse mesmo clássico ao longo da sua vida, não deixa de se estranhar perante ele, mas de uma forma diferente da que experimentou pela primeira vez. Recuperar a virgindade inicial torna-se uma tarefa impossível. As «núpcias» entre o leitor e o livro são irrepetíveis e, por consequência, esse primeiro «estranhamento» também o é. Este ponto de vista é corroborado por Italo Calvino (1992), para quem os clássicos são *«los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos»*.

Os clássicos revelam uma singularidade impossível de ser assimilada, mas que nos assimila enquanto leitores, a tal ponto que o impacto que causa em nós se distribui em releituras sucessivas, fixando-se definitivamente na memória do leitor, onde permanecerá activa ou inactiva para sempre. Só a boa literatura é causadora dessa capacidade que nos consegue remeter para a nossa própria diferença e proporcionar um espaço para a reformulação constante do Eu leitor, reabrindo velhas obras aos seus novos sentimentos. Permite-nos «encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, reflectir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo» (Bloom, 2001). Os grandes clássicos lêem-nos mais a nós do que nós a eles.

Para que os clássicos consigam colocar o leitor a escutar-se a si próprio, a falar consigo mesmo (algo que poderíamos designar por dialogismo interior), fazendo-o aceitar a sua própria mudança, é necessário que este despenda um esforço considerável de reflexão não confinado às fronteiras do simples prazer. A releitura emerge assim como uma forma de trabalho só possível de acontecer em obras de qualidade literária superior. Neste contexto, a expressão «lê-se bem», quando evocada para recomendar um determinado livro, remete-nos não para uma obra canónica, mas antes para uma literatura de consumo fácil que em nada abona em favor da sua qualidade. Falamos aqui de uma «dor» que Nietzsche define como o resultado da renúncia aos prazeres mais fáceis em benefício dos mais difíceis.

Uma abordagem profunda e reflexiva dos clássicos exorta o leitor a procurar o isolamento onde o único convívio é o que resulta entre si e o autor. A alteridade assim instituída permite-nos aceder e usufruir de mais-valias que, na vida real, jamais conseguiríamos alcançar. Deixa-nos «conhecer», com uma quase absoluta intimidade e de uma forma anacrónica, pessoas fantásticas, mentes brilhantes já falecidas, algumas delas há mais de 2000 anos. Ter o privilégio de «escutar» tal polifonia de vozes sapientes, sublimemente esclarecidas, compactadas e disponíveis para uma só vida, a do leitor, é algo que não pode nem deve ser votado ao desperdício. E tudo isto acontece sem que tenhamos a necessidade de sair da nossa cadeira ou do conforto de um sofá, a apenas dois palmos de distância que são os que separam os livros dos nossos olhos, como se de uma máquina do tempo se tratasse, onde o passado se realiza no presente.

(3) Fenómeno descrito superiormente por Harold Bloom, na sua obra *A Angústia da Influência*.

É nessa solidão com o livro clássico que nos passamos a conhecer melhor, que obtemos esclarecimento sobre nós e acerca da vida, que nos é apresentado o ser humano nas suas variadas vertentes, que nos é permitido lidar com componentes de afecto, de conhecimento e de volição, sem submissões a paradigmas sociais. A boa leitura vulnerabiliza o nosso *eu*, na medida em que este se deixa atingir na sua intimidade e se disponibiliza para a mudança, através de uma sensação de «sofrido prazer». E o que resulta desse dialogismo é um novo ser humano, reinventado no isolamento da leitura.

É clássico todo o autor/obra que consegue, através da reflexão que promove no leitor, desencadear incursões no autoconhecimento, convidando-o ao desbravar da malha complexa e obscura na sua mente e, desta forma, fazer emergir sentimentos, denunciar desejos, despertar mitos e revelar medos e estigmas em si ocultos, de forma latente, desde o início da Humanidade.

Todos os clássicos convidam a processos de leitura em que o leitor terá de ser capaz de, como ser humano, saber ler sentimentos humanos, representados em linguagem humana. Isso exige uma leitura esforçada e dedicada, pois só lendo e relendo os clássicos seremos capazes de os tornar gravados na nossa memória e, assim, contribuir para a sua consistência e garantir a sua imortalidade. Os clássicos *«son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual»* (Calvino, 1992). Porque ler os clássicos? *«La única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos»* (Idem).

