

**A Possibilidade de Cânone no Ensino de Literatura em Contexto de Português
como Língua Estrangeira**

Gonçalo Moura Coimbra

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Maria Martinho

Março de 2019

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira realizada sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Ana Maria Martinho.

(Versão corrigida e melhorada após defesa pública)

À minha mãe, ao meu tio e aos meus avós.
A terra com que escrevo foi lavrada por todos
vós.

Ao Diogo e ao Emanuel.
O verbo Poesia foram vocês que o inventaram.

Resumo

A presente dissertação visa oferecer mais um contributo aos estudos sobre o contexto de aprendizagem do português como língua estrangeira. Tal como existe um cânone literário para o currículo escolar do português como língua materna, este trabalho pretende investigar a possibilidade de existir um outro cânone para o português como língua estrangeira. O objetivo com a criação deste cânone é potenciar ao máximo o ensino da literatura no contexto de português como língua estrangeira. Este trabalho divide-se em três momentos distintos. No primeiro, analisamos o conceito de cânone, com destaque para o debate profícuo nas últimas décadas do séc. XX. No segundo, definimos o contexto sobre o qual trabalhamos (português como língua estrangeira) e refletimos sobre a importância do ensino da literatura tanto na aprendizagem de uma língua estrangeira, como na educação num sentido mais lato. Finalmente, no terceiro momento, dedicamo-nos à teorização do novo cânone. Após elaborarmos um conjunto de critérios para o nosso cânone, apresentamos um caso paradigmático que irá servir de modelo. Optámos pela obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Para além do seu valor literário e cultural, esta obra interessa-nos sobretudo pela riqueza nos seus temas universais: a tragédia da miséria, a pobreza, a importância da infância, o papel da mulher, o poder da revolução. O resultado da nossa investigação é apenas o embrião de uma discussão que se pretende alargar. Cabe agora à comunidade científica validar a nossa proposta e participar também ela na construção deste cânone. O nosso cânone pretende-se democrático, dentro do seu objetivo principal: potenciar o uso da literatura na aprendizagem do português como língua estrangeira. Pensamos genuinamente que a materialização do nosso cânone pode ter um impacto significativo na forma como se aborda a literatura neste contexto específico. O passo seguinte, depois desta investigação, será a criação de uma plataforma digital, onde o nosso cânone possa ter uma representação física e cumprir o seu desígnio de ferramenta didático-pedagógica. Só depois deste passo, quando o cânone estiver a ser usado pela comunidade do EPLE, podemos avaliar o verdadeiro impacto do nosso contributo para este contexto específico de aprendizagem.

Palavras-chave: Cânone, Literatura, Ensino de Literatura, Português Língua Estrangeira

Abstract

The present dissertation aims to offer one more contribute to the studies about the learning of Portuguese as a foreign language. As there is a literary canon for the school curriculum of Portuguese as a mother tongue, this work wants to investigate the possibility of creating a new canon for Portuguese as a foreign language. The objective with the creation of this canon is to maximize the teaching of literature in the context of Portuguese as a foreign language. This work is divided into three distinct moments. In the first, we analyze the concept of canon, highlighting the fruitful debate in the last decades of the twentieth century. In the second, we define the context in which we work (Portuguese as a foreign language) and reflect on the importance of teaching literature both in learning a foreign language and in education in a broader sense. Finally, the third moment, is dedicated to the theorizing of the new canon. After elaborating a set of criteria for our canon, we present a paradigmatic case that will serve as a model. We chose the work *Capitães da Areia*, by Jorge Amado. Beyond its literary and cultural value, this work interests us for the richness in its universal themes: the tragedy of misery, poverty, the importance of childhood, the role of women, the power of revolution. The result of our investigation is only the embryo of a discussion that we intend to extend. It is now up to the scientific community to validate our proposal and to restrain our position. Our canon is intended to be democratic, within its main objective: to foster the use of literature in learning Portuguese as a foreign language. We genuinely think that the materialization of our canon can have a significant impact on how this approach is addressed in this specific context. The next step, after this investigation, will be the creation of a digital platform, where our canon can have a physical representation and fulfill its design of a didactic-pedagogical tool. Only after this step, when the canon is being used by the community of Portuguese as foreign language, can we assess the true impact of our contribution to this particular learning context.

Keywords: Canon, Literature, Literature Teaching, Portuguese as Foreign Language

Índice

Lista de abreviaturas.....	i
Introdução	1
1.O cânone	4
1.1 Cânone e cânone literário.....	4
1.2 Forças antagônicas no debate do cânone	5
1.3 Critérios para a canonicidade: o que faz de um autor/texto canônico?	12
1.4. Funções do cânone	14
1.5. Consequências das funções.....	16
1.6. Problemas de norma e autoridade.....	17
1.7. A dialética para a resolução do debate.....	20
2.Português como língua estrangeira	22
2.1 A importância do ensino de literatura em contexto de aprendizagem de uma LE.....	24
3.A possibilidade de um novo cânone.....	28
3.1. Teorização.....	28
3.2 Critérios	31
3.3 <i>Capitães da Areia</i> como caso paradigmático	34
3.3.1 Justificativa, análise e comentário	34
3.3.2. A adequação da obra ao público-alvo	44
3.3.3. Proposta didática	45
Conclusão.....	52
Bibliografia	55

Lista de abreviaturas

EPLE	Ensino do Português como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LS	Língua Segunda
LM	Língua Materna
LNM	Língua Não Materna
PLE	Português Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QuaREPE	Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira

Introdução

Não falta por aí, nunca faltou, quem afirme que os poetas, verdadeiramente, não são indispensáveis, e eu pergunto o que seria de todos nós se não viesse a poesia ajudar-nos a compreender quão pouca claridade têm as coisas a que chamamos claras.

José Saramago (1986: 317)

As raízes deste trabalho surgem da nossa convicção de que a presença da arte na educação é fundamental para fomentação do pensamento crítico e da criatividade individual. Consideramos que estes devem ser pilares essenciais da educação no seu todo. Apesar de estarmos inseridos num contexto específico, o ensino do português como língua estrangeira (EPLE), pensamos que esta dissertação pode beneficiar de um olhar mais alargado para a educação. A aprendizagem de qualquer conhecimento deve extravasar os seus conteúdos específicos, na medida em que o ato de aprender não pertence exclusivamente à esfera intelectual. Outro grande pilar da educação deve ser sem dúvida o da empatia e solidariedade. Aprender é também crescer como indivíduos, tornando-nos melhores pessoas.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo será todo dedicado ao conceito de cânone. A questão do cânone, dentro dos estudos literários, tem sido alvo de um profundo debate principalmente desde a segunda metade do séc. XX. O debate tornou-se mais interessante e, por outro lado, mais complexo, quando a reflexão sobre o cânone se alargou a outras áreas do conhecimento, como os estudos culturais, a sociologia ou até a filosofia. A partir do momento em que o debate deixou de ser exclusivamente literário, as posições dividiram-se entre os defensores do cânone e os que o rejeitam. Para os primeiros, o cânone deve existir pois representa valores estéticos e morais que devem ser preservados. Já no que diz respeito aos detratores do cânone, este deve ser destruído ou reconstruído, pois funciona como um instrumento de poder ao serviço do homem branco ocidental.

Este trabalho posiciona-se claramente a favor a existência do cânone, mas não de uma forma dogmática. A primeira preocupação será chegar a uma definição satisfatória de cânone, que

reflita sobre as diversas fações, tentando encontrar um ponto comum que faça sentido para os objetivos do trabalho.

No segundo capítulo, após a reflexão sobre o cânone, interessa definir o conceito de português como língua estrangeira, distinguindo Língua Materna (LM) de Língua Não-Materna (LNM). A partir daqui iremos refletir brevemente sobre a importância da literatura neste contexto. Para além de abordarmos a importância da literatura neste contexto específico, iremos apontar para a sua importância na educação num sentido mais lato. Esta discussão tem origem em algumas preocupações que temos perante o *status quo*, vejamos a afirmação alarmante de Berardi: “O pensamento crítico morreu” (Berardi, 2018). Neste capítulo, tentaremos mostrar como a literatura pode responder às nossas preocupações.

O terceiro capítulo irá dedicar-se à teorização do novo cânone. Tal como existe um cânone no ensino de Português Língua Materna (PLM), pretendemos investigar a possibilidade de existir um outro cânone, necessariamente diferente, no contexto de Português Língua Estrangeira (PLE). Visto que está em causa a possibilidade da formulação de um novo cânone, cabe-nos a nós a responsabilidade de elaborar um conjunto de critérios a partir dos quais se possam elaborar propostas de acesso ao cânone. A construção deste novo cânone será, pelo menos neste trabalho, um processo de idealização. Apesar disso, a teorização do nosso cânone irá colar-se à realidade, de modo a que a sua aplicação prática seja possível, numa fase posterior. O objetivo principal desta dissertação é, de um ponto de vista teórico, estudar a possibilidade da existência de um novo cânone no contexto de EPLE. Já o objetivo que pretendemos alcançar com a projeção deste cânone é potenciar ao máximo o uso da literatura no contexto de EPLE.

Como caso paradigmático deste novo cânone, optámos pela obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Para além do seu valor literário e cultural, esta obra interessa-nos sobretudo pela riqueza nos seus temas universais: a tragédia da miséria, a pobreza, a importância da infância, o papel da mulher, o poder da revolução. Pensamos que em qualquer parte de mundo, esta obra será bem recebida devido à universalidade dos seus temas. Visto que o português é uma língua espalhada por vários continentes, achámos que esta seria uma válida primeira opção.

Podemos dizer que a primeira materialização deste cânone é apresentação do caso paradigmático que propomos. Como iremos refletir, a sua aplicação prática no contexto real irá depender

de inúmeros fatores, principalmente da aceitação e contribuição de toda a comunidade que envolve o contexto de PLE.

Finalmente, apresentaremos a conclusão e a bibliografia utilizada. Para esta investigação foram utilizadas fontes primárias e fontes secundárias.

1. O cânone

MEDO da morte?
Acordarei de outra maneira,
Talvez corpo, talvez continuidade, talvez renovado,
Mas acordarei.
Se até os átomos não dormem, por que hei-de ser eu só a dormir?

Alberto Caeiro (Pessoa, 2009: 117)

1.1 Cânone e cânone literário

A palavra cânone tem origem na palavra grega *Canôn*, que significa instrumento de medida ou vara (Martinho, 2011). No Terceiro Dicionário Novo Internacional Webster (apud Mootz, 1993: 985) podemos ver que a palavra evoluiu no seu significado, sendo o seu conteúdo semântico associado a modelo, padrão, regra ou norma. O que associamos hoje à noção de cânone deve-se em grande parte ao cânone bíblico, uma construção estruturada já em torno de características estilísticas, literárias e pragmáticas. No entanto, “O cânone secular, com palavra cânone com o significado de catálogo de grandes autores, na verdade não começa até meados do século XVIII, durante o período literário da Sensibilidade, da Sentimentalidade e do Sublime.”¹ (Bloom, 1995: 20).

A noção de cânone literário começa então no séc. XVIII. Ao contrário de Bloom, que enquadra o cânone como um conjunto de autores essenciais, nós preferimos olhar para o cânone como um reportório de textos que um povo considera absolutamente necessários para a sua educação. No fundo, é um imaginário construído pela sociedade, tendo a sua manifestação física no cânone pedagógico, onde existe de facto uma lista de autores e obras essenciais. É importante notar que só este cânone pode ser empiricamente verificado, algo que muitas vezes parece ficar esquecido no debate sobre o cânone.

¹ Tradução minha. Original: “The secular canon, with the word meaning a catalog of approved authors, does not actually begin until the middle of the eighteenth century, during the literary period of Sensibility, Sentimentality, and the Sublime.” (Bloom, 1995: 20).

1.2 Forças antagônicas no debate do cânone

Francis J. Mootz, no seu ensaio *Legal Classics: After Deconstructing the Legal Canon* (1994), sintetiza bem as posições que marcaram o debate sobre o cânone, profícuo sobretudo nas décadas de 80 e 90: “O debate sobre o cânone tomou conta da Universidade nos últimos anos. Os defensores do cânone argumentam que os textos canônicos incorporam temas eternos e universais, mas os críticos argumentam que o processo de canonização subordina certas pessoas e pontos de vista dentro da sociedade a fim de afirmar a existência de uma tradição unívoca”.² (Mootz, 1994: 977). Também Hazard Adams, no seu ensaio *Canons: Literary criteria/Power Criteria* (1988), divide as duas posições do debate em dois critérios: o critério literário e o critério de poder, os quais facilmente podemos encaixar na síntese de Mootz. Para ambos esta oposição marca o debate sobre o cânone, ainda que Adams questione a preponderância do critério de poder sobre o critério literário. Para Adams abraçar totalmente o critério de poder é tão perigoso como seria abraçar totalmente o critério literário (1988: 752). “(...) todo o discurso em busca de poder deve ser combatido por um discurso que luta contra a sua própria tendência de invocar critérios de poder”³ (Adams, 1988: 753). Hazard Adams vê a necessidade da criação de um novo critério, antitético, um critério que se opõe à oposição ‘critério de poder/critério literário’. A posição dos críticos na construção do cânone deve ser de resposta, contrária à luta de poder que provoca uma cíclica e mútua negação (Adams, 1988: 752). Para Adams, só assim é possível discutir sobre cânone com resultados positivos.

Nos anos 90, críticos e acadêmicos, como Hazard Adams, começaram a perceber o domínio dos argumentos de poder sobre os argumentos em favor da estética, havendo por isso a necessidade de encontrar um equilíbrio, como defende Charles Altieri, ou mesmo até mudar o foco do debate, como vimos na posição de Adams. No entanto, em 1995 é publicada a controversa obra de Harold Bloom *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Ao longo desta obra, Bloom apresenta uma lista de 26 autores (e os respectivos textos) que considera serem os melhores do cânone

² Tradução minha. Original: “The debate over the canon has gripped the University in recent years. Defenders of the canon argue that canonical texts embody timeless and universal themes, but critics argue that the process of canonization subordinates’ certain people and viewpoints within society in order to assert the existence of a univocal tradition.” (Mootz, 1994: 977).

³ Tradução minha. Original: “(...) every discourse striving for power must be opposed by a discourse struggling against its own tendency to invoke power criteria” (Adams, 1988: 753).

ocidental. Mas mais importante do que nos debruçarmos sobre a legitimidade deste cânone é atentar em alguns pontos da argumentação de Bloom, pois esta é totalmente a favor da estética como base para a canonização.

""Idealismo", sobre o qual cada um se esforça para não ser irónico, é agora a moda nas nossas escolas e faculdades, onde todos os padrões estéticos e intelectuais estão a ser abandonados em nome da harmonia social e do remédio para a injustiça histórica." (Bloom, 1995: 7). Tal como Adams, também Bloom percebe o domínio dos argumentos de poder, mas enquanto o primeiro entende que existe espaço para este ponto de vista, o segundo refuta-o completamente. Para Bloom, a justiça social interpôs-se no caminho de um cânone justo baseado em critérios estéticos e intelectuais. Bloom não acredita que o cânone possua valores morais e critica fortemente os académicos e críticos que querem subordinar o cânone a uma mudança social. "Se lermos o cânone ocidental para formar os nossos valores morais, sociais, políticos ou pessoais, acredito firmemente que nos tornaremos monstros do egoísmo e da exploração. Ler ao serviço de qualquer ideologia não é, a meu ver, ler de todo." (Bloom, 1995: 29). Neste aspeto, a perspetiva de Bloom contrasta bastante com a de Altieri. Altieri defende que não é possível ler sem ideologia. Enquanto Altieri vê as vantagens do cânone para a construção de um indivíduo social (Altieri, 1983), Bloom prefere acreditar que o cânone nos ajuda a comunicar com o nosso eu, sem que isso nos torne melhores ou piores pessoas: "(...) a estética é, a meu ver, uma preocupação individual e não social" (Bloom, 1995: 16). Considerando a estética como uma preocupação individual, Bloom não vê por isso como o cânone possa ser um instrumento de poder ao serviço do homem branco ocidental. A luta pelo acesso ao cânone não é política, nem ideológica, mas sim puramente de ordem estética. "O escritor acede ao cânone apenas através da força estética, que é constituída principalmente por uma

⁴ Tradução minha. Original: ""Idealism", concerning which one struggles not to be ironic, is now the fashion in our schools and colleges, where all aesthetic and most intellectual standards are being abandoned in the name of social harmony and the remedying of historical injustice." (Bloom, 1995: 7).

