

# Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino

Renato Suttana<sup>1</sup>

---

## Resumo

Neste artigo, discute-se a questão da leitura na escola, sob o ponto de vista da formação do leitor de literatura. Partindo do princípio de que a interferência do professor no processo de escolhas e decisões de cada indivíduo conforme seus interesses vai de encontro à noção de *liberdade e arbitrio*, que deveria nortear a formação do que se compreende como leitor crítico e realmente senhor de suas escolhas, reconhece-se que a literatura, ao falar ao leitor, dirige-se a ele com uma voz própria, que tem a lhe dizer mais do que é possível prever nos limites de uma didática pré-configurada. Torna-se recomendável, pois, uma atitude de suspeita, capaz de nos ensinar hoje, talvez, mais sobre essa voz do que muito do que se especula – por sugestão das modernas escolas de crítica e de teoria – acerca das relações entre literatura, sociedade e cultura, determinantes no ato de ler, para além de possíveis conjeturas acerca de sua finalidade, utilidade ou “alteridade” no universo da cultura.

## Palavras-chave

Leitura; literatura e ensino; formação do leitor; contemporaneidade.

## Abstract

This article discusses the question of reading at school, under the point of view of the formation of the literature reader. Assuming that the interference of the professor in the process (of choices and deci-

sions that each individual carries in accordance with their interests) goes against the notion of *freedom* and *free choice* that should guide the formation of a critical reader, master of his/her choices, this work tries to recognize that literature, as it addresses the reader, turns to him with a proper voice which has more to say than it is possible to foresee in the limits of a pre-configured didactics. So an attitude of suspicion is recommendable, because it can show us, perhaps, more about that voice than much of what is speculated today – by suggestion of the modern schools of criticism and theory – concerning the relations between literature, society and culture, determinative in the act of reading, beyond eventual conjectures about its purpose, utility or “otherness” in the universe of culture.

## Keywords

Reading; literature and education; formation of the reader; contemporaneity.

[...] *compreendendo-se que há um gênio no procurar como há um gênio no encontrar, e um gênio no ler como há um gênio no escrever.*

Paul Valéry (2007)

## É da ordem da compreensão

Parece ser corrente, nos meios acadêmicos de hoje, a ideia de que a crítica finalmente chegou ao profissionalismo. Concomitantemente

---

1 Doutor em Letras (Literatura) pela Unesp, *campus* de Assis, foi professor do Departamento de Letras da Unicentro (Paraná). É atualmente professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Atua nas áreas de Estudos Literários, Teoria da Leitura e Estudos sobre Educação e Diversidade. E-mail: rsuttana@arquivors.com

com essa ideia, corre mundo a suposição de que o muito ler, quando exercitado com aplicação profissional, é fator positivo na formação do caráter e da inteligência. Se perguntarmos a um professor de leitura – seja de adultos, de adolescentes ou de crianças – quais as vantagens de ensinar leitura – e literatura, em especial – nas instituições escolares do Brasil, ele talvez não hesite em arrolar uma boa dúzia de razões. A leitura (e a literatura) contribui, entre outras coisas – é a voz corrente –, para ampliar os horizontes de conhecimentos dos estudantes. Ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento de habilidades de interpretação, de entendimento e de escrita, cuja utilidade não ousamos questionar. E, com efeito, nada teríamos a objetar, mas pode ser que esse mesmo professor se sentisse embaraçado se o perquirissem acerca de suas razões e, sobretudo, acerca do gênero de leitura a que, em sua opinião, se devem submeter os estudantes, frequentando seu cotidiano escolar. Podemos encontrar certo consenso; porém, isso dirá respeito apenas às utilidades e às virtudes do ler, tomado como uma espécie de exercício intransitivo da inteligência e da compreensão. Desde que insistamos na pergunta acerca do que ler, e não apenas do ler em si, então pode ser que descobramos cedo que os acordos não são assim tão evidentes ou desimpedidos.