Dimensão Prática

Até aqui, foram apresentados alguns pressupostos de natureza teórica. Deles decorre a expectativa criada em torno do que permanece ou não na reminiscência do comum dos leitores. Tal diagnóstico é possível obter-se, na nossa perspectiva, através do testemunho de professores e alunos; um público que, em princípio, mantém um contacto permanente com obras literárias. Para tal, concebemos um questionário a eles direccionado (que se apensa a este trabalho — anexo 1), aplicado em escolas do distrito de Viseu, sendo que o universo dos alunos se situa ao nível do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Da análise das respostas obtidas, resultou um conjunto de nove tabelas sinópticas que nos permitiu chegar a algumas conclusões que acompanham as tabelas, sem prejuízo de outras interpretações que, eventualmente, possam emergir da leitura das mesmas.

Tabela 1

População inquirida

POPULAÇÃO EM ESTUDO				
Populações	Género		Totais	%
	Masculino	Feminino		
Alunos	144	146	290	90%
Professores	9	23	32	10%
Totais	153	169	322	100%
%	48%	52%	100%	

LEITURAS: As populações-alvo do questionário são professores do Ensino Básico e Secundário, num total de trinta e dois, correspondendo a 10% dos inquiridos. Coube aos alunos, num total de duzentos e noventa, representando 90% da população inquirida, a maior fatia do nosso questionário. No que ao género diz respeito, em trezentos e vinte e dois inquiridos, 48% são do sexo masculino e os restantes 52% do sexo feminino, caracterizando, em termos de população total, a prevalência do género feminino no ensino em Portugal, seja no número de alunos seja no número de professores.

Tabela 2

*Distribuição de **alunos** por ciclo e género*

ALUNOS					
Frequência de ciclo	2.º CEB		3.º CEB		Totais
Género	95 (33%)		195 (67%)		290
Totais	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
	46	49	98	97	
%	48%	52%	51%	59%	
	100%		100%		100%

LEITURA: A tabela refere a distribuição de alunos por ciclo (2.º e 3.º) e por género, perfazendo um total de 290 alunos. Foram inquiridos, no 2.º CEB, 95 alunos, dos quais 48% são rapazes e 52% são raparigas. A relação inversa verificou-se no 3.º CEB em termos percentuais, apontando 51% de rapazes e 49% de raparigas. O número de alunos no 3.º CEB representa 67% dos alunos inquiridos contrastando com 33% dos alunos do 2.º CEB.

Tabela 3

*Distribuição de **professores** por género e habilitações literárias*

POPULAÇÃO EM ESTUDO						
Habilitações literárias	Género				Totais	%
	Masculino	%	Feminino	%		
Bacharelato	0	0%	1	100%	1	3%
Licenciatura	8	30%	18	70%	26	81%
Mestrado	1	25%	3	75%	4	13%
Doutoramento	0	0%	1	100%	1	3%
Outros	0	0%	0	0%	0	0%
Totais	9	—	23	—	32	100%
%	28%	—	72%	—	100%	—

LEITURAS: A nossa amostra de professores foi trabalhada por género, registando-se nove professores e vinte e três professoras do Ensino Básico e Secundário de várias áreas curriculares. Dos trinta e dois professores, 81% são licenciados, 13% têm mestrado, e os restantes 6% estão equitativamente distribuídos por bacharelato e doutoramento. Para melhor a caracterizar, distribuímo-la por habilitação literária e por género. Assim, as docentes estão distribuídas por todas as habilitações literárias, com excepção de Outras, conde caberiam as pós-graduações. Neste campo, não há distribuição de professores ou professoras. Podemos observar que os docentes estão apenas distribuídos por duas habilitações literárias, licenciatura e mestrado. 81% da amostra detém Licenciatura, dos quais 30% são homens e 70% representam a população feminina. A mesma supremacia, em percentagem e valor, é atribuída à população feminina com a habilitação de mestrado, 75% contra apenas 25%. Assim, observamos que há mais variedade de habilitações literárias na população feminina do que na masculina. Esta amostra é representativa da população de professores caracterizando o ensino como feminino.