⁵ Tradução minha. Original: "If we read the Western Canon in order to form our social, political, or personal moral values, I firmly believe we will become monsters of selfishness and exploitation. To read in the service of any ideology is not, in my judgment, to read at all" (Bloom, 1995: 29).

⁶ Tradução minha. Original: "(...) the aesthetic is, in my view, an individual rather than a societal concern" (Bloom, 1995: 16).

amálgama: domínio da linguagem figurada, originalidade, poder cognitivo, conhecimento, exuberância da dicção."⁷ (Bloom, 1995: 29).

Harold Bloom acredita firmemente que a competição entre escritores, ou artistas num sentido mais lato, é a melhor forma de entender como se processa o acesso ao cânone. "A verdade mais profunda sobre a formação do cânone secular é que ela não é realizada nem por críticos nem por academias, muito menos por políticos. Escritores, artistas, compositores determinam os cânones, fazendo a ponte entre fortes precursores e fortes sucessores."⁸ (Bloom, 1995: 522). Pensamos que aqui Bloom vai claramente longe demais no seu raciocínio. Acreditar que o trabalho tanto dos acadêmicos como dos críticos não tem influência nos processos de formação canônica é tremendamente ingênuo ou simplesmente um discurso enviesado.

O problema com o discurso de Bloom é sobretudo uma falsa ausência do juiz que decide o que é ou não canônico. Ao longo do seu ensaio, Bloom nunca se preocupa em resolver o problema da circularidade do debate sobre o cânone, o que fragiliza a sua argumentação. Para Bloom, o argumento da estética (critério literário) é o critério fundamental para a canonização. Ou seja, os textos possuem qualidades estéticas inerentes que por si só fazem deles canônicos. Mas quem julga? Nenhum texto funciona sem leitor, a recepção do texto é fundamental. No caso da obra *Western Canon*, o juiz é claramente o próprio Harold Bloom. No entanto, Bloom não se vê propriamente como um juiz, mas mais como alguém que consegue reconhecer o devido valor das obras e autores que selecionou. " Poucas pessoas, de qualquer classe social, gênero, raça ou origem étnica, conseguem ler profundamente a grande poesia, que é cognitivamente e imaginativamente muito difícil."⁹ (Bloom, 1995: 520). Bloom pode até bem ser o leitor mais feroz que habita o mundo ocidental, no entanto argumenta com uma base de autoridade que não prevê o diálogo, não abre espaço a um lugar democrático, essencial em todo o meio intelectual. O argumento de Bloom é que a autoridade estética, o poder estético é essencialmente solitário e não social. Mas não será uma estranha forma de legitimar tal autoridade? Porque na verdade qualquer influência no sujeito

⁷ Tradução minha. Original: . "One breaks into the canon only by aesthetic strength, which is constituted primarily of an amalgam: mastery of figurative language, originality, cognitive power, knowledge, exuberance of diction." (Bloom, 1995: 29).

⁸ Tradução minha. Original: "The deepest truth about secular canon-formation is that it is performed by neither critics nor academies, let alone politicians. Writers, artists, composers themselves determine canons, by bridging between strong precursors and strong successors" (Bloom, 1995: 522)

⁹ Tradução minha. Original: "The strongest poetry is cognitively and imaginatively too difficult to be read deeply by more than a relative few of any social class, gender, race, or ethnic origin" (Bloom, 1995: 520).

individual vai alterar o seu comportamento social e, portanto, uma atitude pode ser primeiramente individual, mas nunca exclusivamente.

Já no que diz respeito à comparação da literatura com outras artes, a posição de Bloom levanta uma questão interessante:

Se os cânones literários são o produto apenas de uma de classe, raça, gênero e interesses nacionais, presumivelmente o mesmo deve ser verdade para todas as outras tradições estéticas, incluindo a música e as artes visuais. Matisse e Stravinsky podem, então, afundar-se com Joyce e Proust como mais quatro homens europeus brancos mortos (...) Olho admirado para a multidão de nova-iorquinos na exposição de Matisse: eles estão realmente lá por causa da supercondicionalização social? Quando a Escola do Ressentimento se torna tão dominante entre os historiadores da arte e os críticos, quanto entre os acadêmicos literários, irá Matisse sozinho enquanto todos nós nos reunimos para ver os filhotes das Guerrilheiras? A loucura destas questões é bastante clara quando se trata da eminência de Matisse, enquanto Stravinsky claramente não corre o risco de ser substituído por música politicamente correta para as companhias de balé do mundo. Por que então é a literatura tão vulnerável à investida dos nossos idealistas sociais contemporâneos? Uma resposta parece ser a ilusão comum de que menos conhecimento e menos habilidade técnica são necessários tanto para a produção quanto para a compreensão da literatura imaginativa (como costumávamos apelidá-la) do que para as outras artes..¹⁰ (Bloom, 1995: 527).

De facto, os cânones da pintura ou da música parecem ser quase imunes ao critério do poder. No entanto, ao contrário de Bloom, acreditamos que não se trata tanto de uma desvalorização do conhecimento e técnica necessários para a produção de literatura. cremos antes que o poder da palavra (e da literatura, entenda-se) condiciona mais a vida em sociedade que o poder da pintura ou da música. No fundo, a perspectiva de Bloom, ironicamente, é a ideal. Para nós, amantes da literatura, o cânone devia ser mesmo baseado apenas em critérios estéticos. Mas olhar para o debate a partir de uma só posição é perigoso, como vimos acima com Hazard Adams e é precisamente por isto que a argumentação de Bloom é falível.

¹⁰ Tradução minha. Original: If literary canons are the product only of class, racial, gender, and national interests, presumably the same should be true of all other aesthetic traditions, including music and the visual arts. Matisse and Stravinsky can then go down with Joyce and Proust as four more dead white European males (...) I gaze in wonder at the crowds of New Yorkers at the Matisse exhibition: are they truly there because of societal overconditioning? When the School of Resentment becomes as dominant among art historians and critics as it is among literary academics, will Matisse go unattended while we all flock to view the daubings of the Guerrilla Girls? The lunacy of these questions is plain enough when it comes to the eminence of Matisse, while Stravinsky is clearly in no danger of being replaced by politically correct music for the ballet companies of the world. Why then is literature so vulnerable to the onrush of our contemporary social idealists? One answer seems to be the common illusion that less knowledge and less technical skill is required for either the production or the comprehension of imaginative literature (as we used to call it) than for the other arts. (Bloom, 1995: 527).

Já do outro lado do debate, mais recentemente, na sua tese de doutoramento *The Global Literary Canon and Minor African Literatures* (2013), Amatoritsero Ede reflete sobre como a colonização (e a conseqüente neocolonização) acabou por ditar um cânone global dominado pelos países colonizadores. Neste cânone global, as literaturas da periferia (como é o caso de algumas literaturas africanas) têm muita dificuldade em afirmar-se, pois o *status quo* é resultado duma relação de poder secular entre países dominadores e países subjugados.

Na seguinte citação, Ede mostra como o “silêncio canónico” pode ser simultaneamente fator de exclusão (países subjugados) e inclusão (países dominantes):

Ao discutir a desigualdade envolvida na produção, consumo e disseminação da literatura africana, Isidore Diala (“Writers’ Burden”, 2008) cita: “Todos os cânones repousam na exclusão; a voz que eles dão a alguns só pode ser ouvida em virtude do silêncio que eles impõem a outros. Mas não é apenas um silenciamento por exclusão; é também um silenciamento por inclusão: qualquer voz que possamos ouvir é por esse mesmo facto purificada da sua singularidade e alteridade” (Attridge 1992: 226 qtd. em Diala 134) (...) O silêncio canónico pode ser imposto do centro porque, o prestígio literário que se acumulou nas capitais literárias das antigas metrópoles colonizadoras as constituem como árbitros contemporâneos de gosto e valor literário para (e dentro) das margens, e como repositórios desproporcionalmente avassaladores de capital simbólico, cultural ou económico.¹¹ (Ede, 2013: 39).

De facto, é nos fácil perceber como o cânone pode funcionar como um silenciador. As obras canónicas têm geralmente uma voz mais forte e chegam um público mais vasto. Mas contrariar este argumento também não nos parece difícil. Quantas obras são *best sellers* à escala global, não sendo por isso consideradas canónicas? Algumas são até perfeitos exemplos de mediocridade literária ou até mesmo de paraliteratura. Provavelmente são obras que não perdurarão no tempo. Ainda assim, num certo intervalo de tempo, é inegável que estas obras possuem uma voz que não pode ser silenciada pelo cânone.

¹¹ Tradução minha. Original: In discussing the inequality involved in the production, consumption and dissemination of African literature Isidore Diala (“Writers’ Burden” 2008) quotes: “All canons rest on exclusion; the voice they give to some can be heard only by virtue of the silence they impose on others. But it is just not a silencing by exclusion; it is a silencing by inclusion as well: any voice we can hear is by that very fact purged of its uniqueness and alterity” (Attridge 1992: 226 qtd. in Diala 134) (...) Canonical silence can be imposed from the centre because, the literary prestige that has accrued to the literary capitals of the former colonising metropolises constitute them as contemporary arbiters of literary taste and value for (and within) the margins, and as disproportionately overwhelming repositories of symbolic, cultural or economic capital. (Ede, 2013: 39).

Quando olha exclusivamente para o caso norte americano, Ede vê no discurso de Guillory uma falha crucial. Este aponta como principal causa para o problema da formação do cânone o acesso desigual aos meios de produção literária. Já Ede, concordando com o argumento de Guillory, não percebe a ocultação de uma razão tão importante como é a raça e a escravatura (Ede, 2013: 42,43). Para Amatoritsero Ede, a escravatura, mesmo depois do seu término oficial, sempre ditou no contexto norte-americano as relações de hierarquia e poder. Por isso, ao abordar a temática do cânone segundo o critério de poder é impossível deixar de fora as questões raciais.

Viswanathan observa “a ironia de que a literatura inglesa apareceu como um assunto no currículo das colônias muito antes de ser institucionalizada no país de origem” (op. Cit. 3). Ela comenta o breve aceno que Eagleton e alguns outros críticos dão às raízes coloniais do inglês e enfatiza sua função como uma ferramenta discursiva. “Já em 1820, quando o currículo clássico ainda reinava supremo na Inglaterra, [...] o inglês como estudo da cultura e não apenas o estudo da língua já havia encontrado um lugar seguro no currículo dos índios britânicos” (Máscaras de Conquista 3). Em essência, a disciplina da Literatura Inglesa é um campo minado ideológico desde seu início e sempre colocou a literatura do Outro numa posição programaticamente subordinada tal que qualquer novo corpo de literatura, como a escrita nigeriana, entra no campo lutando pela visibilidade contra um mestre já estabelecido no cânone. Graham Huggan insiste: “A literatura inglesa é altamente eficaz como instrumento do poder imperial” {Pós-colonial exótica 113}.¹² (Ede, 2013: 51).

Na citação acima, Ede dá conta de como a literatura inglesa foi utilizada no império britânico como instrumento de poder. O facto de a literatura britânica ter sido incluída nos currículos escolares da Índia (sob o domínio do Império) enquanto na Grã-Bretanha o currículo era ainda essencialmente clássico é revelador da importância e do alcance da literatura. O reconhecimento de que o estudo da literatura é também o estudo da cultura é algo que também queremos salientar neste trabalho. É claro que no caso do Império Britânico, esta conclusão surgiu como estratégia para a assimilação dos clonos. Por outro lado, no contexto deste trabalho associar língua, literatura e cultura surge antes com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos, num ambiente de partilha multicultural. E são precisamente os motivos que levaram ao uso da literatura inglesa no

¹² Tradução minha. Original: Viswanathan notes “the irony that English literature appeared as a subject in the curriculum of the colonies long before it was institutionalized in the home country” (op. cit. 3). She comments on the brief nod which Eagleton and some other critics give to the colonial roots of English and emphasise its function as a discursive tool. “As early as the 1820s, when the classical curriculum still reigned supreme in England, [...] English as the study of culture and not simply the study of language had already found a secure place in the British Indian curriculum” (Masks of Conquest 3). In essence the discipline of English Literature is an ideological minefield from its inception and it has always placed the Other literature in a programmatically subordinate position such that any new body of literature, like Nigerian writing, entering the field struggles for visibility against an already established master canon. Graham Huggan insists, “English literature is highly effective as an instrument of imperial power” {Postcolonial Exotic 113}. (Ede, 2013: 51).

império que Ede repudia. Além disso, considera que a literatura inglesa subordina qualquer outro tipo de literatura emergente que queira conquistar o seu lugar no cânone.

“Além de questões de representação social contemporânea, real-política e igualdade e além da aparente intenção de educar, o cânone, seja sacro ou secular, é uma ferramenta para o controlo social, a formação e manutenção de posições do sujeito e estruturas de poder cultural.”¹³ (Ede, 2013: 52). Dizer que o cânone é uma “ferramenta de controlo social” é claramente optar pelo lado do debate que se situa no paradigma do critério de poder. Tal como Bloom, também Ede opta exclusivamente por uma das posições do debate. Mas enquanto que no discurso de Bloom podemos observar a evocação do outro lado do debate, com refutação e contra-argumentação, no caso de Ede falta claramente uma refutação ao critério literário (da estética). Ainda assim, é importante lembrar que não nos esquecemos de uma grande parte da tese de Amatoritsero Ede. É obvio que Ede evoca razões de ordem estética para justificar as obras que escolhe para representarem literaturas africanas com mérito de pertencerem ao cânone global. As razões de ordem estética só não estão presentes nos momentos em que discute a formação do cânone, o que para nós fragiliza o seu trabalho.

Contudo, o grande problema que detetámos neste trabalho é o seu conceito base. Para nós é difícil aceitar a possibilidade de um cânone global. Até pode ser algo que exista implicitamente, mas nunca poderá ter uma manifestação concreta, com aplicações práticas úteis. No fundo, diferentes culturas olham para a literatura de maneira diferente. Diferentes culturas têm ideais de beleza e padrões estéticos diferentes. Perante isto, é impossível pensar sequer na possibilidade de um cânone global. É claro que não ignoramos as reflexões de Ede no que diz respeito ao funcionamento do mercado global. Neste contexto, as línguas europeias e as suas literaturas dominam. E, concordando com Ede, este domínio é fruto do colonialismo e dos novos mecanismos de poder do pós-colonialismo. Mas é sem dúvida muito diferente falar de um mercado global (algo que existe e é inegável) e querer transpor as suas noções para um conceito tão difícil de materializar como é o de cânone global. Aliás, os efeitos nefastos do mercado global no mundo artístico não se circunscrevem apenas à Literatura. Pensamos que no caso do cinema, estes efeitos possam até ser mais agressivos. O domínio de *Hollywood* no consumo de cinema em Portugal é esmagador. E

¹³ Tradução minha. Original: “Beyond questions of contemporary social, real-political representation and equality and apart from the apparent intent to educate, the canon, whether sacral or secular, is a tool for social control, the formation and maintenance of subject positions and cultural power structures.” (Ede, 2013: 52).

saindo do mundo hollywoodesco, o cinema continua a ser na sua maioria falado em inglês. Para além disto, existe ainda o problema de os cânones nacionais terem o preceito de transmitir valores e tradições de uma cultura nacional, sendo tudo o que é estrangeiro relegado para segundo plano. Em Portugal, antes do acesso à Universidade, a literatura estudada pelos aprendentes é quase exclusivamente nacional ou pertencente à língua portuguesa.

Tendo refletido acerca das várias posições no debate sobre o cânone, passamos agora a analisar outros aspetos que constituem esta temática. No entanto, no fim deste capítulo, apresentamos possíveis soluções para resolver o debate.

1.3 Critérios para a canonicidade: o que faz de um autor/texto canónico?

Ao abordar a temática do cânone, pensar sobre os critérios que permitem a um autor ou a um texto, (como preferimos neste trabalho) tornar-se canónico é uma questão fundamental. Até porque a partir daqui deparamo-nos com o problema da circularidade do debate sobre o cânone.

Para Charles Altieri (1983: 41), negar a possibilidade de criar critérios de acesso à verdade, uma vez que a linguagem não o permite, como sugere a corrente do antifundacionismo, leva-nos a uma impossibilidade cíclica inerente à construção do cânone. Ou seja, na criação de um cânone, se os critérios escolhidos para a criação do mesmo nunca forem validados, o ciclo nunca se interrompe e não existe cânone sem critérios que o possam validar. "De facto, não faz sentido teorizar sobre os cânones a menos que seja concedida a possibilidade de encontrar princípios comuns de julgamento dentro das condições circulares."¹⁴ (Altieri, 1983: 41). A necessidade de encontrar um ponto de encontro, um campo comum, será crucial para "resolver" o debate, ou seja, para que exista a possibilidade de construir um cânone válido e aceite por uma comunidade ou comunidades. Pese embora, que à partida sabemos da impossibilidade de projetar um cânone universal, isto é, válido para todos. O cânone que procuramos contruir neste trabalho terá necessariamente de

¹⁴ Tradução minha. Original: "Indeed, it makes no sense to theorize about canons unless the possibility of finding common principles of judgment within circular conditions is granted." (Altieri, 1983: 41)

equacionar este círculo, principalmente quando chegar altura de construir os nossos próprios critérios.