A primeira tentação é crer que a desorientação – que parece abater-se sobre todos no que diz respeito ao objeto da questão – seja um efeito da própria vida das palavras, que se supõe rica e variada, conforme se configura nos livros e nos materiais impressos de todos os tempos. Se existem, afinal, tantos autores e tantas obras a serem lidas, e se não está em poder de ninguém legislar sobre as que devem ou não ser lidas por todos, *não saber o que ler* se manifesta apenas como um corolário. E talvez até nos sentíssemos lisonjeados com tal constatação, muito porque, em sua descorçoadora simplicidade, ela tem o aspecto de ser a que melhor faz jus à ideia de liberdade, sem a qual – acredita-se – o ato de ler não alcança sua dignidade. No entanto, sabemos bem até que ponto a postulação da liberdade vai de encontro às realidades objetivas e duras da rotina escolar: podemos (e até julgamos ser nosso dever) acreditar que – pelo menos no que diz respeito àqueles (muitos) livros que consideramos representativos da boa literatura (e, por conseguinte, fundamentais à correta formação dos estudantes) – se torna nociva à edificação intelectual dos bons

leitores a perspectiva de obrigá-los ou constrangê-los a ler aquilo que não querem ou que não é de seu interesse.

Além disso, sabemos que é parte da tarefa dos professores interferir no processo. Porém, aqui, onde nos deparamos com um impasse, suporemos que a resposta nos tenha escapado desde o começo ou imaginaremos que pertença, mesmo, à natureza das coisas serem assim contraditórias. Se optarmos pela segunda alternativa, acabaremos suspeitando de que a capacidade de formar leitores atribuída às escolas – e nos referimos a leitores que deveriam ser tão dedicados aos livros quanto o são os seus professores – seja talvez menor do que imaginamos.

Exige-se do leitor que ele desenvolva competências – é a palavra de ordem. A leitura, seguindo em direção a um além de si própria que a justifica e legitima, coloca em cena a necessidade de inventar ou descobrir mecanismos que a tornem mais eficaz. Não se trata só de deduzir que a vida moderna tenha imposto novas exigências ou que tenha criado urgências até então insuspeitadas para os homens, no que diz respeito ao desejável convívio com os livros. Quem lê não quer, em princípio, nos dias atuais, admitir que lê *apenas pelo gosto de ler* ou somente para ocupar o seu tempo ocioso. Não quer, sobretudo, admitir a possibilidade de que a leitura venha a ser compreendida como uma atividade que se basta a si própria e que por si se justifica: ler, na perspectiva de uma pura *leitura* destituída de metas, de compromissos e de entraves, parece ser uma eventualidade que nos acabrunha. Há que passar adiante, há que reconhecer que a leitura só adquire sentido no momento em que se dissolve no mundo das coisas verdadeiras ou na medida em que é concebida como uma extensão da vida prática, restando assim pouca disponibilidade e cada vez menos tempo para nos dedicarmos a uma leitura que, teimosamente, não quer passar além de si mesma. Podemos conceber a leitura numa perspectiva que desafia a ordem das coisas? É justo pensar que a literatura, vista nessa perspectiva, remete a instâncias do fazer humano que desbordam para o desafio, colocando-se diante do mundo numa frontalidade que o subverte e o põe em questão?