Tabela 4

*Distribuição de **livros** por frequência seleccionados por **professores***

PROFESSORES	
Títulos	Freq.
Os Maias	7
A Insustentável Leveza do Ser	3
Ensaio sobre a Cegueira	3
Metamorfose	3
O Código Da Vinci	3
A Filha do Capitão	2
Amor de Perdição	2
As Intermittências da Morte	2
As Palavras Que Nunca Te Direi	2
A Cidade e as Serras	2
Equador	2
Esteiros	2
O Alquimista	2
O Livro do Desassossego	2
Os Lusíadas	2
Paula	2
Por quem os Sinos Dobram	2

Total de livros freq. 1	17	28%
Outros (livros freq. = 1)	44	72%
Totais	61	100%

LEITURAS: À semelhança dos autores (cf. a seguir), *Os Maias* são a escolha esmagadora dos docentes inquiridos, em relação ao número de frequência. Os títulos escolhidos permitem ratificar a selecção de livros evidenciados pelos documentos oficiais, mas consentem a entrada de livros actuais, portugueses e estrangeiros. Podemos, dada a natureza destes livros, inferir que há uma predisposição para o romance enquanto expressão de texto literário. Curiosamente, contrária à natureza lírica de Portugal, já que a expressão máxima da literatura portuguesa é eminentemente poética, não fosse Portugal um país de poetas. Nesta selecção há uma predilecção pelo texto extenso e narrativo.

Tabela 5

*Distribuição por frequência de **autores** seleccionados por **professores***

PROFESSORES		
Autores	Freq.	
Eça de Queirós	13	
José Saramago	7	
Fernando Pessoa	4	
Ernest Hemingway	3	
Franz Kafka	3	
Vergílio Ferreira	3	
Dan Brown	2	
Isabel Allende	2	
José Rodrigues dos Santos	2	
Júlio Dinis	2	
Luís Vaz de Camões	2	
Mia Couto	2	
Miguel Sousa Tavares	2	
Nicholas Sparks	2	
Paulo Coelho	2	
Rosa Lobato Faria	2	
Total de autores freq. > 1	16	35%
Outros (autores freq. = 1)	28	65%

LEITURAS: Os resultados da tabela referem a amostra de professores dispersa pelas diferentes áreas de ensino, não exclusivamente em português ou língua portuguesa. Naturalmente, Eça de Queirós é referido treze vezes e ocupa o lugar cimeiro das escolhas dos docentes, imediatamente seguido do prémio Nobel português. Vários são os autores portugueses que fazem parte das referências dos Programas de Língua Portuguesa. A escolha do autor no questionário não implicava que fosse associado a algum título.

Tabela 6

*Distribuição por frequência de **livros** seleccionados por **alunos do 2.º CEB***

ALUNOS (2.º CEB)	
Títulos	Freq.
Uma Aventura...	38
A Fada Oriana	20
A Menina do Mar	18
Ulisses	9

Harry Potter...	7	
O Menino Que não Gostava de Ler	6	
O Rapaz de Bronze	6	
A Noite de Natal	5	
Astérix e Obélix	5	
A Pulga Fu-Show	4	
Maria Atravessa o Atlântico	4	
O Segredo do Rio	4	
Sete Irmãos	4	
A Terra do Anjo Azul	3	
As Aventuras de Tintim	3	
Crepúsculo	3	
Geronimo Stilton...	3	
O Capuchinho Vermelho	3	
O Livro do Bando dos 4	3	
O Macaco de Rabo Cortado	3	
Os 3 Porquinhos	3	
A Bela e o Monstro	2	
A Floresta	2	
A Galinha Verde	2	
Caracolinhos de Ouro e os Três Ursinhos	2	
Henrique, o Terrível	2	
O Rei Leão	2	
Total de livros freq. > 1	27	25%
Outros (livros freq. = 1)	83	75%
Totais	110	100%

LEITURAS: Pela referência esmagadora aos títulos *Uma Aventura...*, conclui-se que estes ocupam a centralidade do cânone escolar dos alunos inquiridos no 2.º CEB, em três escolas do distrito de Viseu, onde englobámos todos os livros desta colectânea, da autoria da dupla Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Naturalmente que estes títulos são de orientação escolar e pertencem ao Plano Nacional de Leitura. Em 110 referências de títulos, apenas 25% são considerados como enunciados mais do que uma vez. Fazem parte também da memória individual destes alunos títulos de livros globalmente disseminados pelas editoras, correspondendo a uma literatura global, como a saga de *Harry Potter*. Ainda no que respeita aos 75% de livros referidos que tiveram apenas uma ocorrência, não caberia aqui a discriminação de todos os seus títulos. No entanto, parece-nos evidente que o critério de qualidade inerente a esta selecção passa pelos documentos ministeriais e remete para um cânone de natureza sazonal já que, à medida que o ciclo de ensino avança, as reminiscências dos alunos em relação aos títulos passam por uma actualização de um cânone escolar, individual e mais variado. Esta orientação advém do estágio de desenvolvimento em que se encontram os alunos, nomeadamente em relação à incapacidade de descentração e autonomia ainda em fase de desenvolvimento.