Com a maior parte destes vinte e seis escritores, tentei confrontar diretamente a grandeza: perguntar o que torna o autor e as obras canônicos. A resposta, na maioria das vezes, revelou-se ser uma estranheza, um modo de originalidade que pode ou não ser assimilado, ou que nos assimila de tal forma que deixamos de vê-lo como estranho. Walter Pater definiu o romantismo como algo que acrescenta estranheza à beleza, mas acho que ele caracterizou toda a escrita canônica em vez dos românticos como tal.¹⁵ (Bloom, 1995: 3).

Tendo, no ponto anterior, analisado o discurso de Bloom, não nos surpreende agora que considere a estranheza e a originalidade os critérios principais de acesso ao cânone. Estes critérios são de ordem estética. Aqui é nos fácil concordar com Bloom, mesmo considerando que existem outros critérios possíveis. No fundo, ao abordar a questão dos critérios, Bloom está a projetar um ideal. Mas já quando usa os critérios de ordem estética para tentar vencer o debate de forma unilateral, como vimos acima, o discurso soa enviesado. Para além destes critérios de ordem estética, Bloom apresenta um outro bem pragmático: se um texto não exige releitura não se qualifica como canônico (Bloom, 1995: 30). Neste caso concordamos com Bloom, visto que um texto canônico deve exigir uma releitura, seja pela sua beleza ou principalmente pela sua estranheza e complexidade.

Por outro lado, como já brevemente mencionado, Charles Altieri considera o princípio da idealização um critério fundamental no acesso ao cânone. Uma obra canonizada projeta automaticamente um ideal, ideal este que deve ser discutido tendo em conta o lugar da idealização na vida social. Não se fala, portanto, na projeção de um ideal como propaganda, mas sim por exemplo nas atitudes e valores de uma personagem com as quais o leitor pode identificar-se (Altieri, 1983: 42, 43). Quanto a este critério temos algumas reservas. Sempre que falamos de moral em arte a questão é complicada. Concordamos com Altieri quando este nos diz que é impossível ler sem ideologia. Porém, quando pesamos atitudes e valores, a escolha parece ter muito menos a ver com literatura, aproximando-se mais da filosofia ou até da sociologia.

¹⁵ Tradução minha. Original: With most of these twenty-six writers, I have tried to confront greatness directly: to ask what makes the author and the works canonical. The answer, more often than not, has turned out to be strangeness, a mode of originality that either cannot be assimilated, or that so assimilates us that we cease to see it as strange. Walter Pater defined Romanticism as adding strangeness to beauty, but I think he characterized all canonical writing rather than the Romantics as such. (Bloom, 1995: 3).

“Eu chamo-lhe critério de uma auto-subsunção forçada.”¹⁶ (Altieri, 1983: 53). Este critério é mais difícil de definir. No fundo, Altieri diz-nos que uma obra para se tornar canónica, tem de ser uma “entidade significativa distinta” (Altieri, 1983: 53), revelando uma atitude autoconsciente. Esta obra deve também ser capaz de se interpretar a si própria, contrastando os vários elementos que constituem a situação projetada. Relativamente a este critério, pensamos que é oportuno, embora não vejamos que possa ter uma aplicação pragmática.

“Espera-se que as obras canónicas forneçam conhecimento do mundo representado (...)”¹⁷ (Altieri, 1983: 54). Esta formulação não corresponde bem a um critério, mas pode funcionar como um, principalmente se pensarmos no cânone enquanto instrumento pedagógico. Deve poder-se aprender com a literatura, embora este critério isolado nunca pudesse constituir matéria para formação canónica.

Se excluirmos o cânone como ferramenta didática, para nós o ideal seria que o acesso ao cânone se desse exclusivamente por critérios de ordem estética, tal como defende Harold Bloom. Já no que diz respeito ao cânone que iremos equacionar para o contexto de português como língua estrangeira, os critérios de Altieri podem pesar mais. Um cânone pedagógico será sempre necessariamente diferente de um cânone exclusivamente literário.

1.4. Funções do cânone

Segundo Charles Altieri, dentro da ordem cultural, o cânone serve duas funções essenciais: preservar e normatizar. Numa análise hipotética, Bloom concordará talvez com estas funções, ainda que por motivos bem distintos. O que ele desejaria preservar seriam os critérios estéticos, fugindo por completo aos valores de Altieri.

Para Altieri, os cânones literários preservam padrões ricos e diversificados, “uma gramática cultural para interpretar a experiência”¹⁸ (Altieri, 1983: 47). No entanto, os cânones envolvem sempre valores, tanto no que preservam (conteúdo) como nos princípios pelos quais preservam.

¹⁶ Tradução minha. Original: “I call it a criterion of forceful self-subsumption.” (Altieri, 1983: 53).

¹⁷ Tradução minha. Original: “Canonical works are expected to provide knowledge of the world represented (...)” (Altieri, 1983: 54).

¹⁸ Tradução minha. Original: “a cultural grammar for interpreting experience” (Altieri, 1983: 47).

“Além de preservar exemplos de artesanato, os cânones também estabelecem modelos de sabedoria (...)”¹⁹ (Altieri, 1983: 47). No fundo, são estes “modelos de sabedoria” que constituem a segunda função. A normatização surge em prol da preservação. Muito dificilmente poderíamos ter a primeira sem a segunda. Mas mais do que isso, a normatização serve para que possamos eleger os modelos que nos guiam. Altieri alerta, no entanto, que este regime normativo não é dogmático: “Como estas funções estão inter-relacionadas, os cânones não podem apresentar apenas dogmas simples. Em vez disso, os cânones servem como recursos dialéticos, ao mesmo tempo que articulam as diferenças de que precisamos para uma linguagem rica e contrastiva e constituem modelos do que podemos fazer de nós mesmos ao empregarmos essa linguagem.”²⁰ (Altieri, 1983: 47).

O cânone como “recurso dialético”, leva-nos à sua função dramática. Segundo Altieri, a sociedade olha para o cânone como um modelo ético, segundo o qual ela pode definir-se ou redefinir-se num diálogo ininterrupto. “Eu quero argumentar que o passado que os cânones preservam é melhor entendido como um teatro permanente que nos ajuda a moldar e julgar valores pessoais e sociais.”²¹ (Altieri, 1983: 40).

Pesquisas recentes tentaram reestruturar o debate sobre o cânone literário, reconhecendo a importante função cognitiva servida por certos textos canônicos. Nessa perspectiva, os temas multiculturais não enfraquecem as “funções de educação da construção da nação”, uma vez que aceitamos a visão cognitiva de que o conhecimento é “fluido, dinâmico, dialético, evolutivo e temporal” e reconhecemos que o cânone pode promover a aprendizagem através da sua flexibilidade.²² (Mootz, 1994: 1008, 1009).

Na passagem transcrita acima, podemos ver que Francis J. Mootz considera uma terceira função do cânone: a função cognitiva, ou seja, certos textos canônicos possuem características que

¹⁹ Tradução minha. Original: “in addition to preserving examples of craft, canons also establish models of wisdom (...)” (Altieri, 1983: 47).

²⁰ Tradução minha. Original: “Because these functions are interrelated, canons need not present simple dogmas. Instead, canons serve as dialectical resources, at once articulating the differences we need for a rich contrastive language and constituting models of what we can make of ourselves as we employ that language.” (Altieri, 1983: 47).

²¹ Tradução minha. Original: “I want to argue that the past that canons preserve is best understood as a permanent theater helping us shape and judge personal and social values.” (Altieri, 1983: 40).

²² Tradução minha. Original: Recent scholarship has attempted to restructure the debate over the literary canon by acknowledging the important cognitive function served by certain canonical texts. From this perspective, multicultural themes do not undermine the “nation-building functions of education” once we accept the cognitive insight that knowledge is “fluid, dynamic, dialectical, evolving and temporal,” and recognize that the canon can foster learning through its flexibility. (Mootz, 1994: 1008, 1009).

potenciam a aprendizagem. Além disso, Mootz aponta para as vantagens de um cânone flexível, aberto a temas multiculturais. Ainda que apresentando razões diferentes, neste aspecto, podemos reparar que tanto Mootz, como Altieri, defendem um cânone permeável ao diálogo. Esta permeabilidade será essencial para entender a possível resolução do debate sobre o cânone, bem como um aspecto essencial na projeção do nosso cânone.

1.5. Consequências das funções

Para Altieri existem três possíveis consequências culturais das funções do cânone (preservar e normatizar).

A primeira consequência é a institucionalização da idealização. Os cânones apresentam exemplos de ideais, de como as pessoas se podem apropriar deles para fazerem as suas próprias escolhas. A própria ideia de cânone estabelece os padrões que os escritores fazem por alcançar na sua escrita. Além disso, os cânones estabelecem também práticas argumentativas pelas quais a crítica é regulada. (Altieri, 1983: 48).

A segunda consequência tem novamente que ver com o dilema da circularidade. Se dizemos que o cânone tem uma função normativa, temos de necessariamente saber quem pode julgar que modelos do passado são merecedores de se tornarem modelos normativos. “Os juízes do cânone devem ser projeções de dentro do cânone conforme se desenvolvem com o tempo. (...) Os nossos juízes de ideais devem ser aqueles que admiramos como figuras ideais ou aqueles a quem estas figuras ideais admiravam. Somente tal público de juízes nos pode salvar da armadilha de um círculo ainda menor”²³ (Altieri, 1983: 48). A solução de Altieri é construir um grupo de jurados idealizados a partir do cânone. Estes jurados devem ter uma aceitação abrangente, para que seja possível validar as suas escolhas.

²³ Tradução minha. Original: “The judges for the canon must be projections from within the canon as it develops over time. (...) Our judges for ideals must be those whom we admire as ideal figures or those whom these ideal figures admired. Only such an audience of judges can save us from the trap of an even smaller circle.” (Altieri, 1983: 48).

Por último, o cânone influencia e limita (de certa forma) o autor. O cânone é uma gramática cultural, pelo que podemos falar de uma autoridade social presente. A presença do cânone enquanto gramática cultural influência sempre o escritor, mesmo quando este quer romper com determinados padrões ou estruturas preservadas pelo cânone. As gramáticas culturais, idealmente, limitariam o nosso discurso apenas na medida necessária para nos permitir enquadrar alternativas ou para encontrar maneiras de questionar as nossas escolhas, como se imaginássemos possíveis juízes para elas. (Altieri, 1983: 50). Mas nem sempre isso acontece. Esta consequência é talvez a mais nefasta para o mundo literário pois limita a originalidade, um pergaminho essencial da arte.

1.6. Problemas de norma e autoridade

Sempre que se debate sobre o cânone, o problema da autoridade é incontornável. “Independentemente de qual perspectiva crítica informa o teórico, toda a invocação do cânone é problemática porque convida a uma avaliação crítica para impedir o dogmatismo e a opressão.”²⁴ (Mootz, 1994: 987). “O debate sobre o cânone não é realmente sobre a conveniência do cânone, mas sim sobre quem exercerá controlo sobre sua definição.”²⁵ (Mootz, 1994: 989). Podemos ver nestas citações que Mootz, tal como Altieri, reconhece os perigos das funções do cânone. No entanto, ao contrário de Mootz, Altieri não coloca a questão central do debate no problema de quem o controla, basta relembrarmos a proposta de Altieri quanto aos possíveis juízes para o cânone.

Dentro da questão da autoridade, o debate tem de lidar não só, como já vimos, com autoridade do juiz, aquele que seleciona, mas também com a autoridade do que é selecionado. “A tradição incorpora a autoridade, argumenta Gadamer, não porque nos envolva num conflito ideológico coercivo ou porque escolhemos seguir os seus ditames, mas porque reconhecemos sua força na

²⁴ Tradução minha. Original: “Regardless of which critical perspective informs the theorist, every invocation of the canon is problematic because it invites a critical appraisal to preclude dogmatism and oppression.” (Mootz, 1994: 987).

²⁵ Tradução minha. Original: “The canon debate is not really about the desirability of the canon, but rather about who will exercise control over its definition.” (Mootz, 1994: 989).

maneira como conduzimos nossas vidas.”²⁶ (Mootz, 1994: 1018). Esta força da tradição, nas palavras de Mootz, pudemos já observar na forma como o cânone, segundo Altieri, influencia e limita o autor, como uma autoridade sempre presente. “A autoridade da tradição não é um poder auto-contido que é transmitido através de um recipiente textual e depois passivamente absorvido pelo leitor; em vez disso, a autoridade da tradição é reconstituída a cada leitura do texto”²⁷ (Mootz, 1994: 1019). Aqui Mootz mostra-nos como a autoridade da tradição (representada no cânone) não é definitiva, mas sim renovada a cada leitura. Além disso, Mootz acredita que a força da tradição é uma entidade em constante desenvolvimento: “O poder do clássico está no seu significado cognitivo: ele molda o mundo no qual ele aparece como uma provocação, e sua reapropriação contínua dentro de uma sociedade significa a continuidade da força sempre mutante da tradição” (Mootz, 1994: 1037)

Percebemos até aqui a impossibilidade de negar uma autoridade inerente à noção do cânone. Percebemos também que só através do diálogo podemos evitar que a autoridade do cânone seja usada como um mecanismo opressor e dogmático. Podemos concluir então que a legitimação desta autoridade é essencial para que possamos extrair do cânone todos os seus benefícios. Um cânone deve ter sempre por base algum critério, um juiz e um conjunto de valores culturais tradicionalmente transmitidos. Esta tradição deve ser alvo de uma negociação permanente, evocando várias manifestações culturais dentro de uma comunidade.

Se não quisermos negar a possibilidade de autoridade dentro da literatura, devemos direcionar nosso olhar para a complexa relação entre instituições e o que possivelmente pode justificar ou estender as suas práticas. Ou, para colocar o mesmo ponto de outra maneira, devemos reconhecer o papel geral das instituições como constituições, como estruturas com muitos estratos capazes de dirigir e organizar o poder para habilitar certas formas de atividade.²⁸ (Altieri, 1983: 56)

²⁶ Tradução minha. Original: “Tradition embodies authority, Gadamer argues, not because it locks us in a coercive ideological vise or because we choose to follow its dictates, but because we acknowledge its force in the way we conduct our lives.” (Mootz, 1994: 1018).

²⁷ Tradução minha. Original: “The authority of tradition is not a self-contained power that is transmitted through a textual vessel and then passively absorbed by the reader; instead, the authority of tradition is reconstituted with each reading of the text.” (Mootz, 1994: 1019).

²⁸ Tradução minha. Original: If we are not to deny the possibility of authority from within literature, we must direct our gaze at the complex relationship between institutions and what can possibly justify or extend their practices. Or, to put the same point another way, we must recognize the general role of institutions as constitutions, as structures with many strata capable of directing and organizing power to enable certain forms of activity. (Altieri, 1983: 56)

Para Altieri, a legitimação da autoridade do cânone funciona como a legitimação de qualquer outra instituição. Se a função normativa do cânone e a sua conseqüente autoridade social não for enquadrada na sua construção, o que temos é anarquia, ou seja, a impossibilidade da existência do próprio cânone. Esta questão é mais fácil de ponderar se tivermos em consideração o cânone pedagógico.