Ocorre que *ler*, tal como *escrever*, se não é somente um gesto marcado de contradições, pode também aparecer em nosso horizonte como uma tarefa evitada de riscos. Falando da crítica, por exemplo – daquela

que supostamente toma para si a tarefa de compreender os livros (ou de lê-los com mais critério e perspicácia do que o faz, digamos, o leitor diletante, ocasional e despreocupado) –, Maurice Blanchot (2005, p. 221) observou, de modo incisivo, que o crítico que se dedica à tarefa (e de quem se esperaria que fosse o mais criterioso de todos os leitores) “quase não lê”. E isso não se deve, considera Blanchot, conforme seria de crer, dada a gravidade e a enormidade da tarefa, ao fato de lhe faltar tempo ou ocasião. Trata-se, antes, de uma invasão de domínios: o crítico “não pode ler porque só pensa em escrever”, isto é, porque a natureza da tarefa que se concedeu (tal como aquela que os professores abraçam para si) o impede de abrir caminho para aquilo a que se propõe, que é ler, simplesmente, para além de qualquer compromisso ou dedicação. Assim, para Blanchot, se o crítico “simplifica, às vezes complicando, se louva, se condena, se ele se livra apressadamente da simplicidade do livro, substituindo-a pela afirmação benevolente de sua rica compreensão, é que a impaciência o empurra” (ibidem, grifo nosso).

Num paradoxo curioso, com o qual Blanchot parece comprazer-se, é o muito ler – ou a leitura carregada de preocupações e metas, que antes de ser leitura já se concebe como um tipo de escrita – que obstrui e impede o caminho para um *ler* verdadeiro. Todavia, é possível dizer também que, ao final dessa “não leitura inumerável”, a qual se desenvolve saltando de livro para livro, parece aguardar a recompensa, na forma de uma leitura justa e de um encontro mais essencial do leitor consigo mesmo, de que o ler, no entanto, apenas nos desvia:

[...] é que, não podendo ler um livro, precisa não ter lido vinte, trinta ou muitos mais, e que nessa não leitura inumerável, que por um lado o absorve, por outro o negligencia, convidando-o a passar cada vez mais depressa de um livro a outro, de um livro que ele não lê a outro que pensa já ter lido, a fim de chegar ao momento em que, não tendo lido nada de todos os livros, topará talvez com ele mesmo, na desocupação que lhe permitirá enfim começar a ler; isso se já não tiver, há muito tempo, se tornado por sua vez um autor. (Ibidem)

Podemos conjecturar que a leitura, no que diz respeito ao contato do leitor com o livro e com a voz que nele se ouve, assume o caráter de uma *experiência*. Quem leu muitos livros – é o que acrescenta-

ríamos ao pensamento de Blanchot – apenas com a intenção de ter lido muitos livros ficou à margem da leitura. E isso se dá não tanto porque existe um modo mais adequado, mais preciso ou mais criterioso de ler, habilidades que o crítico, afinal, terá de dominar algum dia; mas porque a leitura não se confunde com nenhuma outra forma de atividade humana e porque o ato de ler, qualquer que seja o seu caráter, não se permite falsificar. Essa não é uma suposição arbitrária, remontando a uma conjectura vazia acerca do modo como as coisas são ou deveriam ser. Ler, numa acepção que talvez trairá Blanchot, é entrar num espaço onde a obra literária, mais do que se oferecer como objeto de uma contemplação ou de uma perquirição escrupulosa e carregada de culpas, se manifesta como afirmação de um *si mesmo* que não solicita justificação, ou como evento em que o seu modo de ser se afirma em plenitude.

Tal fato obriga, pelo menos, a reconhecer que o espaço da leitura é, por assim dizer, deflagrado pela própria experiência da obra (que suscita, como o diria Blanchot, o movimento que conduz a ela como afirmação de seu próprio ser). Mas leva também a pensar que tal espaço – da experiência que chamamos leitura –, qualquer que seja o caso, na perspectiva que se descortina nele, para o leitor, de um acesso ao que a obra diz em sua intimidade, não pode ser compartilhado. Esse *quê* (dito pela obra) não será reduzido a um objeto, a uma mensagem ou a um dizer de segundo nível, porque se acha ligado profundamente à experiência daquele espaço: é, ao mesmo tempo, o que o propicia e o que se manifesta nele como realização e limite:

Tal é o caráter próprio dessa “abertura” de que é feita a leitura: só se abre o que está melhor fechado; só é transparente o que pertence à maior opacidade; só se admite na ligeireza de um Sim livre e feliz o que se suporta como esmagamento de um nada sem consistência. E isso não vincula a obra poética à busca de uma obscuridade que desconcertaria a compreensão cotidiana. Isso apenas estabelece, entre o livro que aí está e a obra que nunca aí está de antemão, [...] uma ruptura violenta, a passagem do mundo onde tudo tem mais ou menos sentido, onde existe escuridão e claridade, para um espaço onde, propriamente dito, nada possui ainda sentido, em direção ao qual, entretanto, tudo o que tem um sentido reverte como à sua origem. (Idem, 1987, p. 196)

As angústias da crítica proviriam, tal como no ensino, do desejo de tornar público esse espaço. Ou, antes, proviriam do desejo, que parece ser o de muitos, de converter a perspectiva que se abre numa experiência de compartilhamento, a qual, até certo ponto, a perspectiva em si não autoriza. Esclareçamos a ideia. As ansiedades da crítica e do ensino teriam origem num desentendimento proveniente do fato de que – uma vez que esteja em questão forçar o acesso ao espaço da leitura, abrindo-o de algum modo para uma experiência de compartilhamento (que, do ponto de vista da abertura, se superpõe a ela ou a escamoteia de algum modo) – o voltar-se para o compartilhamento corresponde a um esforço paradoxal de publicar a abertura. Como fazer com que aquilo que só se diz, a cada vez, a um leitor como leitor único e insubstituível e que só se entrega a ele em conformidade com os seus dons se converta num evento de dimensões coletivas?

Não está em questão, supomos, negar a possibilidade da socialização, que tanto anima as consciências de hoje em dia. Tampouco pretendemos ignorar que um dos modos de atuação da literatura na vida social tem a ver com a tentativa de conversão do literário numa espécie de força social – força com a qual, evidentemente, é de suspeitar que o literário se relacione mal ou de modo problemático; mas esse mérito não será aqui discutido. Antes, seria de crer que certa reserva se faz necessária e que a própria leitura depende de sermos reservados.<sup>2</sup> Do mesmo modo, a assunção do caráter mais abertamente social da repercussão não implica negar que o modo de ser próprio da experiência (a que nos referimos) seja o de um espaço que se abre em perspectiva para cada um. Mas o que fazer para que uma experiência que só se abre para *cada um* se converta num *evento* no qual *cada um* se compreende como sendo *todo mundo* ou, afinal, *nenhum*?

Para falar de uma possível didática da literatura, seria preciso atravessar e ao mesmo tempo sustentar os dois aspectos da questão. A ideia de que o “material da literatura”, conforme a expressão de Welles e Warren (19-, p. 28), seja a linguagem, que desde o início tem frequentado a teoria como um postulado de base, pode conduzir a insuspeitados impasses. Se, em suposta comparação com as outras

artes, a literatura se distingue pelo fato de que nela, conforme é a opinião de tanta gente, a linguagem assume o caráter de uma “matéria” (tal como as cores na pintura ou os sons na música), então nada seria mais tentador do que, admitindo a evidência de que a linguagem seja uma criação social, deduzir daí a dimensão propriamente social da literatura. E o é realmente? No entanto, se, por um lado, aceitamos que o modo próprio da leitura é o espaço que se abre em perspectiva para o leitor – e que, à sua maneira, põe o leitor em perspectiva –, é preciso admitir que tal espaço não proclama nem a sua dimensão de sociabilidade, nem o seu fechamento numa pura intimidade destituída de comunicação.