Tabela 7
*Distribuição por frequência de **autores** seleccionados por **alunos do 2.º CEB***

ALUNOS (2.º CEB)	
Autores	Freq.
Sophia de Mello Breyner	41
António Torrado	36
António Mota	23
Isabel Alçada	21
Ana Maria Magalhães	18

Alice Vieira	13	
Maria Alberta Menéres	9	
José Jorge Letria	8	
Geronimo Stilton	6	
J. K. Rowling	4	
Luísa Ducla Soares	4	
Maria João Lopo de Carvalho	4	
Uderzo e Goscinny	4	
Esopo	3	
Luís Vaz de Camões	3	
Adolfo Simões	2	
Miguel Torga	2	
Rosa Lobato Faria	2	
Total de autores freq. > 1	18	51%
Outros (autores freq. = 1)	17	49%
Totais	35	100%

LEITURAS: As escolhas dos alunos do 2.º CEB, em relação aos autores, pautaram-se por alguma variedade, ainda que a diferença entre os autores citados com uma frequência e os autores citados com mais de uma frequência seja muito pouco significativa: 59% contra 41%. Em lugar cimeiro é apresentada Sophia de Mello Breyner Andresen, seguida de António Torrado e António Mota. Grande parte destes autores integra o Plano Nacional de Leitura em harmoniosa convivência, nas escolas, com as actividades lectivas inerentes à disciplina de Língua Portuguesa. Surge ainda a referência, que consideramos importante destacar, a vários autores de banda desenhada, bem como a autores de nacionalidade estrangeira com projecção global.

Tabela 8

*Distribuição por frequência de **livros** seleccionados por **alunos do 3.º CEB***

ALUNOS (3.º CEB)	
Títulos	Freq.
Uma Aventura...	50
Harry Potter...	28
Crepúsculo	24
Os Lusíadas	16
Os Maias	14
Eclipse	12
O Diário de Anne Frank	10
A Fada Oriana	8
Os Três Porquinhos	8
Código Da Vinci	7
Crónicas Vampíricas	7
Eragon	7
Planeta Branco	7
A Menina do Mar	6
Falar Verdade a Mentir	6
Objectivo Golo	6
Os Cinco	6
Equador	5
Geronimo Stilton...	4
O Capuchinho Vermelho	4

Saga Luz e Escuridão	3	
Aldeia Nova	3	
O Patinho Feio	3	
Eldest	3	
O Rapaz do Pijama às Riscas	3	
Uma Criança Que não Chorava	3	
Mais não, Papá!	3	
Samurai X	3	
O Diário da Nossa Paixão	3	
A Filha dos Mundos	3	
À Beira do Lago dos Encantos	2	
A Branca de Neve	2	
A Viagem do Elefante	2	
A Vida Selvagem	2	
Artur e os Minimeus	2	
As Aventuras de Tintim	2	
Autos de Gil Vicente	2	
Feras e Heróis	2	
O Crime do Padre Amaro	2	
O Guarda da Praia	2	
O Principezinho	2	
Os Filhos da Droga	2	
Queimada Viva	2	
Sete Irmãos	2	
Uma Criança em Perigo	2	
Total de livros freq. > 1	45	46%
Outros (livros freq. = 1)	52	54%
Totais	97	100%