Numa educação ideologicamente liberal, num estado social, o que é considerado fundamental para aprendizagem é simplesmente um ponto de vista, o que o estado considera melhor para os seus cidadãos. O sistema de ensino de um estado é sempre um operador institucional ideológico. Não há problema, no nosso ponto de vista, com a normatividade do cânone, mas sim com o seu ponto de vista fechado. Se o pergaminho ideológico dado a uma certa educação for de liberdade, o cânone será apenas uma ferramenta, o começo do caminho. O estado, como instituição, também coordena os conteúdos de todas as outras disciplinas. O conteúdo da história, da filosofia, da sociologia, da geografia, também é selecionado segundo a sua importância e valor para a aprendizagem dos alunos. A ideia de cânone está sempre presente na elaboração de qualquer programa de conteúdos para o ensino. A pergunta é sempre a mesma: O que é mais importante e essencial (porque não se pode abordar tudo) para a aprendizagem dos nossos alunos? Existem sempre juizes e juizes ideológicos. Os juizes, em regimes democráticos e liberais, são geralmente especialistas. Pessoas que dedicaram as suas vidas aos temas sobre os quais adjudicam. Parece sensato dizer que, tendo acumulado tal grau de conhecimento, serão as pessoas mais indicadas para pensar sobre os tais conteúdos essenciais. Estes juizes não são figuras sagradas nem as suas escolhas últimas. Os juizes são renovados regularmente, bem como os programas. Ainda que o programa se proponha como ponto de partida, aquilo que é absurdo fazer é relativizar ao ponto de não ser possível construir um programa, um sistema de ensino, viver em sociedade... Os conteúdos programáticos não são iguais em todo os sistemas de educação. A mesma lógica aplica-se ao cânone literário. A vida em sociedade como a conhecemos é obrigatoriamente normativa, são as leis que nos permitem viver em regimes políticos, que impedem a anarquia. O ser humano desde que vive em sociedade sempre respeitou autoridades e viveu em hierarquia. De facto, até agora, foi a alternativa mais favorável ao nosso bem-estar e à nossa liberdade.

1.7. A dialética para a resolução do debate

“Uma vez que esta dialética entre desmistificar e idealizar [o cânone] surge como uma possibilidade, suspeito que os nossos interesses pessoais se mostrarão gananciosos demais para tolerar repetir o eu. Temos, ou desenvolvemos, fortes motivações em expandir, não reduzir, os nossos interesses.”²⁹ (Altieri, 1983: 44-45). Concordando com Altieri, pensamos que realmente a única solução para resolver o debate é uma dialética constante entre as duas principais ideias que incorporam o debate. É tão importante “idealizar” o cânone, como “desmitificá-lo”. Sem idealizarmos o cânone é impossível construí-lo. Quando propomos critérios para a formação de um cânone, este processo envolve já em si uma idealização. Mas também é importante questionar o cânone, pois nenhum conhecimento é absoluto e último, havendo sempre espaço para evoluir. No fundo, o desenvolvimento do cânone é um processo ininterrupto. O círculo só se tornará harmônico se houver um diálogo entre convenção e revolução. “(...) na vida, como na literatura, convenção e identidade distintiva não são contraditórios, mas princípios dialeticamente interconectados. Nós construímos eus tecendo relações entre convenções e agindo de acordo com as razões ”.³⁰ (Altieri, 1983:45-46).

“Não seria oportuno mudar o lugar inicial da questão hermenêutica, reformular a questão de tal maneira que uma certa dialética entre a experiência de pertença e o distanciamento alienante se torne a mola principal, a chave da vida interior, da hermenêutica?”³¹ (Mootz, 1994: 993). Francis Mootz chega à mesma conclusão de Altieri, a solução está na dialética. Mootz reconhece também dos trabalhos de Altieri e Gadamer a importância do cânone como uma arena dramática intersub-

²⁹ Tradução minha. Original: “Once this dialectic between demystifying and idealizing emerges as a possibility, I suspect that our private interests will prove too greedy to condone endlessly repeating the self. We have, or develop, strong interests in expanding, not reducing, our interests.” (Altieri, 1983: 44-45).

³⁰ Tradução minha. Original: “(..) in life, as in literature, convention and distinctive identity are not contradictions but dialectically interconnected principles. We construct selves by weaving relations among conventions and acting in accord with reasons.” (Altieri, 1983:45-46).

³¹ Tradução minha. Original: “Would it not be appropriate to shift the initial locus of the hermeneutical question, to reformulate the question in such a way that a certain dialectic between the experience of belonging and alienating distancing becomes the mainspring, the key to the inner life, of hermeneutics?” (Mootz, 1994: 993).

jetiva que potencia o conhecimento. Será nesta arena dramática que se realizará um diálogo constante entre todos os elementos que constituem o cânone. (Mootz, 1994: 1032). Mais à frente, no seu ensaio, Mootz dá conta de como na tradição ocidental a atitude de desafiar o cânone é ela mesma canônica: “(...) desafiar o cânone é uma atitude canonizada na tradição ocidental do racionalismo (...) Defensores defenderam que é irrealista para pintar a tradição ocidental como uma voz uniforme de conformidade quando, na verdade, é uma cacofonia de visões concorrentes de beleza e verdade que continuamente convidam o engajamento crítico.”³² (Mootz, 1994: 1036).

O diálogo com o cânone admite uma dupla consciência ao ideal socrático dos amantes da sabedoria, pois permite formar elites marginais que preservam princípios que podem transformar a sociedade. (Altieri, 1983: 50). O movimento modernista, na primeira metade do séc. XX, foi talvez uma das maiores quebras com o cânone (com a arte em geral). Os seus agentes eram precisamente uma elite marginal que quis e conseguiu mudar o paradigma da arte ideal. Alterar o cânone é sempre um processo no qual revemos os ideais que o constituem. A mutabilidade do cânone é por isso imprescindível, tal como a sua normatização. Se existem autores que se perpetuam no cânone literário é porque a comunidade leitora (seja ela científica, crítica ou comum) se continua a rever nos ideais que legitimam a sua canonização.

Fechado, de alguma forma, o círculo do debate, deixamos uma hipótese. Por mais que imaginemos o cânone como uma lista de autores ou textos, a própria ideia de cânone é muito difícil de materializar. Na verdade, a não ser que falemos de um cânone pedagógico, essa lista não existe. Há quem tente materializar o cânone, como Harold Bloom. Mas estas listas são sempre polémicas e não será difícil perceber porquê, tendo em conta toda a análise que fizemos do debate sobre o cânone. Portanto, somos relegados novamente para uma ideia quase abstrata. Fora da comunidade literária (considerem-se todos os seus intervenientes, desde o mero leitor casual), pouca gente sabe o que significa a palavra “cânone”. No entanto, a maioria das pessoas conseguirá identificar pelo menos alguns textos ou autores canônicos. Isto, porque acreditamos que fora da comunidade literária o cânone é mais sobre memória. É mais como os autores vivem na memória das pessoas. Existem autores e textos que vivem connosco como uma presença semioculta no nosso imaginário

³² “Tradução minha. Original: (...) challenging the canon itself is canonized in the Western tradition of rationalism (...) De-fenders will argue that it is unrealistic to paint the Western tradition as a uniform voice of conformity when, in fact, it is a cacophony of competing visions of beauty and truth that continually invite critical engagement.” (Mootz, 1994: 1036).

comum e são referências culturais com grande alcance, tendo ainda sobrevivido ao longo de gerações, evocando para cada uma narrativas diferentes oriundas de um mesmo texto. No fundo, estes autores e os seus textos fazem parte de uma memória coletiva que nos faz sentir parte de uma comunidade. A ideia de pertença a uma comunidade é algo complexo, principalmente se pensarmos em super-comunidades, sendo o caso mais paradigmático o das nações. Benedict Anderson, na sua obra *Comunidades Imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (1993), distingue comunidade real de comunidade imaginada. Numa comunidade real todos os indivíduos conhecem-se entre si ou pelo menos existe essa possibilidade (servem como exemplos aldeias ou pequenas vilas). Pelo contrário, quando falamos em nação, existe uma impossibilidade de interação real entre todos os indivíduos, pelo que estamos perante uma comunidade socialmente construída, imaginada por pessoas que se percebem a si próprias como parte de um grupo. Esta construção imaginada, esta ideia de pertença a uma nação (o nacionalismo) só é possível porque estas pessoas partilham interesses e aspetos identitários comuns, no fundo, porque existe uma língua e uma cultura que os une enquanto povo. Numa conjugação perfeita entre língua e cultura temos a literatura e o seu cânone, como um elemento chave na memória de um povo e principalmente daquilo que o mantém unido como comunidade.

2. Português como língua estrangeira

Antes de prosseguirmos com a questão da literatura no ensino de uma língua estrangeira, vejamos algumas diferenças entre língua materna (LM) e língua não-materna (LNM). Quanto a língua materna, Carolina Oliveira define assim:

A LM é, geralmente, uma língua primeira adquirida em casa (Assunção, 2000: 164), no seio da família, durante a infância. É, pois, com a LM que se estabelece uma relação de “maior proximidade que a institui como língua dos afectos e de afecto”, o que permite falar “de um sentimento de pertença em relação à língua, que faz com que o sujeito diga: A minha língua” e saiba, assim se espera, dominar as leis que a regulam (Castaño, 2009: 5). (Oliveira, 2011: 4).

Os conceitos de língua segunda (LS ou L2) e língua estrangeira (LE) são as subdivisões mais relevantes dentro do conceito mais alargado de LNM. Nos primeiros estágios de aprendizagem, a aquisição da LS é semelhante à da LE, “contudo, numa fase mais avançada, a primeira distingue-se da segunda, pois “o grau de domínio e “autoridade” sobre a variação do sistema nada tem de comparável com os que se aceitam para uma língua estrangeira” (Carvalho, 2010: 5-6).” (Oliveira, 2011: 5).

Podemos dizer, no entanto, que as principais diferenças entre estes dois conceitos são sobretudo institucionais. A LS é geralmente a língua ou uma das línguas oficiais de um país, fazendo por isso parte do currículo escolar comum a todos os cidadãos. Esta língua é essencial para a vida de um determinado estado, pelo que aprendizagem da mesma se torna imprescindível. Um bom exemplo, tal como Oliveira faz notar (2011: 5), são os países de língua oficial portuguesa. O conceito de LE é esvaziado desta importância institucional. “Para se aprender uma LE recorre-se sobretudo ao ensino formal, que geralmente é ministrado por professores que são falantes não-nativos.” (Oliveira, 2011: 6). Claro que existem muitas outras formas de aprender uma língua estrangeira, mas neste trabalho preferimos focarmo-nos na aprendizagem formal em contexto de sala de aula. A aprendizagem de uma LE pode ser motivada por diversas razões, mas pensamos que, num mundo cada vez mais global, o maior motivo é mesmo a necessidade dos povos comunicarem entre si.

Neste trabalho optámos por trabalhar apenas com o conceito de LE, visto que as diferenças do ponto de vista metodológico não são substanciais em relação ao conceito de LS. Por isso sempre que falamos de um novo cânone em contexto de PLE, lembramos que este também se pode aplicar ao contexto de PLS. O nosso cânone irá ter como um critério fundamental a adequação ao público-alvo, pelo que a análise dos níveis de proficiência permitirá que as propostas se adequem a ambos os contextos.

“(…) por ser relativamente recente, o PLE é uma disciplina que ainda não conta com muitos estudos acerca do seu ensino/ aprendizagem, apesar de ser uma das línguas mais faladas no mundo.” (Oliveira, 2011: 7). A presente dissertação pretende ser mais um contributo, ainda que pequeno, para a disciplina de PLE. Pensamos que este trabalho partilha ideais com a dissertação de Carolina Oliveira, principalmente no que diz respeito à importância do uso da literatura neste

contexto específico. A grande diferença, no nosso ponto de vista, reside nos objetivos da investigação. Enquanto que Oliveira tem como objetivo investigar o ensino da literatura no contexto de PLE, o nosso objetivo é criar uma ferramenta que potencie ao máximo esse ensino (o novo cânone).

2.1 A importância do ensino de literatura em contexto de aprendizagem de uma LE

A aprendizagem de uma LE tem geralmente como maior defeito focar-se demasiado “no uso objetivo e utilitarista da língua, bem como numa vertente comunicacional que sublima o valor da compreensão e produção orais, em detrimento da língua escrita e do texto literário (...) (Oliveira, 2011: 9). Podemos dizer que o grande objetivo presente na aprendizagem de uma LE é poder comunicar nessa mesma língua. Mas a escrita também faz parte deste processo de comunicação que não é mutualmente exclusivo. Em relação à língua escrita e à prática literária, Oliveira acrescenta: “acreditamos que esta também facilita a comunicação ao pressupor, de igual modo, uma relação comunicativa, entre o texto e o leitor.” (2011: 9).

Para além de reconhecermos na literatura a sua importância enquanto instrumento de comunicação, acreditamos que a aprendizagem de uma LE é mesmo incompleta se não abordar textos literários. Só na literatura, a língua pode atingir o seu potencial máximo, colhendo os frutos da criatividade e individualidade dos seus autores. Aprender uma LE é aprender uma nova forma de pensar. Vejamos como Heidegger relaciona o pensar com a poesia:

O pensar, porém, é dizer poético e mais precisamente não apenas uma forma de dicção poética no sentido da poesia e do canto. O pensar do Ser é o modo originário do dizer poético. Só nele é que antes de tudo vêm as palavras à palavra, isto é, ao seu Ser. O pensar diz o que dita a verdade do Ser. O pensar é o dictare original. (...) A essência poetante do pensar guarda o reinar da verdade do Ser.” (Heidegger apud Steiner, 2012: 205)

Na sua obra, *A Poesia do Pensamento* (2012), George Steiner parte da premissa que todo o verdadeiro pensamento é literário. Por isso acreditamos que a literatura é a melhor ferramenta disponível para suscitar nos aprendentes novas formas de pensar na aprendizagem da LE. “Convidar os outros para o significado” (Steiner, 2006: 16) é talvez a maior missão de um professor de

humanidades. Através de textos literários é possível encontrar um mundo inteiramente mais complexo, o qual pode e deve ser explorado pelos aprendentes.

A literatura é também um importantíssimo recipiente da cultura de um povo. Faz parte da sua memória coletiva, constituindo-se como um aspeto identitário. A opção pelo uso da literatura em aulas de LE permite o contacto com a língua e a cultura em simultâneo. A análise de um texto literário é um exercício complexo, mas bastante profícuo, na medida em que convoca no aluno diferentes competências, solicitadas pela aprendizagem de uma LE.

Como referimos brevemente na introdução, acreditamos que a literatura pode desempenhar um papel vital na educação, no seu sentido mais lato.

O pensamento crítico só é possível através de uma relação lenta com a ciência e com as palavras. O antropólogo britânico Jack Goody explica na sua obra “Domesticação do Pensamento Selvagem” que o pensamento crítico só é possível quando conseguimos ler um texto duas vezes e repensar o que lemos para podermos distinguir entre o bem e o mal, entre verdade e mentira. Quando o processo de comunicação se torna vertiginoso, assente em multicamadas e extremamente agressivo, deixamos de ter tempo material para pensarmos de uma forma emocional e racional. Ou seja, o pensamento crítico morreu! É algo que não existe nos dias de hoje, salvo em algumas áreas minoritárias, onde as pessoas podem dar-se ao luxo de ter tempo e de pensar. (Berardi, 2018).

As palavras de Berardi são alarmantes, mas não nos parecem exageradas. Se o pensamento crítico não morreu, está a morrer. A sociedade em que vivemos hoje é de tal forma frenética que não nos permite refletir sobre as nossas próprias vidas. Vejamos como na perspetiva de Steiner, o pensamento crítico de Berardi é substituído pelo conceito de pensamento “sério”:

No falar comum, o “pensamento” é democratizado. Torna-se universal e sem autoridade. Mas confundem-se assim radicalmente fenómenos distintos, ou até mesmo antagónicos. Responsavelmente definido – falta-nos um termo que o assinale -, o pensamento sério é uma ocorrência rara. A disciplina que, juntamente com a abstenção da facilidade e da desordem, o pensamento requer só muito raramente ou nunca está ao alcance da grande maioria. A maior parte de nós não tem mais que uma vaga ideia do que seja “pensar”, transformar em “pensamento” o bric-à-brac, o refugo e o lixo da nossa corrente mental. Adequadamente concebida – quando paramos para pensar no assunto? -, a instauração de um pensamento de primeira ordem é tão rara como a composição de um soneto de Shakespeare ou uma fuga de Bach. Talvez, na breve história da nossa evolução, não tenhamos ainda aprendido a pensar. Excepto para um punhado entre nós, talvez a designação de homo sapiens não passe de uma vanglória injustificada. (Steiner, 2012: 16).

Independentemente do termo que utilizarmos, algo que não podemos permitir é a morte do pensamento crítico. Nenhuma aprendizagem deve basear-se apenas na aquisição de conhecimentos. Ser capaz de exprimir uma opinião é tão importante como saber a gramática de uma língua. Por isso, entendemos que o pensamento crítico deve ser estimulado em todos os momentos da aprendizagem. A discussão de um texto literário é um exercício que apela ao pensamento crítico. A subjetividade inerente à literatura irá sempre projetar no leitor reações também elas subjetivas, pessoais. O objetivo é levar o aluno a pensar, mesmo que este ato não tenha nenhuma aplicação prática. “(...) o que importa, acima de tudo, é a busca por si mesma, as novas descobertas, os enriquecimentos da inteligência e da sensibilidade, por mais recôndito que isso seja, ou mais inaplicável. O íman é o desconhecido, e o homem é o animal que interroga.” (Steiner, 2012: 142).