Mais claramente, para falarmos ainda como Blanchot, podemos dizer, apenas, que esse espaço *é* – sendo essa afirmação o índice de um evento que carece de prova. O evento, por sua vez, só se dá no momento em que o experimentamos: “O poema – a literatura” – escreve Blanchot – “parece vinculado a uma fala que não pode interromper-se porque ela não fala, ela *é*. O poema não é essa fala, *é* começo, e ela própria jamais começa, mas diz sempre de novo e sempre recomeça” (1987, p. 29). Por meio dele *é* que então se pode responder à pergunta pelo que *é* a literatura; mas a resposta não somos nós que a daremos e sim a própria literatura, no evento de leitura que ela deflagra e torna possível:

É por isso que a obra somente *é* obra quando ela se converte na intimidade aberta de alguém que a escreveu e de alguém que a lê, o espaço violentamente desvendado pela contestação mútua do poder de dizer e do poder de ouvir. E aquele que escreve *é* igualmente aquele que “ouviu” o interminável e o incessante, e que o ouviu como fala, manteve-se no seu entendimento, manteve-se na sua exigência, perdeu-se nela [...] (Ibidem).

Por outro lado, o caráter de experiência do evento (a experiência da leitura) e o fato de que a literatura seja compreendida como um evento social carregam o evento para fora de si mesmo. A literatura se converte não só em celebração de certas possibilidades magníficas

2 E também não se trata de ignorar os usos sociais que se faz da literatura, os quais, de certo modo, transcendem os limites desta reflexão.

do fazer humano, como também numa didática e num ensinamento desse fazer, dado o caráter modelar que a reveste. Quanto a este aspecto, seria de perguntar: é justo que tentemos tirar da literatura uma didática, ou a resposta deve provir da própria literatura, tomada como evento único, a que só temos acesso pela experiência do *ler*?

Provavelmente, tirar da literatura algo mais do que modelos para ela mesma parecerá impróprio, até porque as obras de arte – conforme o quer a sabedoria moderna dos críticos – são únicas e, no que têm de mais verdadeiro, inimitáveis. Supor que as obras nos convidem a exercícios de linguagem que se tornarão úteis na vida cotidiana soará, portanto, inadequado, até porque não se vê bem o que se poderia imitar, por exemplo, em nomes como Joyce, Kafka, Guimarães Rosa ou Clarice Lispector – para ficarmos naqueles que representam melhor o que se reconhece hoje como sendo a melhor literatura, em suas vertentes originais – principalmente no que diz respeito à linguagem desses autores. Quer a linguagem tornar-se coletiva? Almeja converter-se num modelo ou numa ferramenta útil para as práticas efetivas do mundo? Sem dúvida, se olharmos por outro ângulo, veremos que a literatura mais parece produzir, nos casos em questão, uma espécie de não linguagem, de curto-circuito das linguagens que, ao mesmo tempo que as exalta e as celebra como fatos humanos de valor inexcelsível, tende a torná-las inaproveitáveis para o mundo, fechando-as para tudo o mais que não seja a celebração e levando à ideia de um absoluto (termo que talvez devamos evitar, mas que pode ser útil neste ponto) que não aceita ser reduzido a nenhuma outra coisa:

O dicionário, que nos apresenta milhares de palavras com as quais livremente podemos compor poemas e tratados físicos, cartas anônimas ou listas de gêneros alimentícios, é muito “aberto” a qualquer recomposição do material que exhibe, mas não é uma obra. A abertura e o dinamismo de uma obra, ao contrário, consistem em tornar disponível a várias integrações, complementos produtivos concretos, canalizando-os *a priori* para o jogo de uma vitalidade estrutural que a obra possui, embora inacabada, e que parece válida também em vista de resultados diversos e múltiplos. (ECO, 1976, p. 63)

A obra é obra – e é *aberta*, no dizer de Eco – na medida em que se abre para nós e na medida em que se torna um fato do mundo.