LEITURAS: À imagem do que foi constatado na tabela 6, conclui-se, pela referência esmagadora aos títulos *Uma aventura...*, que estes ocupam a centralidade do cânone escolar dos alunos inquiridos no 3.º CEB, onde englobámos todos os livros desta colectânea, da autoria da dupla Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Esta tendência pode ser explicada pelas reminiscências que, naturalmente, podem decorrer do Plano Nacional de Leitura. Continuam, também, a fazer parte da memória individual dos alunos do 3.º CEB títulos de livros globalmente espargidos pelas editoras, correspondendo a uma literatura global, como continua a ser o caso da saga de *Harry Potter*. Em 97 referências de títulos, apenas 45% são considerados como enunciados mais do que uma vez. A leitura dos dados permite-nos ainda o registo de mais três notas que se nos afiguram relevantes e oportunas: i) Reitera-se o carácter pontual na preferência dos alunos por determinadas obras, fruto da já referida incidência editorial por força de uma espécie de vaga própria de um momento; ii) À medida que o nível etário dos alunos aumenta, regista-se um correspondente incremento no número de páginas dos livros já lidos e, por conseguinte, a sua dimensão material; iii) Estranha-se o facto de ainda configurarem as reminiscências dos alunos do 3.º CEB livros vulgarmente designados por «contos de fadas» como o «Patinho Feio» e os «Três Porquinhos». Esta constatação vem colidir com o pressuposto incluso nos Novos Programas de Português do Ensino Básico, segundo o qual os leitores posicionados entre os 13 e os 15 anos de idade já deveriam possuir uma maturidade suficiente para incluir, nos seus hábitos de leitura, obras revestidas da tão proclamada complexidade.

Tabela 9*Distribuição por frequência de **autores** seleccionados por **alunos do 3.º CEB***

ALUNOS (3.º CEB)	
Títulos	Freq.
Sophia de Mello Breyner	62
Isabel Alçada	32
Stephany Meyer	22
Ana Maria Magalhães	21
Eça de Queirós	20
Fernando Pessoa	20
Luís Vaz de Camões	19
J. K. Rowling	17
Alice Vieira	16
António Torrado	16
Almeida Garrett	14
Nicholas Sparks	12
Maria Alberta Menéres	11
Shakespeare	11
José Saramago	10
Maria Teresa Maia Gonzalez	9
Ana Saldanha	6
Cristopher Paulini	5
Dan Brown	5
Miguel Torga	5
Álvaro Magalhães	4
Anne Frank	4
Becca	4
Enid Blyton	4
Fitzpatrick	4
Gil Vicente	4
Miguel Sousa Tavares	4
Alexandre Parafita	3
José Rodrigues dos Santos	3
L. J. Smith	3
La Fontaine	3
Margarida Rebelo Pinto	3
Torey Hider	3
Augusto Cury	2
Camilo Castelo Branco	2
Carlos Fiolhais	2
Carlos Oliveira	2
Charles Dickens	2
Cristiano Ronaldo	2
Inês Botelho	2
Jane Austen	2
Jodi Ricoult	2
John Grogan	2

José Jorge Letria	2	
Ken Follet	2	
Masashi Kishimoto	2	
Oscar Wilde	2	
Titte Kubo	2	
Total de livros freq. > 1	48	69%
Outros (livros freq. = 1)	22	31%
Totais	70	100%

LEITURAS: Quando comparamos esta tabela com a dos autores referidos pelos alunos do ciclo precedente, constatamos que, no 3.º CEB, há maior variedade de autores e com mais ocorrências acumuladas. Constatamos que a mesma autora, Sophia de Mello Breyner ocupa o lugar cimeiro, à semelhança do que acontece no 2.º CEB. As reminiscências, parece-nos, são uma consequência dos documentos que fixam a implementação do Plano Nacional de Leitura, como fundamento para fomentar a leitura nos diferentes ciclos e dinamizar a literacia. Ainda que o 3.º CEB seja constituído por 3 anos de escolaridade (mais um nível do que o anterior), a variedade neste ciclo é muito superior, de 70 referências contra 35 referências no 2.º CEB, sendo que 69% é citado mais do que uma vez (3.º CEB) contra 51% (2.º CEB). A mesma relação ocorre nos autores anotados apenas com uma frequência, em termos de variedade. Verifica-se que os escritores referidos no 2.º CEB e no 3.º CEB, em lugares cimeiros, são praticamente os mesmos, ainda que haja a prevalência de leituras mais extensas. Por último, uma nota relativa à ocorrência de autores de qualidade literária questionável (como é o caso de Cristiano Ronaldo), se por qualidade tivermos em conta os parâmetros de natureza estética evocados pelos críticos literários referenciados no enquadramento teórico deste trabalho, que subscrevemos como aceitáveis.