No seu brilhante ensaio *Psycho-Politics: Neoliberalism And New Technologies Of Power* (2017), Byung-Chul Han analisa a forma como a tecnologia mudou radicalmente as nossas vidas. A internet, que nos seus primórdios foi um espaço de liberdade, transformou-se num mecanismo de controlo ao serviço do capitalismo. Somos hoje menos livres precisamente porque vivemos numa ilusão de falsa liberdade. “Para que os seres humanos possam agir livremente, o futuro deve estar aberto. No entanto, o Big Data está a possibilitar a previsão do comportamento humano. Isso significa que o futuro se está a tornar calculável e controlável”³³ (Han, 2017: 12). Mas o conceito que queremos destacar e aproveitar para este trabalho é o idiotismo. “O idiota é um herege moderno. Etimologicamente, heresia significa "escolha". Assim, o herege é aquele que comanda a escolha livre: a coragem de se desviar da ortodoxia. Como um herege, o idiota representa uma figura da resistência que se opõe à violência do consenso.”³⁴ (Han, 2017: 83). A violência do consenso é precisamente uma das críticas mais ferozes de Han à sociedade quotidiana. Cada vez mais os nossos gostos são ditados pelas tendências do mundo digital e todos parecemos aderir, sem questionar.

Vejamos agora como Han desconstrói o conceito de inteligência para salientar a importância do idiota:

³³ Tradução minha. Original: “For human beings to be able to act freely, the future must be open. However, Big Data is making it possible to predict human behavior. This means that the future is becoming calculable and controllable.” (Han, 2017: 12).

³⁴ Tradução minha. Original: “The idiot is a modern-day heretic. Etymologically, heresy means “choice”. Thus, the heretic is one who commands free choice: the courage to deviate from orthodoxy. As a heretic, the idiot represents a figure of resistance opposing the violence of consensus.” (Han, 2017: 83).

Inteligência significa escolher entre (inter-legere). Não é inteiramente livre, na medida em que é capturado num entre, que depende de um sistema em operação. A inteligência não tem acesso ao exterior, porque faz uma escolha entre as opções de um sistema. Portanto, a inteligência não exerce realmente uma escolha livre: ela só pode selecionar entre as ofertas que o sistema oferece. A Inteligência segue a lógica de um sistema. É um sistema imanente. Um determinado sistema define uma dada inteligência. Assim, a inteligência não tem acesso ao que é totalmente outro. Ela habita um plano horizontal. Em contraste, o idiota tem contacto com a dimensão vertical na medida em que se despede do sistema dominante - isto é, abandona a inteligência. “O interior do idiotismo é delicado e transparente, como a asa de uma libélula - ela brilha com a inteligência que foi superada.”³⁵ (Han, 2017: 85).

O que concluímos com o idiotismo de Han é que o pensamento livre e original nasce fora do sistema. A atitude do idiota é contra o conformismo e exige distanciamento, tempo e silêncio. São precisamente estas virtudes que nós queremos aplicar num novo conceito: a pedagogia do idiota. Acreditamos que aprendizagem dos nossos alunos beneficiará de um futuro mais aberto, pautado pela liberdade de escolha. No mundo frenético em que vivemos, um verdadeiro “Inferno of the same” (Han, 2017: 83), é talvez preciso alguém que lhes diga que podem ser diferentes, que podem ser idiotas. Uma das melhores formas de o fazer é trabalhar com eles um texto literário. Toda a literatura relevante não só é idiota, como pressupõe uma atitude idiota. No mundo das possibilidades infinitas da literatura, os nossos aprendentes podem aprender a dizer ““Não”. Uma sílaba carregada da promessa da criação.” (Steiner, 2012: 222)

³⁵ Tradução minha. Original: Intelligence means choosing-between (inter-legere). It is not entirely free in so far as it is caught in a between, which depends on the system in operation. Intelligence has no access to outside, because it makes a choice between options in a system. Therefore, intelligence does not really exercise free choice: it can only select among the offerings the system affords. Intelligence follows the logic of a system. It is a system-immanent. A given system defines a given intelligence. Accordingly, intelligence has no access to what is Wholly Other. It inhabits a horizontal plane. In contrast, the idiot has contact with the vertical dimension inasmuch as he takes leave of the prevailing system – that is, abandons intelligence. “The inside of idiocy is delicate and transparent, like a dragonfly’s wing – it glistens with intelligence that has been overcome.’ (Han, 2017: 85)

3. A possibilidade de um novo cânone

(Confessar que te amo
sentir a voz desfazer-se no metal da noite
pressentir o beijo e saber que estou só)

Al Berto (2012: 155)

3.1. Teorização

Imaginar um novo cânone é, resgatando as palavras de Altieri, um processo de idealização. Porém, não queremos com isso afastarmo-nos da realidade. Ou seja, o nosso objetivo é pensar um cânone que possa funcionar neste contexto específico do EPLE.

Começemos por uma primeira nota, do qual o nosso caso paradigmático será um exemplo. Este é um cânone de literatura em língua portuguesa (entenda-se nas suas várias variantes) e não um cânone de literatura portuguesa. Dizemos e reafirmamos aqui que estudar literatura é a melhor forma de abordar em simultâneo língua e cultura. A identidade de Portugal extravasa o seu pequeno retângulo (não esqueçamos as ilhas), estudar a cultura em língua portuguesa é estudar uma língua que une vários continentes e diferentes culturas, “A minha pátria é a língua portuguesa” (Soares, 1982: 16). Por isso, em nosso entender, podem e devem ser selecionadas obras que representem a diversidade linguística e cultural da língua e cultura portuguesas. Além disso, entendemos que seria limitador restringir o cânone somente à literatura portuguesa, sob pena de fechar todo um vastíssimo leque de possibilidades presentes nas restantes literaturas de língua portuguesa. Esta escolha pode ainda servir como um exemplo das potencialidades de uma língua. Pensemos numa turma de alemães que aprende o PLE na variante do Português Europeu ou Português Padrão. Ao deparar-se com uma obra da variante Português do Brasil, como *Capitães da Areia*, tem a oportunidade de observar todo um universo linguístico e cultural ao qual não teria acesso se fossem apenas privilegiados textos do Português Padrão.

Em seguida queremos abordar a relevância deste cânone. Por outras palavras, queremos mostrar as razões pelas quais este cânone pode ser útil a toda a comunidade envolvida no EPLE. Nesta altura, damos já como garantido que a literatura é importante neste contexto. No entanto, muitas vezes a sua utilização não é sistemática e tem de partir do próprio professor como trabalho

extra. Podemos mesmo dizer que não existe uma perspectiva geral e abrangente da forma como a literatura é usada em aulas de língua estrangeira.

O objetivo principal ao formar este cânone é potenciar ao máximo o uso da literatura, facilitando para isso o trabalho dos professores. Este cânone não pretende ser somente uma lista de obras. Como já fomos repetindo ao longo deste trabalho, tratamos aqui de um cânone pedagógico. É na mesma um cânone literário, mas com preocupações bem distintas do tipo de cânone debatido no primeiro capítulo. Não negamos que a escolha da obra não seja fundamental, mas mais importante será a proposta pedagógica que deve acompanhar sempre essa escolha. No fundo, o nosso cânone deverá constituir um arquivo de propostas didáticas baseadas na análise de uma obra literária.

No caso específico desta dissertação, pensamos apenas em hipóteses. No entanto, como recomendação ou até mesmo como trabalho a desenvolver numa fase posterior, sugerimos a criação de uma plataforma *online* onde este cânone se possa materializar. O português é uma língua ensinada em todo o mundo. Desta forma, o cânone estaria disponível para todos os professores e alunos (não excluimos a hipótese de um trabalho autónomo ou ainda do autodidata), onde quer que se aprenda português. Numa fase mais avançada, poderia pensar-se numa edição impressa, com vista a colmatar a falta de acesso à internet em lugares mais remotos, onde o português é também ensinado.

O nosso cânone pretende ser então uma ferramenta didática. Porém, não nos devemos esquecer de um conceito fundamental subjacente à ideia de cânone: o sublime. “É essencial ser elitista – mas no sentido original da palavra: assumir responsabilidade pelo “melhor” do espírito humano.” (Steiner, 2006: 16) Este cânone não quer limitar-se a ser apenas mais um arquivo didático, como muitos que existem. A nossa ideia é ser o melhor arquivo, dotado de rigor científico e exigência máxima para com as propostas apresentadas. Para isso, percebemos que esta plataforma só funcionará se tiver uma equipa de qualidade a apoiar o projeto. Falamos de professores preferencialmente do EPLE, mas também de literatura ou até mesmo de ciências da educação. Quanto melhor for a equipa, quantas mais áreas do conhecimento (desde que relacionadas com o nosso cânone) forem selecionadas, melhor será o nosso cânone.

“Um cânone educacional é um poleiro, um lugar onde a comunidade se encontra. Ele resume a luta para trazer algo estável a partir do barulho e do alvoroço de uma contenda prévia ... [.]

permite que uma comunidade se oriente no mundo, faça um balanço dos seus propósitos, das suas maneiras de fazer as coisas, aprenda o que acha importante [mas, eventualmente, o poleiro não será mais suficiente (...)]³⁶ (Mootz, 1994: 1010). É precisamente este lugar seguro, estável que nós que queremos alcançar com o nosso cânone pedagógico. Ainda assim, tal como avisa Mootz, nenhum cânone permanece imutável durante muito tempo. No cânone que projetamos, a mutabilidade é bem-vinda dentro de um espaço que se pretende democrático e liberal. O objetivo é que o cânone possa evoluir continuamente, seja em termos de quantidade, mas principalmente em termos de qualidade. Nenhuma entrada no cânone é última e definitiva. Nem mesmo a proposta que apresentamos nesta dissertação. Pretendemos estabelecer um caso paradigmático para assim poder dar início a este cânone, mas na verdade, a proposta só terá a ganhar com novos contributos e novos rumos.

O cânone será normativo na medida em que as propostas terão de obedecer a um conjunto de critérios (os quais veremos a seguir). Mas esta normatividade não deve impedir nunca o diálogo com o cânone, a partir do cânone. As propostas serão validadas pela equipa responsável pela plataforma (no fundo serão os juízes do nosso cânone), mas como já referimos, esta validação não lhes confere um carácter último e absoluto. Numa educação ideologicamente liberal, o que é considerado fundamental para aprendizagem é simplesmente um ponto de vista, neste caso específico o que consideramos ser o melhor para os nossos aprendentes. A necessidade do diálogo poderá ser colmatada, na nossa perspetiva, com uma caixa de discussão, através de comentários, em cada entrada do cânone. Este espaço servirá precisamente como o lugar onde a comunidade que se dedica ao EPLE possa discutir não só a credibilidade e a relevância da proposta, mas principalmente onde possa contribuir para que a proposta seja melhor do ponto de vista didático-pedagógico. Partindo do pressuposto que existe diálogo, o nosso cânone terá melhores condições para se assumir como uma ferramenta útil e credível, podendo ser usada numa escala global.

Quanto ao futuro pragmático do nosso cânone, admitimos que a sua afirmação possa ser um processo moroso e difícil. A divulgação do projeto será um passo fundamental. Hoje em dia, a divulgação online é imprescindível, portanto seria conveniente exhibir o projeto no maior número

³⁶ Tradução minha. Original: "An educational canon is a perch, a place to which a community comes. It sums up a struggle to bring something stable out of the noise and bustle of a prior contentiousness... [, it] allows a community to orient itself within the world, to take stock of its purposes, its ways of doing things, to get a grip on what it thinks important [, but] eventually the perch will no longer suffice (...)" (Mootz, 1994: 1010).

possível de plataformas relacionadas com a o ensino da língua portuguesa. Como exemplo relevante, pensamos no Camões, o Instituto da Cooperação e da Língua, plataforma com grande alcance e credibilidade dentro do espaço da língua portuguesa. Mas saindo do mundo digital, todos os anos existem inúmeros fóruns dedicados à língua e literatura portuguesas e até mesmo mais especificamente ao EPLE. Participar nestes fóruns seria uma mais valia, não só pela divulgação em si, mas também pela oportunidade de conhecer pessoas interessadas em fazer parte da equipa que coordena a plataforma. Podemos pensar também em palestras em escolas e universidades. No fundo, a quanto mais pessoas pudermos chegar com esta ideia, mais possibilidades de sucesso ela terá.

O que podemos concluir, no entanto, é que a materialização deste cânone só será possível se existir um contributo ativo, permanente e alargado de toda a comunidade envolvida no EPLE.

3.2 Critérios

Tal como referimos no ponto anterior, imaginar um novo cânone é um processo de idealização. Logo, pensar nos critérios que o possam eleger é um também um processo hipotético, de tentativa-erro. Ainda que defendamos os critérios aos quais chegámos, não podemos deixar de admitir que numa fase posterior estes possam ser modificados.

O primeiro critério pode parecer óbvio, mas ainda assim deve ser explicitado. Todas as obras seleccionadas para este novo cânone devem ser em língua portuguesa, podendo pertencer aos vários géneros literários: narrativo, lírico ou dramático. Esta abertura aos vários géneros literários tem como objetivo limitar o menos possível a liberdade e criatividade do professor, bem como tornar o nosso cânone o mais completo possível. Como o nosso objetivo para este cânone é poder trabalhar língua e cultura em simultâneo, não equacionamos a hipótese da tradução. No entanto, imaginemos que um professor quer muito trabalhar uma obra literária de outra língua, pois acha que isso beneficiará a aprendizagem dos seus alunos. Ele pode e deve usar uma boa tradução para o português dessa mesma obra. Este cânone pretende ser um apoio para os professores e alunos e

não um limitador das possibilidades didáticas à disposição do professor. No que diz respeito à tradução existe ainda a hipótese de um professor querer trabalhar uma obra em língua portuguesa, a qual é ainda muito difícil tendo em conta o nível de proficiência dos seus alunos. Neste caso, o professor pode optar por usar uma tradução para a língua nativa dos aprendentes ou para língua usada como intermédio no processo de aprendizagem, muitas vezes o inglês. Se o professor tiver em vista usar a obra para fins linguísticos, o melhor exercício será talvez mesmo o de tradução, podendo inclusive trabalhar as duas versões em simultâneo (a versão traduzida e a obra em português). Por outro lado, se a preocupação do professor for trabalhar exclusivamente conteúdos culturais, o texto traduzido de uma obra de língua portuguesa pode ser um instrumento bastante útil nos primeiros estágios da aprendizagem da língua.

O segundo critério vai ao encontro da nossa vontade de não abandonar o critério estético neste cânone. Por isso, todas as propostas de acesso ao cânone devem vir acompanhadas de uma justificativa, onde se discuta porque é que o texto selecionado é relevante do ponto de vista literário e/ou cultural. Aconselhamos por isso uma análise da obra em questão, o que também irá facilitar o trabalho dos professores quando quiserem utilizar essa entrada do cânone. Esta análise deverá ter um mínimo de cinco páginas e um máximo de quinze páginas. Admitimos exceções no caso de pequenos poemas que não exijam uma análise tão extensa. Pensamos que abandonar por completo o critério estético neste cânone poderia ser prejudicial para os alunos. Este critério serve sobretudo para que a escolha da obra não seja apenas ponderada de um ponto de vista didático-pedagógico, porque apesar de tudo, estamos ainda perante um cânone que é também literário.

O terceiro critério tem que ver com a adequação da obra ao público-alvo. Na aprendizagem do PLM, o cânone escolar adequa-se tendo em vista o ano de escolaridade. Quanto mais se avança no ano de escolaridade, mais difíceis, mas também mais sensíveis podem ser as obras. Já no contexto de PLE, o mais importante são sobretudo os níveis comuns de referência (segundo o quadro europeu comum de referência para as línguas), ou seja, o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra. Como avisa e bem o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE), a proficiência de uma língua não tem uma relação direta com a faixa etária:

A proficiência de uma língua depende de muitos factores e pode não estar relacionada directamente com a idade. Isto significa que os níveis A1 e A2 não estão apenas ligados às faixas etárias mais baixas. Já os níveis

B2 e C1 não serão adequados para a faixa etária de 8-10 anos, pois a competência em língua, como macro-competência, envolve competências que reflectem o conhecimento do mundo e aspectos mais elaborados do desenvolvimento psicocognitivo do indivíduo. Assim, tendo consciência de que dificilmente se pode abranger o funcionamento da língua em todas as situações e em todos os níveis etários, o que se apresenta terá de ser entendido como um exemplo parcelar de um uso determinado da língua e, por isso, restrito às situações de comunicação. (QuaREPE, 2012: 3).