Por isso a celebramos como concentração de forças, como reserva de energia, desejando convertê-la num evento que não só a realiza como também torna o mundo possível. Mas eis que a ideia da celebração nos põe na pista de um elemento que aí se escamoteou. O que celebramos na literatura – diríamos, contemplando a linguagem daqueles autores (Joyce, Kafka e tantos outros) – é a própria literatura, em seu acontecer como tal. Porém, o celebrar não ocorre na literatura; antes, se dá numa instância que a ultrapassa e em que ela se comunica com o mundo, abrindo-se para ele não só como um espaço de intimidade que põe o leitor em perspectiva, mas, sobretudo, como evento que põe o próprio mundo em questão.

Quanto ao segundo aspecto – a colocação do mundo em questão –, Blanchot considerou a literatura, ao tomá-la sob o ponto de vista da produção de uma imagem (ou ela própria como imagem), um modo de colocar o mundo *em sua totalidade* na palavra, colocando-o, porém, em questão. Opera aqui um elemento que Hegel teria chamado de “o trabalho do negativo”. Para Blanchot, numa reflexão que parecerá obscura, mas que nos conduz a uma compreensão mais acurada dos fatos, “a literatura está voltada para o movimento de negação, pelo qual as coisas são separadas delas mesmas e destruídas para serem conhecidas, submetidas, comunicadas” (1997, p. 317). Mas “esse movimento de negação, ela não se contenta em acolhê-lo em seus resultados fragmentários e sucessivos: quer tomá-lo nele mesmo, e alcançar seus resultados em sua totalidade” (ibidem). Assim, “se a negação é considerada vencedora, as coisas reais, tomadas uma a uma, remetem a esse todo irreal que elas constituem juntas, ao mundo que é seu sentido como conjunto”. Isso leva Blanchot a dizer que “é esse ponto de vista que a literatura quer como seu, olhando as coisas do ponto de vista desse todo ainda *imaginário* que estas constituiriam *realmente*, se a negação se pudesse realizar” (ibidem, grifos do autor). Ou, por outros termos, é o todo do mundo que se põe em perspectiva, abrindo a literatura para as razões da coletividade; ou melhor, é o todo do mundo que, ao abri-la, a transforma em evento social (para além, portanto, do fato de a considerarmos sob o ponto de vista linguístico e da linguagem em sua dimensão social). Mas esse abrir-se dependerá da força da negatividade ou, nos termos do presente ensaio, do modo como a voz se configura num espaço que dá o mundo em perspectiva.

Em suas reflexões, também Octavio Paz a considerou por esse ângulo. Ao afirmar que o poema, acontecendo na história, é ao mesmo tempo evento que funda a história e que lhe dá um sentido, numa dinâmica de dupla valência que não é nem um *além* (ou um *alguém*) da história, nem historicidade completamente realizada, o crítico mexicano supôs que “as palavras do poeta, justamente por serem palavras, são suas e alheias. Por um lado, são históricas: pertencem a um povo e a um momento da fala desse povo: são algo datável” (PAZ, 1972, p. 52). Podemos, assim, afirmar que sejam “anteriores a toda data: são um começo absoluto”, sendo o poema, portanto, começo da história e monumento plantado nela. Mas é também alguma coisa em que a história se realiza como tal, enquanto se realiza nela – naquilo que a possibilita –, aparecendo como evento que nela se integra, na forma do acontecer histórico e historicamente situado:

Sem o conjunto de circunstâncias a que chamamos Grécia, não existiriam nem a *Iliada* nem a *Odisseia*; mas sem esses poemas tampouco teria existido a realidade histórica que foi a Grécia. O poema é um tecido de palavras perfeitamente datáveis e um ato anterior a todas as datas: o ato original com que principia toda história social ou individual; expressão de uma sociedade e, simultaneamente, fundamento dessa sociedade, condição de sua existência. (Ibidem)