Considerações

Cânone: reminiscências de alunos e de professores faz a intersecção de percepções do leitor aluno e do leitor professor. Ambos partilham um conjunto de títulos providenciados pelas orientações ministeriais, ainda que assumam perspectivas e papéis diferentes. A construção do aluno leitor é, também, feita a partir da visão do professor de Língua Portuguesa, agente do texto literário na sala de aula. O cânone individual é, por isso, mascarado pelo cânone escolar, algo que constatámos pela análise de questionários onde fazemos cruzar selecções literárias de alunos e professores leitores. Verificámos, assim, que o peso dos documentos oficiais e do Plano Nacional de Leitura rompe nas selecções dos alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, não havendo lugar a uma escolha que se pretende criteriosa em relação a um cânone infanto-juvenil que tarda em emergir. Tendo sido aplicado o mesmo questionário aos alunos e professores, variando apenas em uma questão, tentámos analisar as reminiscências das suas leituras, bem como em relação aos autores predilectos. Constatámos, por exemplo, pela análise das Tabelas 4 e 5 que há alguma coincidência entre o autor predilecto e os títulos citados, ainda que em posições distintas, mas sobretudo uma variedade de autores e títulos. Salvo a referência inequívoca a *Os Maias* e respectivo autor, os restantes títulos e autores são resultado de selecções cuja frequência não ocupa o mesmo lugar nas referidas tabelas.

Quando fazemos as mesmas perguntas aos alunos, a variedade de resposta aumenta em função da amostra seleccionada. No entanto, a selecção, tanto ao nível do 2.º CEB (Tabela 6), como ao nível do 3.º CEB (Tabela 8), não deixa margem para dúvidas acerca das suas reminiscências. Os livros da colecção *Uma Aventura* são inelutavelmente os mais frequentes. Se analisarmos os primeiros cinco de cada um dos níveis, constatamos que são obras trabalhadas em contexto de aula. Esta tendência é notável nos alunos do 2.º CEB (Tabela 6) com os títulos *A Fada Oriana*, *A Menina do Mar* e *Ulisses*, seguidos da colecção de livros de *Harry Potter*. Compreende-se que estes alunos e a faixa etária a que pertencem exigem orientação ainda marcada pela monodocência do ciclo anterior. O grau de maturidade e autonomia ainda estão condicionados pelo estágio de desenvolvimento em que localizamos esta população. Ainda, com frequências avultadas, coexistem títulos que fazem parte das sugestões do Plano Nacional de Leitura. Se observarmos a Tabela 8 em relação aos alunos do 3.º CEB, constatamos a mesma tendência, ainda que surjam já referências a títulos não veiculados pelo Programa de Língua Portuguesa, mas que podem já constar de um cânone individual que se começa a constituir, como é o caso de *Crepúsculo* referido 24 vezes, precedido da colecção de *Harry Potter*, seguido de *Os Lusíadas* e *Os Maias*, ainda que obras do cânone nacional partilhem o mesmo estatuto nos Programas de Língua Portuguesa, quando de leitura obrigatória. Na mesma Tabela surgem referências a títulos trabalhados em ciclos anteriores e a livros que não pertencem já a um cânone individual, comercial e global. Naturalmente que esta tabela engloba alunos dos três anos, aumentando a variedade de referências.

Já as Tabelas 7 e 9 traduzem os autores indicados pelos alunos do 2.º e 3.º CEB, respectivamente. Verificamos que os primeiros conseguem referir 35 autores diferentes e os segundos o dobro. Na mesma análise, verificamos que há maior número de autores estrangeiros na Tabela 9, num total de 20 referências com mais de frequência 1, contrapondo a uma única referência nos alunos do 2.º CEB. Os primeiros lugares são ocupados, tanto na Tabela 7 como na Tabela 9, com autores nacionais (Sophia de Mello Breyner em ambos os ciclos de escolaridade). Nos primeiros cinco autores referidos há clara preferência pelas autoras da colecção *Uma Aventura*. Há autores citados em ambas as escalas, como Luís Vaz de Camões, Maria Alberta Menéres, Alice Vieira, António Torrado ou J. K. Rowling.

Quando comparamos a selecção de títulos dos professores (Tabela 4) com a selecção dos alunos do 3.º CEB (Tabela 8) há intersecção de três títulos: *Os Maias*, *Equador* e *Os Lusíadas*.