Pensando numa análise da obra que propomos, *Capitães da Areia*, esta nunca poderia ser pensada para níveis abaixo do B2, situando-se idealmente no C1. Porém, não podemos descurar totalmente o fator da faixa etária. Por isso achamos fundamental que na formulação da proposta conste o nível ou níveis de proficiência aos quais esta se adequa. Mas também, caso se justifique, pode constar uma recomendação no que diz respeito à adequação da faixa etária.

Finalmente, o último critério, que não é definitivamente o menos importante, é a exigência de uma proposta pedagógica baseada na obra seleccionada. Esta proposta pode consistir num plano de aula, detalhado com os vários momentos pensados pelo professor. Pode também ser um conjunto de exercícios pensados a partir da obra ou até simplesmente estratégias para a compreensão da obra. Com este critério pretendemos dar alguma liberdade ao professor. Sabemos que existem formas variadíssimas para transmitir um mesmo conhecimento. O mais importante para nós, neste cânone, é que não se esqueça a componente didáctica. Muitas vezes acontece um professor querer muito trabalhar uma obra e não saber bem que tipo de estratégia deve empregar. Este cânone reflete esta preocupação e pretende precisamente auxiliar neste aspeto.

Pensamos que os critérios seleccionados permitem ir ao encontro do que este cânone deseja ser, um repositório das melhores obras que permitam as melhores abordagens didático-pedagógicas. Relembremos, porém, que todos os contributos posteriores, oriundos da comunidade pertencente ao EPLE e da comunidade científica em geral, serão bem-vindos e, se justificável, aceites e inseridos neste cânone.

3.3 *Capitães da Areia* como caso paradigmático

A paz da noite envolve os esposos. O amor é sempre doce e bom, mesmo quando a morte está próxima. Os corpos não se balançam mais no ritmo do amor. Mas nos corações dos meninos não há mais nenhum medo. Somente a paz, a paz da noite da Bahia.

Jorge Amado (2010: 228, 229)

3.3.1 Justificativa, análise e comentário

Como caso paradigmático para o nosso cânone resolvi escolher o romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Assumo esta opção como uma escolha pessoal, visto ser uma das minhas obras prediletas. Para mim é, sem dúvida, uma obra-prima. Com uma prosa envolvente, Amado dá-nos conta das perigosas aventuras dos *Capitães da Areia*, que não são mais que crianças abandonadas, que vivem na miséria. Como meio de subsistência estas crianças roubam, andam armadas e são temidas na cidade de Bahia. Todo este contexto em que passa a obra é fundamental do ponto de vista cultural, pois Amado dá-nos a conhecer a realidade social de alguns extratos da sociedade brasileira na primeira metade do séc. XX.

Mas o que mais nos impressiona, para além da história fascinante que nos conta o narrador, é a poetização da tragédia. Existe algo de misteriosamente belo na forma como Jorge Amado foi capaz de captar esta realidade. “Vestidos de farrapos, sujos, semi-esfomeados, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas.” (Amado, 2010: 28). São então estes poetas que movem a ação e sobre os quais gira toda a carga dramática e emocional da obra. Estas crianças são os protagonistas, mas são também os heróis desta narrativa, aqueles por quem o leitor deve sentir compaixão.

O lugar onde se passa a história do romance é a cidade da Bahia, no Brasil, sendo que não existe nenhuma referência a datas, pelo que podemos situar a narração pela altura em que foi publicada a obra (1937), ou seja, na primeira metade do século XX.

A forma como Amado decide iniciar o romance é peculiar, embora não totalmente original. A utilização da imprensa para abrir uma história pode já ser encontrada no início do séc. XIX no conto de Kleist, *A Marquesa de O* (Kleist, 1997). O primeiro parágrafo é literalmente um anúncio de jornal, onde a Marquesa procura saber quem é o pai da criança da qual está grávida. Obviamente aqui a intenção é agarrar o leitor pelo inédito, pelo estranho. As razões de Amado são muito diferentes. Primeiro, pensamos que o narrador deseja criar um certo distanciamento inicial entre o leitor e os protagonistas da obra, pois a primeira vez que ouvimos falar delas é através de uma notícia publicada no jornal local, que dá por título: “AS AVENTURAS SINISTRAS DOS “CAPITÃES DA AREIA” – A CIDADE INFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO – URGE UMA PROVIDÊNCIA DO JUIZ DE MENORES E DO CHEFE DA POLÍCIA – ONTEM HOUVE MAIS UM ASSALTO.” (Amado, 2010: 11). Embora saibamos que a intenção será criar empatia e, mais até, compaixão entre o leitor e os seus protagonistas, essa relação não é oferecida desde o começo. O narrador quer que o leitor perceba primeiro o contexto e as várias versões dos seus diferentes intervenientes. Para além deste distanciamento inicial, cremos que a imprensa serve outras duas importantes funções. A primeira, muito cómoda naquilo que é a estratégia de narrar: expor, revelar informação. Realmente, neste primeiro capítulo o narrador consegue veicular uma série de informações que não parecem forçadas, em que não é simplesmente o narrador a contar ao leitor como é constituído o universo da ficção. Pensamos que este é um exemplo perfeito onde o leitor consegue ver o trabalho do artesão por detrás da narração. E, finalmente, mas não menos importante, Amado usa a imprensa para criticar a própria imprensa. A forma como a imprensa pode e consegue manipular a verdade é um forte alvo de crítica, que não se fica apenas por este capítulo. Esta crítica vai sendo um tema recorrente ao longo da obra, ainda que sem a projeção desta primeira intervenção.

Depois, numa segunda instância, começamos por ser introduzidos ao local onde habitam os Capitães da Areia, um velho trapiche abandonado junto ao mar. Um lugar inóspito, mas que de alguma forma irradia um sentido poético. É neste local também que os meninos guardam os resultados das suas “aventuras”.

Quanto à caracterização das personagens, o narrador segue um processo algo comum, dentro do que é a estratégia da narrativa, pois o nome das mesmas aponta quase sempre para uma ou várias das suas características.

Pedro Bala, o chefe dos Capitães da Areia, é uma personagem forte fisicamente (passou a chefe quando derrotou numa luta o antigo chefe, Ezequiel), é movido por ideais muito fortes, principalmente por um grande sentido de justiça e de amor à liberdade. Mais tarde abraça a luta e a revolução, pelo que o apelido Bala aponta sempre para o sentido guerreiro da personagem.

Sem-Pernas é uma criança movida pelo ódio à vida. É coxo, sabemos que sofreu maus tratos às mãos de soldados e é quase sempre uma voz de oposição, de resistência. Sem-Pernas percebe como ninguém a desgraça daquelas crianças.

João Grande é um mulato pouco inteligente, grande no tamanho, mas sobretudo grande no coração.

Gato é o típico chico-esperto, já em pequeno usava o seu baralho marcado para tirar vantagem dos marinheiros nas docas. Podemos dizer que Gato é vaidoso, gosta de se vestir “bem”, isto é, tirar o melhor partido dos farrapos que usa. Como é bonito, desde cedo consegue enamorar-se de uma prostituta, Dalva, de quem depois se aproveita. Não é surpresa para o leitor quando Gato se torna num verdadeiro vigarista e abandona os Capitães da Areia.

O Professor é o intelectual do grupo. Todas as noites, à luz das velas lê livros e por vezes conta histórias aos companheiros. É sempre o cérebro por detrás das aventuras do grupo. E talvez o único com um futuro risonho.

Boa-Vida é o eterno malandro, ama o samba, o violão e a capoeira. O seu ídolo é o Querido-de-Deus, um malandro mais velho, amigo dos Capitães, que os ensina capoeira e serve de intermediário em alguns negócios. Mas apesar deste amor ao *dolce far niente*, vemos Boa-Vida caminhar para a morte sem medo, sabendo de que dessa forma não contaminaria o resto do grupo (tinha sido infetado com varíola). Embora Boa-Vida sobreviva, esta atitude define mais o seu carácter e cria empatia com o leitor.

Volta Seca é forte fisicamente e move-o uma grande admiração pelo seu “padrim”, o temível Lampião (que existiu mesmo naquela época), canganceiro que luta pelos direitos dos sertanejos. Até a uma altura tardia do romance, o leitor tem muita legitimidade em duvidar da veracidade da relação sanguínea entre a criança e o seu herói, pois o que o leitor percebe e observa é uma criança com uma grande admiração pelo seu ídolo, tão grande que deseja ser seu familiar, seu

companheiro. Mas Volta Seca irá mesmo fazer parte desse grupo (liderado por Lampião), tornando-se num assassino impiedoso.

Pirulito é uma criança frágil, a única que ouve a voz de Deus (tal como Bala ouve a voz da liberdade), reza todas as noites e teme o inferno, o pecado.

Facilmente o leitor pode dar conta desta estratégia de caracterização de personagens, mas no nosso entender, a razão pela qual ela resulta tão bem é o facto de ser credível. As crianças têm este hábito de atribuir alcunhas, nomes engraçados que caracterizam os seus pares. Ao mesmo tempo que é perfeitamente credível, esta estratégia ajuda o leitor a perceber melhor as motivações das personagens, não sendo preciso recorrer uma caracterização direta das personagens com tanta frequência. Os próprios nomes das personagens são eles já contextos semânticos importantes no desenrolar da narrativa. No entanto, as personagens não são pobres do ponto de vista da sua curva de desenvolvimento, ao contrário do que poderia acontecer. Quase todas as personagens vêm-se envolvidas em situações que desafiam a linha de carácter traçada pelo narrador no início do romance. Isto enriquece as personagens, torna-as mais credíveis, logo mais facilmente o leitor conseguirá sentir compaixão para com elas. E, mais uma vez, convém frisar que isto não foi deixado ao acaso. Existem outras personagens pelas quais o leitor não deve sentir compaixão, mas sim distanciamento. Todas elas têm um elemento comum: não percebem a desgraça das crianças que dormem no trapiche abandonado. Estas personagens raramente têm nome e são tratadas pela sua profissão ou cargo (chefe da polícia, arcebispo, diretor do reformatório, juiz de menores), sendo que as suas ações seguem sempre a mesma linha de raciocínio, funcionando quase como personagens tipo. Porém, ainda que a verdadeira força antagonista da obra seja a miséria, estas personagens são importantes na medida em que desafiam os nossos personagens e os obrigam a tomar decisões, perante os conflitos. Sem conflito, sem forças antagónicas, não temos uma boa história.

No mais fundo do seu coração ele tinha pena da desgraça de todos. E rindo, e ridicularizando, era que fugia da sua desgraça. Era como um remédio. Ficou parado olhando Pirulito, que rezava concentrado. No rosto do que rezava ia uma exaltação que ao primeiro momento o Sem-Pernas pensou que fosse alegria ou felicidade. Mas fitou o rosto do outro e achou que era uma expressão que ele não sabia definir. E pensou, contraindo o seu rosto pequeno, que talvez por isso ele nunca tivesse pensado em rezar, em se voltar para o céu de que tanto falava o padre José Pedro quando vinha vê-los. O que ele queria era felicidade, era alegria, era fugir de toda aquela miséria, de toda aquela desgraça que os cercava e estrangulava. Havia, é verdade, a liberdade das ruas. Mas havia também o abandono de qualquer carinho, a falta de todas as palavras boas. (Amado, 2010: 37).

Escolhemos esta passagem primeiro porque podendo ver o conflito interior de Sem-Pernas, conseguimos perceber melhor as origens de todo aquele ódio que emana da personagem. Mas também porque aqui podemos observar uma dualidade que marca tematicamente toda a obra. Por um lado, estas crianças vivem na miséria, vêm-se forçadas a uma vida criminosa como meio de subsistência, ou seja, o leitor sabe que estas crianças não podem ser culpabilizadas pelos seus delitos. É o meio, a sociedade, que deve ser responsabilizada por não oferecer alternativas. A grande alternativa do estado é um reformatório, que funciona sob um regime desumano, onde as crianças são tratadas como criminosos, submetidas a isolamento e trabalhos forçados. Não admira que, perante tal opção, as crianças prefiram a rua e a miséria. Mas sobretudo estas crianças preferem a liberdade. A liberdade das ruas. E este espírito parece habitar no coração de todos os Capitães. Mas colocando estes dois pesos na balança, novamente sobre a visão de Sem-Pernas, conseguimos perceber claramente para que lado ela inclina:

Por vezes morria um de moléstia que ninguém sabia tratar. Quando calhava vir o Padre José Pedro, ou mãe-de-santo Don'Aninha ou também o Querido-de-Deus, o doente tinha algum remédio. Nunca, porém, era como um menino que tem sua casa. O Sem-Pernas ficava pensando. E achava que a alegria daquela liberdade era pouca para a desgraça daquela vida. (Amado, 2010: 46).

Algo que distingue os nossos aventureiros é o facto de terem comportamentos de adultos (fumam, “derrubam” meninas na areia, são criminosos), sem nunca serem despojados da sua infância. Há um brilho nos seus olhos quando, à noite, o Professor conta as histórias que aprende nos livros. Mas o melhor exemplo disto é todo o capítulo dedicado ao carrossel que visita a cidade da Bahia. Aqui podemos realmente ver que a magia que habita somente nas crianças ainda lhes é muito próxima. Ainda assim, apesar do fascínio natural de uma criança, eles não deixam de ver oportunidades de ‘negócio’. Sem-Pernas e Volta-Seca depressa se aprontam a trabalhar no carrossel, o primeiro ajudando com o motor e nas bilheteiras e o segundo servindo de atração ao imitar animais. No fundo, este capítulo aparece como um vislumbre da infância perdida, com um travo agri-doce. Por um lado, ainda existe o fascínio, mas por outro já morreu a inocência.

Os Capitães da Areia são também um grupo muito unido, com um grande sentido de entreajuda. Há, claro, desavenças dentro do grupo, o que não deixa de ser normal entre crianças. Mas,

sobretudo, o leitor consegue perceber uma grande amizade que nos momentos decisivos os une, porque unidos são mais fortes e só unidos podem fazer frente às adversidades.

No que diz respeito ao herói do romance, que considero coletivo, englobando todo o grupo dos Capitães da Areia, algo que não foge ao leitor é o tamanho da sua imperfeição. Mesmo sentido compaixão, mesmo percebendo as motivações por detrás das ações, os Capitães são um grupo de criminosos, existem de facto pessoas inocentes lesadas pelos seus atos. No entanto, não consideramos em momento algum que possamos estar perante um anti-herói, precisamente porque o leitor percebe as suas motivações e a influência avassaladora do contexto. Não existe uma exaltação do crime, mas sim a constatação da sua inevitabilidade. Ainda que, como já referimos, consideremos o herói coletivo, a personagem de Pedro Bala é talvez a mais proeminente, sobretudo pelo seu papel de líder enquanto chefe do grupo, mas também pela importância que desempenha nos momentos decisivos. Apesar da sua caracterização apontar constantemente para os seus ideais de justiça e liberdade, Bala é também ele um herói imperfeito. O melhor exemplo é a passagem onde Pedro Bala persegue e viola uma menina na praia. Este é um ato vil, que de certa forma surpreende o leitor pois parece desvirtuar o sentido da sua caracterização. Mas esta é uma estratégia fundamental quando se pretende tornar a história mais convincente. As imperfeições do herói permitem que o leitor se possa relacionar melhor com as personagens e sentir que a ficção que é contada poderia efetivamente ter acontecido no mundo real.

Primeiro ele ficou parado, depois deitou a correr no areal e ia como se os ventos o açoitassem, como se fugisse das pragas da negrinha. E tinha vontade de se jogar no mar para se lavar de toda aquela inquietação, a vontade de se vingar dos homens que tinham matado o seu pai, o ódio que sentia contra a cidade rica que se entendia do outro lado do mar, na Barra, na Vitória, na Graça, o desespero da sua vida de criança abandonada e perseguida, a pena que sentia pela pobre negrinha, uma criança também.” (Amado, 2010: 97).

Com esta passagem, podemos observar que o comportamento de Bala para além de funcionar como estratégia narrativa, é também um momento de desenvolvimento na caracterização da sua personagem, onde o leitor consegue sentir um arrependimento genuíno. O que, à primeira vista, poderia ser entendido como uma desvirtuação de carácter, confirma-se afinal como um fortalecimento das matrizes que guiam o nosso Capitão.