É por isso que, “sem a palavra comum” – assevera Paz – “não há poema; sem palavra poética, tampouco há sociedade, Estado, Igreja ou comunidade”. A percepção de que “a palavra poética é histórica em dois sentidos complementares, inseparáveis e contraditórios: no de constituir um produto social e no de ser uma condição prévia à existência de toda sociedade” nos põe de frente para um aspecto novo e importante da questão, ligado ao fato de que o ato da leitura, que se funda naquele espaço que se abre em perspectiva para o leitor (e o coloca em perspectiva), tende a ser, essencialmente, um ato de *compreensão* ou, melhor, de busca da compreensão. O poema só pode – para utilizarmos a expressão de Paz – “fundar” a história na medida em que se dá, primeiramente, como alguma coisa que permite acontecer o sentido em sua intimidade (que também se quer histórico e historicamente situado) e no qual o ato de compreender poderá se procurar (a si e ao sentido) e

se manifestar em sua inteireza. Mas esse gesto é, a um só tempo – conforme o queremos compreender –, tanto individual (pois o livro é lido, a cada vez, por um único indivíduo) quanto social (por ser também a celebração do acontecer do sentido no seio da vida coletiva e da história fundada): “O poeta não escapa à história, inclusive quando a nega ou a ignora. Suas experiências mais secretas ou pessoais se transformam em palavras sociais, históricas” (ibidem).

Não é o caso de inferir que o sentido seja único ou intransferível ou que deva ser compreendido como um objeto ou alguma coisa que se poderia enunciar por fora da leitura (e da literatura), numa tradução que a substituísse. Conforme sustentou Blanchot em muitos de seus estudos, a negatividade da imagem, sua ambiguidade e sua complexidade essenciais proibem o estatismo e o imobilismo das fórmulas acabadas. Além disso, não há nada mais avesso à dinâmica da leitura do que as tentativas de convertê-la numa outra coisa, usurpando-lhe a voz em nome de alguma instância que se toma como superior ou anterior a ela e àquilo que ela pronuncia. Nas palavras de Blanchot:

Interrogar-se sobre a arte, como o faz o esteta, não tem relação com essa preocupação da obra. A estética fala da arte, faz dela um objeto de reflexão e de saber. Explica-a reduzindo-a ou exalta-a esclarecendo-a, mas, de toda maneira, a arte é para a estética uma realidade presente em torno da qual eleva sem perigo pensamentos prováveis. (BLANCHOT, 1987, p. 236)

Mas também:

A leitura que toma a obra pelo que ela é e, assim, a desembaraça de todo o autor, não consiste em introduzir, no lugar dele, um leitor, uma pessoa fortemente existente, possuidora de uma história, uma profissão, uma religião e até de leitura, que, a partir de tudo isso, começaria, com a outra pessoa que escreveu o livro, um diálogo. A leitura não é uma conversação, ela não discute, não interroga. Jamais pergunta ao livro e, com mais fortes razões, ao autor: “O que foi que você quis dizer exatamente?”. A leitura verdadeira jamais questiona o livro verdadeiro; mas tampouco é submissão ao “texto”. (Ibidem, p. 194)

Podemos ensinar a literatura, sem abraçar plenamente essas realidades da leitura e do seu modo de acontecer, aqui aventadas? Convém a uma didática da literatura proceder em nome do “mais alto” ou de princípios que, evocados como reguladores do agir, em sua urgência inquestionável, transformam a literatura em pretexto e convertem o seu conhecimento num exercício de habilidades úteis e socialmente recomendáveis, que, no entanto, nos obrigam a uma leitura em que *quase não se lê*?