Desta análise decorrem algumas considerações já ilustradas nas diferentes tabelas ao longo da comunicação, mas que sintetizamos agora ao deduzirmos que existe uma clara influência das orientações dos Programas de Língua Portuguesa em ambos os ciclos de ensino e que, progressivamente, a extensão da selecção de literatura vai sendo mais variada, dada a idade cronológica e o estágio de desenvolvimento dos alunos. A leitura motivada por outros factores, nomeadamente cinematográficos, é também evidenciada pela selecção desta amostra. Não julgando o que é bom ou mau, o acto de ler existe nestes ciclos. No 2.º com mais pendor oficial e no 3.º com mais autonomia, potenciando um cânone individual paralelo às sugestões escolarizadas.

Pensamos que o Plano Nacional de Leitura também influi nesta selecção e que promovendo esta actividade poderá, a longo prazo, promover critérios de selecção mais críticos nestes alunos, ao desenvolver também a literacia. Dada e verificada a importância destes documentos oficiais, será então necessário pensar como apurar o sentido crítico e não ingénuo dos alunos.

Bibliografia

- Auerbach, E. (1969), «Philology and Weltliteratur», in *The Centennial Review*. Vol. XIII. N.º 1 Winter (Trad.). East Lansing: CR, pp. 1-17.
- Bloom, H. (2001), *Como e Por Que Ler* (Trad.). Rio de Janeiro: Editora Eletrónica Abreu's System Ltda.
- Bloom, H. (1995), «Uma Elegia para o Cânone», in *O Cânone Ocidental* (Trad.). São Paulo: Objetiva.
- Bloom, H. (1991), *A Angústia da Influência*, 2.ª Edição. Lisboa: Edições Cotovia Lda.
- Calvino, I. (1992), *Por que leer los clásicos* (Trad.). Azcapotzalco: Tusquets Editores.
- Coelho, S. C. (2009), *Para Que Serve o Cânone Ocidental?* (Trabalho de mestrado não publicado em Literatura Portuguesa, Investigação e Ensino, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra).
- Diogo, A. L. (2002-2005), «Sobre o cânone literário», in *Revista de Arte Crítica de Viseu*, III Série: *O cânone literário português*. Viseu: RACV, pp. 13-16.
- Houaiss, A. (2002), *Dicionário da Língua Portuguesa*, tomo II. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Lodge, D. (2009), *A Consciência e o Romance*. Lisboa: Edições Asa.
- M. E. (2009), *Novos Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- M. E. (2001-2002), *Programas de Português — 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Silva, V. M. de A. (2010), *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, V. M. de A. (2005), *Teoria da Literatura*. 8.ª edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, V. M. de A. (2002-2005), «Variações sobre o cânone literário» in *Revista de Arte Crítica de Viseu*, III Série: *O Cânone Literário Português*, Viseu, RACV, pp. 13-16.
- Steiner, G. (2006), *O Silêncio dos Livros* (Trad.). Lisboa: Gradiva Publicações.

Sandra Coelho
sandraccoelho@gmail.com

Ana Isabel Pereira Pinheiro Silva
aisilva@esev.ipv.pt

■ Cânone: reminiscências de alunos e de professores

Anexo I

Preencha o questionário, manifestando as suas reais opiniões e convicções acerca das leituras já efectuadas.

Alunos

Idade: _____

Sexo: _____

Nível de ensino: 1.º CEB ☐ 2.º CEB ☐ 3.º CEB ☐

Professores

Idade: _____

Sexo: _____

Habilitações académicas: Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐
Doutoramento ☐ Outros ☐

Alunos e professores

1 — Do universo das suas leituras, refira os três livros de que mais gostou:

2 — Faça o mesmo em relação aos autores:

Professores

3 — Da selecção abaixo, assinale os autores que são do seu conhecimento.

Honoré de Balzac <input type="checkbox"/>	Charles Dickens <input type="checkbox"/>	Walt Whitman <input type="checkbox"/>
Mario Vargas Llosa <input type="checkbox"/>	Jane Austen <input type="checkbox"/>	William Shakespeare <input type="checkbox"/>
Miguel de Cervantes <input type="checkbox"/>	Carlos Oliveira <input type="checkbox"/>	Oscar Wilde <input type="checkbox"/>