Quando li a obra pela primeira vez, algo que me surpreendeu bastante foi a abordagem à homossexualidade. Mas ao reler a obra para este trabalho, percebi que talvez seja errado dizer que existe sequer essa abordagem. No fundo, acaba por ser algo muito natural. O grupo dos Capitães é constituído só por rapazes e estes acabam por buscar amor, afeto e também o desejo junto dos seus pares. Aquilo que acaba por censurado na obra não é a homossexualidade em si, mas sim a relação entre os rapazes mais velhos e os mais novos, que é considerado pederastia. Sob o conselho do Padre José, Pedro Bala proíbe essas relações no grupo. Mais uma vez o seu enorme sentido de justiça eleva-se, sempre com o objetivo de garantir o bem-estar de todo o conjunto.

“Mas isso seria o abandono de tudo de grande que tinha a vida deles: a aventura da liberdade das ruas da mais misteriosa e bela das cidades do mundo, nas ruas da Bahia de Todos os Santos.” (Amado, 2010: 75). A par do espírito de liberdade, o espírito da aventura é também uma peça chave do romance. Todas as crianças sonham com as maiores façanhas, aquelas que geralmente estão apenas ao alcance (físico) dos adultos. Mas estas crianças não são umas crianças quaisquer, eles são os Capitães da Areia e fruto da necessidade, podem realmente viver essas façanhas (são sobretudo furtos) e eles amam essa magia, o sentimento de que estão a experienciar algo extraordinário. O nosso segmento preferido, dentro dos vários dedicados às aventuras dos capitães, é curiosamente aquele em que não é projetada qualquer tipo de violência e também cuja motivação não se prende com as necessidades dos Capitães. Refiro-me à “Aventura de Ogum” (assim vai titulado este capítulo), na qual os Capitães prometem devolver uma imagem de Ogum, a qual pertencia a Don’Aninha, uma grande amiga dos Capitães pois “entre os Capitães da Areia quando se é amigo se serve ao amigo” (Amado, 2010: 100). Mas o grande desafio consiste no facto de esta imagem ter sido confiscada pela polícia e é precisamente na esquadra que ela se encontra, de onde, habitualmente, os Capitães preferem resguardar a sua distância. O que nos fascina neste episódio é a audácia e a coragem destas crianças, sobretudo nas figuras do Professor, que elabora o plano, e de Bala, que o executa sozinho. Através de um plano inteligente, Bala consegue passar a noite na esquadra e resgatar vitoriosamente a imagem. Há, claro, uma enorme satisfação quando Bala regressa ao grupo, porque efetivamente podia não ter voltado. O facto de o leitor conseguir sentir que as personagens se encontram em verdadeiro perigo, mais uma vez, funciona como um gancho que o prende à história e às personagens. Pensamos que esta enorme importância dada às aventuras dos Capitães torna a obra muito mais empolgante, fazendo o devido contraste com os

temas mais delicados, conseguindo assim chegar a um público maior, a um público mais diversificado.

Dentro destas aventuras, sempre que aparecia a oportunidade de furtar uma casa, Sem-Pernas era encarregue de fazer o reconhecimento. Aproveitando-se da sua deficiência física e do facto de ser uma criança, conseguia convencer os moradores a alojarem-no. Durante este período, por norma breve, Sem-Pernas localizava os “tesouros”, dava conta dos hábitos dos moradores e assim que reunia essas informações abandonava a casa. Posteriormente os Capitães empreendiam o furto, com mais segurança e precisão. Bastante engenhoso para um grupo de crianças. Porém, certa vez a situação tomou um rumo algo inesperado.

“O Sem-Pernas ficou parado, sem um gesto, sem responder sequer o boa noite, a mão no rosto, no lugar em que dona Ester o beijara. Não pensava, não via nada. Só a suave carícia do beijo, uma carícia como nunca tivera, uma carícia de mãe. Só a suave carícia no seu rosto. Era como se o mundo houvesse parado naquele momento do beijo e tudo houvesse mudado. Só havia no universo inteiro a sensação suave daquele beijo maternal na face do Sem-Pernas.” (Amado, 2010: 131).

Ironicamente, Sem-Pernas tinha encontrado uma família que o acolhera, que estava disposta a mudar o seu rumo e, sobretudo, que lhe dava o carinho e o conforto de que sempre fora despojado toda a vida. Mas ao mesmo tempo sente-se culpado pois sabe e reconhece a grande desgraça de todas aquelas crianças que habitam no trapiche abandonado. E, para ele, ser alvo de tão grande conforto significa trair os Capitães da Areia. Ainda assim, na altura em que tem que abandonar a casa, não consegue deixar de sentir que também está a trair aquelas pessoas que tanto o ajudaram naquele tão curto espaço de tempo. Este choque de valores aumenta ainda mais o seu ódio, a força que o move até ao seu derradeiro fim. É com o coração ainda carregado de ódio que Sem-Pernas prefere o suicídio a ser apanhado pela polícia.

Já mencionámos algumas vezes o Padre José Pedro, mas pensamos que esta personagem merece uma reflexão mais cuidada. “Há bastante tempo que o padre José Pedro ouvia falar dos Capitães da Areia e sonhava entrar em contacto com eles, poder trazer todos aqueles corações a Deus.” (Amado, 2010: 73). Apesar da sua pouca inteligência, o Padre José é muito assertivo na sua devoção e, sobretudo, na sua bondade. Através de Boa-Vida consegue entrar em contacto com os capitães, com o objetivo de os chamar a Deus, mas mais importante do que isso, com uma vontade enorme de poder aliviar a tragédia humana vivida por aquelas crianças. Porém, muito cedo

se apercebe que é impossível fazê-lo sem, ao mesmo tempo, compactuar com o pecado. E esta dualidade afeta bastante o Padre (tal como depois afetará Pirulito), pois por um lado há a devoção e as obrigações de um homem da Igreja e, por outro, existe nele uma extrema solidariedade para com os Capitães. Mas a vontade de praticar o bem excede os dogmas incutidos pela religião e vemos muitas vezes o Padre fechar os olhos à vida pecaminosa das crianças. Há, no entanto, uma grande conquista, Pirulito. Através dos ensinamentos do Padre, Pirulito ouve a voz de Deus. E existe qualquer coisa de mágico nesta devoção que Amado retratou de uma forma belíssima. Pensamos que o fim último da introdução da personagem do Padre José Pedro é precisamente criticar o fundamentalismo da religião, neste caso da religião católica. Todos os entraves que lhe são colocados, seja por parte de sociedade ou dos seus superiores hierárquicos, mostram ironicamente a fragilidade de qualquer argumento perante o ato nobre de ajudar uma criança.

Ainda dentro do que é a presença da religião ao longo do romance, achamos que é relevante destacar a abordagem a outras crenças (Ogum e Xangó) que não a judaico-cristã, herança inegável do colonialismo. Acreditamos que esta pluralidade religiosa é um elemento cultural muito forte do Brasil. Principalmente porque, antes da colonização, os povos indígenas tinham as suas próprias divindades e crenças, tal como a grande massa de escravos proveniente de África trouxe também esse legado cultural. Reconhecer e abraçar isso pensamos que só pode ser considerado um elemento de louvar na obra de Jorge Amado.

Dora. Dora é para nós a personagem que faz catapultar esta obra para história da literatura universal. Uma menina com apenas treze anos vê-se órfã, responsável pelo irmão mais pequeno com apenas seis. Abandonada ao mundo, numa primeira instância, Dora quer trabalhar, para dessa forma conseguir criar o seu irmão. Mas a cada porta que bate, cada porta se fecha, pois a sua mãe tinha morrido de varíola e o medo tem este estranho hábito de ser cego. Acaba por ser introduzida aos Capitães através do Professor e de João Grande, sendo que nunca uma rapariga tinha habitado o trapiche. Esta introdução não é de todo pacífica, pois os meninos, dominados pelo desejo, entendem que Professor e João Grande querem a menina para seu uso exclusivo (entenda-se sexual), quando na verdade estes dois rapazes estavam apenas a entregar o seu coração a uma causa maior. Há um grande clima de tensão, João Grande e o Professor estão ambos dispostos a dar a sua vida para proteger a menina, contra a fúria e o desejo do resto do grupo liderado por Volta-Seca. E quando aparece Bala, num primeiro momento, este parece compreender as demandas de Volta-Seca, mas depressa se apercebe da inocência da menina. Ela é apenas uma criança. E nesta altura

conseguimos perceber melhor o peso do episódio da violação. O chefe dos Capitães aprendera com o seu erro.

Dora tem os cabelos loiros, símbolo da inocência presente ao longo de toda a literatura ocidental. Mas Dora é muito mais que uma menina inocente e indefesa. Dora é uma guerreira. Apesar de muitos a perceberem como uma mãe, principalmente os mais novos, ou como irmã, Dora será, sobretudo, uma companheira de aventuras, ela será também uma verdadeira Capitã da Areia. Talvez o mais clichê seja mesmo a história de amor entre Dora e Pedro Bala. Mas enquanto leitor não me senti defraudado, principalmente porque não parece forçado.

A carga dramática aumenta, porém, quando um dos golpes dos Capitães corre mal e Bala é preso, brutalmente espancado e mais tarde vítima de tortura no Reformatório. A crítica social não podia ser mais evidente e pensamos que mais que chocar o leitor, Amado pretende expor a verdade, que só pode ser chocante para quem não a conhece. Com ajuda dos Capitães, Bala consegue evadir-se do Reformatório e resgatar Dora, que também tinha sido capturada e enclausurada num orfanato. Mas no regresso ao trapiche, Dora vem doente. E o leitor consegue pressentir que algo trágico se adivinha. “Se abraçam. O desejo é abrupto e terrível. Pedro não a quer magoar, mas ela não mostra sinais de dor. Uma grande paz em todo o seu ser.” (Amado, 2010: 228). Antes de morrer, Pedro e Dora consumam o seu amor. Há algo de terrível nesta cena, mas ao mesmo tempo de uma beleza suprema. Para nós este é o clímax da obra pois é o momento de maior comoção. A partir deste evento, o rumo dos acontecimentos não pode mais ser o mesmo.

“E tempos depois, quando as suas pinturas murais admiraram todo o país (eram motivos de vidas de crianças abandonadas, de velhos mendigos, de operários e doqueiros que rebentavam cadeias), notaram que nelas os gordos burgueses apareciam sempre vestidos com enormes sobretudo que tinham mais personalidade que eles próprios.” (Amado, 2010: 104). Através desta prolepse, o narrador informa o leitor que o Professor terá um futuro risonho na sua vida de adulto. Este tom de anúncio, de premeditação, pode dar a entender ao leitor que de alguma forma esse futuro lhe estava destinado. Mas no nosso entender, Amado dá um futuro ao Professor porque ele é o único que possui as armas para o concretizar. A mais evidente é, claro, a educação. A educação deve desempenhar um papel fundamental na reinserção destas crianças na sociedade, em vez de reformatórios onde são torturadas e submetidas a trabalhos forçados. Ainda que em jeito de autodidata, o Professor possuía ferramentas que mais nenhum elemento do grupo soubera adquirir. A

segunda grande arma do Professor é o seu talento para o desenho, ou seja, a pré-disposição para a arte. Pensamos que aqui a mensagem aponta para o poder regenerador da arte, como motor da alma e da ambição pelo que não é palpável. Mas para a vida, o Professor recolheu todos os ensinamentos daqueles tempos de miséria e fez da sua arte (tal como Amado) arma de combate.

Ao longo do romance, através da personagem João de Adão, podemos tomar conhecimento de algumas raízes de Pedro Bala. Mais concretamente que o seu pai morrerá no decurso de uma greve, na luta pelos direitos dos trabalhadores. Conhecendo um pouco a história do Brasil, sabemos que o início do séc. XX é marcado por uma grande onda de contestação social, com várias revoltas e cenários políticos variados. Por isso não é de estranhar um tom ideologicamente socialista ao longo do romance. Tal como não é de estranhar que o chefe dos Capitães, inspirado pela história do seu pai, se preste à revolução, chegando mesmo a tornar-se num símbolo, o agora “camarada Pedro Bala”, “militante proletário”.

Os Capitães da Areia transformam-se numa “brigada de choque” (boicotam os fura-greves, por exemplo) e esta é realmente a grande mudança. As crianças que viviam na miséria, que roubavam para sobreviver, são agora os derradeiros Capitães de uma luta digna, que excede as suas individualidades. “De longe, Pedro Bala ainda vê os Capitães da Areia. Sob a lua, num velho trapiche abandonado, eles levantam os braços. Estão em pé, o destino mudou. / Na noite misteriosa das macumbas os atabaques ressoam como clarins de guerra.” (Amado, 2010: 277). Há agora um propósito maior: a revolução.

3.3.2. A adequação da obra ao público-alvo

O público-alvo que imaginamos para a nossa proposta é uma turma cujo o nível de proficiência se situa no C1.

É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras.

É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. (QECR, 2001: 49)

Ser capaz de reconhecer “significados implícitos” é uma condição *sine qua non* para entender um texto literário. Ainda assim, não descaramos a hipótese desta obra poder ser trabalhada em nível B2, apresentando-se como um desafio. Muitas vezes a diferença no que diz respeito aos níveis de proficiência pode não ser muito clara. A apresentação de exercícios do nível acima pode ajudar o professor precisamente a clarificar se os seus aprendentes já “subiram” ou não no seu processo de aprendizagem.

Recomendamos que esta obra não seja trabalhada com um público-alvo cuja faixa etária esteja abaixo dos catorze /quinze anos. A cena em que Pedro Bala “derruba” (ou seja, viola) uma menina na praia ou também, noutra episódio, quando Pedro Bala é torturado no reformatório exigem do público-alvo uma certa maturidade. Caso o professor queira usar na mesma a obra, pode sempre cortar ou omitir algumas passagens. Mas isto é algo que nós preferimos não fazer, pois acreditamos que desta forma se está a desvirtuar a obra literária. Isto, atenção, no caso de a intenção ser abordar a obra como um todo. Sempre que se usam apenas excertos de uma obra para fins específicos, nesse caso abtemo-nos da última afirmação.

Visto que o português é uma língua ensinada um pouco por todo o mundo, não achámos necessário referir a origem (entenda-se nacionalidade) do público-alvo. É obvio que podemos sempre pensar num público-alvo ideal e, por isso mais específico. Mas neste caso o objetivo é que as propostas possam ser aplicadas onde quer que se esteja a aprender português. O caso paradigmático que apresentamos é uma tentativa de corresponder a este objetivo.

3.3.3. Proposta didática

A proposta didática que queremos apresentar irá dividir-se em cinco momentos distintos: pré-leitura, leitura autónoma, leitura conjunta (em turma, com o professor), debate e momento pós-leitura.

O momento de pré-leitura consiste numa aula que antecede em dois meses o início do estudo da obra em aula. Pensámos em dois meses para que os alunos tenham tempo de ler a obra

com calma. Dependendo da edição, os alunos terão de ler aproximadamente trinta páginas por semana, o que achamos ser bastante razoável. Apesar do nível de proficiência do nosso público-alvo ser alto (C1), não podemos exigir um ritmo de leitura tão elevado comparado ao dos nativos. Esta aula irá consistir nos seguintes pontos:

- Introdução ao autor (breve biografia e o seu enquadramento na literatura de língua portuguesa);
- Contextualizar o momento histórico da obra;
- Pequena sinopse, com o objetivo de suscitar expectativas de leitura;
- Mencionar algumas temáticas da obra. Convocar outras leituras dos alunos que se possam relacionar com estas temáticas;
- Discutir expectativas de leitura;
- Chuva-de-ideias sobre o Brasil e a cultura brasileira.
- A cidade da Bahia, visionamento de fotos e vídeos. Sugestão da leitura complementar (opcional) da obra *A Bahia no século XX: Da saga do cacau à descoberta do petróleo* (2006), de Elvino Almir Tosta.

O momento durante a leitura (autónoma) acontece nos dois meses que destinámos para este efeito. Durante a leitura, os alunos deverão completar os seguintes objetivos:

- Anotar todo o vocabulário desconhecido. Caso tenham um dicionário pessoal (registo de vocabulário novo), estas palavras devem ser inseridas no mesmo;
- Registrar diferenças entre o português europeu e português do Brasil (aplicável caso estejamos perante o ensino do português padrão, como idealizamos nesta proposta);
- Preencher uma ficha de caracterização de personagens (Pedro Bala, Professor, Gato, Boa-vida, Pirulito, Sem-Pernas, João Grande, Volta-Seca, Dora e o Padre José Pedro);
- Registrar em que aspetos a obra permanece atual.

A leitura e análise da obra será feita em conjunto (turma e professor) e será dividida em quatro aulas. Sabendo da impossibilidade de analisar a obra no seu todo, selecionámos temas e episódios, os quais serão enfatizados com o recurso à leitura de algumas passagens.

A primeira aula consistirá nos seguintes momentos:

- Ficha de controlo de leitura com as seguintes perguntas:

1. Onde se passa a ação relatada na obra?
2. Onde habitam os Capitães da Areia?
3. Qual é a personagem principal da obra? Como caracterizas essa personagem?
4. Quem lê histórias ao grupo?
5. Como ganham a vida os Capitães?
6. Descreve as condições de vida dos Capitães da Areia.
7. O que aconteceu a Dora, antes de se juntar aos Capitães?
8. Como é que Pedro Bala consegue escapar-se do Reformatório?
9. Que personagem prefere o suicídio a ser apanhado pela polícia?
10. No fim da obra podemos ver que Pedro Bala segue as pisadas do pai. Porquê?

- Esclarecer vocabulário desconhecido;

- Produção de um quadro com as diferenças entre o português europeu e o português do Brasil;

- Resumo oral da obra feito pelos alunos;

- Discussão sobre as personagens preferidas, bem como dos momentos mais marcantes da obra.

A segunda aula consistirá na abordagem aos seguintes tópicos:

- Os Capitães da Areia como herói coletivo;

- A tragédia dos Capitães, a pobreza infantil no Brasil de ontem e de hoje;

- Análise dos paradoxos: Criminoso vs. Criança e Miséria vs. Aventura/Liberdade.

A terceira aula irá abarcar os seguintes aspetos:

- O episódio do carrossel, a importância de se ser criança quando somos crianças;
- Análise do personagem Sem-Pernas, a percepção amplificada da tragédia, o ódio inexorável e a importância da família;
- Análise do capítulo “Aventura de Ogum”, o espírito de aventura e o amor à liberdade como peças fulcrais do romance;

Finalmente, na quarta aula pretendemos trabalhar os seguintes temas:

- Dora, o poder da Mulher e do Amor. A poetização da tragédia no seu auge;
- O sucesso do Professor, o poder da educação e da Arte.
- O fim da obra, com os Capitães a integrarem movimentos grevistas. O poder da Revolução como força regeneradora e motivo de esperança.

O debate irá refletir essencialmente sobre três tópicos:

- A violação de uma menina transforma o caráter de Pedro Bala? Um herói imperfeito, num mundo imperfeito. A redenção do herói (Pedro como líder, Dora e a Revolução);
- O papel da mulher na sociedade, análise de expressões como “Dora mãe” ou “Dora esposa”;
- O movimento “Me too”, entre o politicamente correto e o inaceitável.

A utilização do debate nesta proposta é fruto dos resultados positivos que obtive na minha única experiência de ensino até agora. No ano passado, entre fevereiro e julho de 2018, realizei um estágio no âmbito da bolsa Fernão Mendes Pinto, atribuída pelo Camões. Trabalhei como pro-

fessor assistente na Universidade de Adis Abeba. Português integra a unidade de Línguas Modernas Europeias. Esta subdivide-se em duas subunidades, Português/Italiano e Espanhol/Alemão, que correspondem a duas variantes dentro da mesma licenciatura.

De forma a dar relevo à importância dos resultados obtidos, cremos que é importante falar brevemente do contexto no qual estive inserido. Estamos em Adis Abeba, capital da Etiópia. Vive-se num regime supostamente democrático, bem musculado, se quisermos ser generosos, ainda com reminiscências do regime comunista. O sistema educativo sofre às mãos de um regime pouco liberal e sem uma visão clara do que quer para o futuro de uma população tão jovem.

No entanto, do ponto de vista político, muitas coisas mudaram durante a minha estadia na Etiópia. Um novo Primeiro-Ministro, Abiy Ahmed Ali, foi eleito (dentro do Partido) e desde então um vento democrático parece abraçar a Etiópia: cessou o clima de guerra civil no qual o país estava mergulhado; fez-se paz com Eritreia depois de vinte e dois anos de conflitos; metade do governo são hoje mulheres; a Etiópia tem a sua primeira Presidente da República; foi levantada a censura da imprensa; existe mais liberdade de expressão; o Primeiro-Ministro Abiy Ahmed prometeu eleições livres no final do seu mandato. Todas estas mudanças são para saudar, porém o contexto universitário no qual eu estive inserido era ainda totalmente dominado pelo *status quo* anterior.

No que diz respeito ao Ensino Superior (do qual posso falar com mais legitimidade), o contexto é muito diferente da realidade à qual estava habituado. No final do Ensino Secundário todos os alunos realizam um exame nacional. Baseando-se neste exame, o governo distribui os alunos pelas diversas áreas do conhecimento. Os melhores alunos são direcionados para as ciências, informática, engenharias... enquanto os restantes são distribuídos pelas outras áreas, sendo que os mais fracos acabam invariavelmente em humanidades, nas línguas.

Muitos dos alunos que recebemos têm um nível cognitivo tão baixo que nem deviam estar na universidade. Não estão motivados porque estudam algo que não escolheram, o que gera frustração. Na maioria dos casos, os hábitos de estudo são péssimos ou inexistentes. Não têm capacidade de síntese, não aprendem com o erro (algo fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira), raramente têm dúvidas...

Perante este público-alvo, tive de ajustar um pouco de tudo, principalmente as minhas expectativas. Estratégias simples revelam-se inaplicáveis. Por exemplo, logo no princípio queria pôr em prática uma estratégia que privilegiasse a aquisição de vocabulário. Pedi à turma do segundo

ano, numa aula de Leitura e Escrita, que guardassem uma folha exclusivamente para anotar todas as novas palavras cujo significado não conhecessem. Dois dias depois já ninguém se lembrava da existência de tal folha. Tarefas que requerem um maior grau de autonomia (como seria normal num contexto universitário) são muito difíceis ou simplesmente impossíveis. No fundo, este contexto pedia um professor mais interventivo, vigilante e, sobretudo, compreensivo.

No entanto, há que ter em conta as origens socioeconómicas destes alunos, perceber que toda a sua vida tiveram de dividir o estudo com o trabalho, fosse no campo ou em casa. A larga maioria não estudou em escolas privadas, nem cresceu rodeado de livros. Quando chegam à universidade, operar uma mudança tão radical é pedir-lhes demasiado. Embora não sejam isentos de algumas culpas (falta de estudo e dedicação, por exemplo), há que perceber que são sobretudo vítimas de um sistema caduco. A partir daqui é ajustar as expectativas e perseguir as pequenas vitórias.

Obviamente que nem tudo foi um desastre, pelo contrário. Os momentos de debate foram dos que mais me deixaram orgulhoso. Com a turma de terceiro ano, achei interessante experimentar organizar um debate em volta da frase “Em Roma, sê romano”. Obviamente falámos muito sobre a Etiópia e os seus costumes, mas para mim o mais importante foi perceber que gostavam de expressar opinião. Correu tão bem que resolvi fazê-lo mais duas vezes. Numa discutimos a influência da tecnologia na vida das crianças (este foi o debate de que gostaram mais) e na outra falámos sobre o racismo na Etiópia, partindo do poema “Lágrima de Preta”, de António Gedeão. Apesar da maioria se expressar com grande dificuldade, o resultado destes debates foi muito positivo. Quando a vontade de falar parte deles, nota-se sempre um maior empenho, algo que muitas vezes não consegui mobilizar quando os conteúdos eram mais teóricos ou mais difíceis.

De facto, esta experiência de ensino permitiu-me perceber que o debate é dos melhores exercícios de expressão oral, pois a motivação é geralmente maior quando queremos expressar opinião. É também um exercício que funciona com baixos níveis de proficiência (os meus alunos situavam-se entre o A1 e o B1) e onde alunos envergonhados têm mais facilidade em expressar-se.

Finalmente, o momento pós-leitura consistirá na redação de um artigo de opinião (entre cinco e dez páginas) sobre a obra ou então a partir do debate.

Os elementos de avaliação para esta proposta são os seguintes: ficha de controlo de leitura (20%); participação oral nas aulas de análise (30%); participação oral no debate (20%) e o artigo de opinião (30%).

Esta proposta didática encerra assim a nossa apresentação de um possível caso paradigmático para o nosso cânone. Relembramos que esta abordagem é apenas uma das várias possíveis. Provavelmente, na maior parte dos cursos de PLE não se pode gastar seis aulas dedicadas apenas a uma obra. Quando imaginámos esta proposta, o objetivo era fazer uma abordagem completa, convocando diferentes áreas da aprendizagem de uma língua: compreensão escrita e oral, expressão escrita e oral, aquisição de vocabulário e fomentação do pensamento crítico. Uma abordagem à obra *Capitães da Areia* não precisa de ir tão longe. Cremos que no seio desta proposta deixamos elementos necessários para que um professor possa a partir dela elaborar o seu próprio plano didático, seja ele mais curto ou até mais desenvolvido.

Conclusão

A presente dissertação começou por focar-se na problemática do cânone. Ao abordar as questões sobre o cânone, algo que facilmente percebemos foi a falta de consensualidade em redor desta temática. Relembramos as duas principais forças no debate sobre o cânone: o critério literário e o critério de poder, na terminologia usada por Hazard Adams (1988). O que pudemos concluir de forma mais relevante com este capítulo é que a única solução para um debate tão fraturado é a dialética, o poder do diálogo. “A força do silêncio é a de um eco que nega a linguagem. É possível amar em silêncio, mas talvez até certo ponto. A verdadeira ausência da palavra chega com a morte. Morrer é deixar de conversar.” (Steiner, 2012: 25). Pensamos que o cânone enquanto instituição, seja ela imaterial ou materialmente representada nos cânones escolares, deve primar por ideais liberais e democráticos. Aliás, qualquer debate científico ou intelectual só tem a beneficiar se os dogmas não dominarem a discussão. Perceber a importância do diálogo foi fundamental para a elaboração do nosso próprio cânone.

O segundo momento da dissertação serviu primeiro para definirmos o contexto para o qual a nossa pesquisa pretende contribuir: o EPLE. Após este momento, foi essencial a reflexão que fizemos sobre a importância da literatura na aprendizagem de uma língua estrangeira. A pedagogia do idiota, conceito que imaginámos a partir do ensaio *Psycho-Politics: Neoliberalism And New Technologies Of Power* (2017), de Byung-Chul Han, pretende extravasar o nosso contexto específico e ser um modelo paradigmático da educação como um todo. A literatura tem o grande benefício de poder trabalhar simultaneamente questões de língua e cultura. Mas como começamos por ver logo na introdução, para além do sucesso na aprendizagem da língua, interessa-nos enquanto educadores, contribuir para o crescimento dos aprendentes enquanto indivíduos, dotá-los de pensamento crítico e criatividade, bem como de valores como a empatia e a solidariedade. Vejamos o que Berardi tem a dizer sobre a importância da solidariedade:

A solidariedade é a maior ameaça para o capitalismo financeiro. A solidariedade é o lado político da empatia, do prazer de estarmos juntos. E quando as pessoas gostam mais de estar juntas do que de competir entre si, isso significa que o capitalismo financeiro está condenado. Daí que a dimensão da empatia, da amizade, esteja a ser destruída pelo capitalismo financeiro. Mas atenção, não acredito numa vontade maléfica. O que me parece é que os processos tecnológico e económico geraram, simultaneamente, o capitalismo financeiro e a aniquilação tecnológica digital da presença do outro. Nós desaparecemos do campo da comunicação porque

quanto mais comunicamos menos presentes estamos – física, erótica e socialmente falando – na esfera da comunicação. No fundo, o capitalismo financeiro assenta no fim da amizade. Ora, a tecnologia digital é o substituto da amizade física, erótica e social através do Facebook, que representa a permanente virtualização da amizade. Agora diz-se que é preciso “consertar o Facebook”. O problema não está em “consertar” o Facebook, mas sim em ‘consertarmo-nos’ a nós. Precisamos de regressar a algo que o Facebook apagou. (Beradi, 2018)

Educar para a humanidade é algo cada vez mais urgente no nosso quotidiano. A escolha pelo uso da literatura neste trabalho tenta responder também a esta premissa. Pensamos que *Capitães da Areia* foi uma escolha acertada como primeiro caso paradigmático, pois permite refletir as nossas preocupações tanto como professores de língua, mas também como educadores num sentido mais lato.

A conclusão desta dissertação tem obviamente de responder à principal pergunta implícita ao longo de toda a investigação: é ou não possível a existência de um cânone no ensino de literatura no contexto de PLE? Os nossos resultados apontam para uma resposta afirmativa. Após termos efetuado a teorização do novo cânone, fomos capazes de apresentar um caso que pretende estabelecer-se como um paradigma para as propostas vindouras.

Enquanto contributo, cremos que a nossa pesquisa serve de mote a uma discussão que só agora irá começar. A ideia de um novo cânone, neste contexto específico, é original. Dizemos isto sem qualquer intenção de autoelogio. Mas de facto, o resultado da nossa investigação é apenas o embrião de uma discussão que se pretende alargar. Neste trabalho apontamos para a possibilidade da existência de um novo cânone, sobre o qual teorizámos, elaborando critérios para a sua constituição. Cabe agora à comunidade científica validar a nossa proposta e participar também ela na construção deste cânone. O nosso cânone pretende-se democrático, dentro do seu objetivo principal: potenciar o uso da literatura na aprendizagem do português como língua estrangeira. Pensamos genuinamente que a materialização do nosso cânone pode ter um impacto significativo na forma como se aborda a literatura neste contexto específico.

Contudo, as principais limitações desta dissertação relacionam-se precisamente com a impossibilidade de uma só pessoa projetar um cânone que, da forma como o concebemos, não tem limites. Ou seja, teoricamente, o número de entradas para este cânone é infinito. O que nos competia fazer era apresentar um exemplo que se pudesse constituir como um caso paradigmático. Apresentar um cânone completo ia mesmo contra as nossas convicções.

O passo seguinte, depois desta investigação, será a criação de uma plataforma digital (como sugerimos no terceiro capítulo), onde o nosso cânone possa ter uma representação física e cumprir o seu desígnio de ferramenta didático-pedagógica. Só depois deste passo, quando o cânone estiver a ser usado pela comunidade do EPLE, podemos avaliar o verdadeiro impacto do nosso contributo para este contexto específico de aprendizagem.

Bibliografia

ADAMS, H., 1988. *Canons: Literary Criteria/Power Criteria*. Crit. Inq. Vol. 14, Chicago: University of Chicago Press.

ALTIEIRI, C., 1983. *An Idea and Ideal of a Literary Canon*. Crit. Inq. Vol. 10, Chicago: University of Chicago Press.

AMADO, J., 2010. *Capitães da Areia*, 5ª edição, Alfragide: Leya.

ANDERSON, B., 1993. *Comunidades Imaginadas, Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de Cultura Económica.

BERARDI, F., 2018. *Franco Berardi: “O pensamento crítico morreu.”* Entrevista cedida a Ana Pina, para o Jornal Económico.

BERTO, Al., 2012. *Diários*, 1ª edição. Porto: Assírio & Alvim.

BLOOM, H., 1995. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York: Riverhead Books

CONSELHO DA EUROPA, 2001. *Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Asa.

EDE, A., 2013. *The global literary canon and minor african literatures*. Carleton University.

HAN, B-C., 2017. *Psychopolitics: Neoliberalism And New Technologies Of Power*. London: Verso.

KLEIST, H.V., 1997. *A Marquesa De O*, 1o edição. Portugal: Colares Editora.

- MARTINHO, A.M.M.-F., 2011. *Cânones Literários e Educação os Casos Angolano e Moçambicano*, 1ª edição. Lisboa: Gulbenkian.
- MOOTZ, F.J. III, 1994. “Legal Classics: After Deconstructing the Legal Canon”. *Scholarly Works*. Paper 103. Las Vegas: University of Nevada.
- OLIVEIRA, C., 2011. *Ensinar a literatura em contexto de português língua estrangeira a alunos universitários italianos*. FCSH, Universidade Nova de Lisboa.
- PESSOA, F., 2009. *Poesia de Alberto Caeiro*, 3ª Edição. Lisboa: Assírio & Alvim.
- SARAMAGO, J., 1986. *A Jangada de Pedra*, 1ª edição. Lisboa: Caminho.
- SOARES, B., 1982. *Livro do Desassossego*, edição de Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Ática.
- STEINER, G., 2012. *A Poesia do Pensamento: Do Helenismo a Celan*. Lisboa: Relógio D'Água.
- STEINER, G., 2006. *A ideia de Europa*, 3ª edição. Lisboa: Gradiva.
- TOSTA, E.A., 2006. *A Bahia no século XX: Da saga do Cacau à descoberta do petróleo*, 1ª edição. Bahia: Egba.