### É da ordem do acréscimo

O crítico lê muitos livros na esperança de chegar àquele ponto em que, tendo lido muitos, poderá começar a ler realmente. De modo semelhante, o professor fala de muitos livros, porque não pode falar de nenhum livro, na esperança talvez de que, tendo falado de muitos, possa finalmente falar de um livro único – daquele que ele realmente lerá, quando começar a ler. Mas pode ser que a comparação não seja perfeitamente válida para os dois casos. Podemos alegar que as atividades do crítico e do professor não confluem a não ser parcialmente, dados os seus interesses, e que aquilo que o crítico procura nas obras (os temas de suas críticas e de sua perquirição profissional) não é o mesmo que o professor pretende achar. Da parte deste, há que considerar mesmo, além da necessidade de uma *compreensão* sempre mais justa e adequada dos livros, também a injunção de um compartilhamento de leituras ou, melhor dizendo, de uma instância de compartilhamento do saber que se possa converter incessantemente num ensino – o que equivale a admitir que o professor também, tal como o crítico, “quase não lê”, pois que só lê ensinando, e que a preocupação de ensinar o leva para fora dos livros. Mas, tal como o crítico, ele lê muitos livros porque as tarefas do ensinar o coagem: há que zelar pelo “cânone” (ou, então, há que questioná-lo bravamente), há uma história da literatura a realizar e há, sobretudo, um volume de saberes legítimos a cultivar:

O professor de língua materna no Brasil deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa da Literatura Brasileira e da Portuguesa. Fre-

quentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera *preferência*. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas deve *conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los*. (LAJOLO, 2009, grifos nossos)

Tais são as tarefas do compromisso, que se desdobram em volumes e quantidades. Da parte do estudante que anseia *conhecer* a literatura, entendendo-a melhor, os encargos são igualmente penosos. Também dele, na posição em que se coloca para ler, podemos afirmar que *quase não lê*, e não tanto porque as tarefas do aprendizado lhe pesem demais e o impeçam de ler (podendo ele, muitas vezes, alegar que não lê porque lhe falta estímulo ou porque outras atividades o absorvem), tomando-lhe o tempo que poderia dedicar à leitura, mas porque, mais profundamente, as preocupações que o conduzem aos livros o desviam deles o tempo todo. Diz-se hoje que os estudantes leem pouco porque há uma *crise* da leitura, resultante do fato de que outros interesses substituem o interesse pelos livros. Pode ser, e não haveria que negar. Entretanto, mesmo assim, quaisquer que sejam as motivações que o conduzem à leitura, um aspecto a observar seria que ele lê porque quer encontrar nos livros respostas para questões que não formula bem ou para desenvolver uma linguagem que lhe permita exprimir pensamentos, ideias e opiniões convenientes acerca daquilo que lê ou, simplesmente, para satisfazer a sua consciência de cidadão cultivado, que exige dele que tenha lido muitos livros.<sup>3</sup> Quando puder *ler* de fato, isto é, quando, liberto de tantas preocupações, puder ler o que a frequência de muitos livros o impediu de ler, terá talvez a sensação de que sua experiência de leitura nada tem a ver com o que aprendeu nas escolas ou com o que tentaram lhe ensinar ali. Curiosamente, sentirá que a leitura de muitos livros (caso tenha lido muitos) não serviu a não ser para o acrescentamento de uma espécie de capital cultural que lhe poderá ser útil em certas circunstâncias da vida – tais como em exames, provas, concursos ou mesmo conversações informais em seu círculo social, nas quais se

3 Fato que se exprime com a curiosa expressão “bagagem de leitura”.

aufere prazer ostentando esse patrimônio. Mas isso nada tem a ver com leitura.

Há exagero nessas palavras? O professor que conhece as realidades algo brutais da rotina escolar objetaria, com tristeza: “Se ele ao menos tivesse lido *muitos livros*, mesmo que não os tivesse lido...”. Não ignoremos sua queixa. Mas, seja como for, o que podemos arguir é que, assim como não é possível propugnar pela ideia de que existe um modo mais verdadeiro ou mais legítimo de ler (cuja descrição – conforme suspeitamos agora, dados os embates a que se assiste todos os dias na academia a propósito dos conceitos de “crítica”, “teoria”, “literatura”, “história”, “cultura” e seus relacionamentos – só por equívoco ou ingenuidade nos aventuraríamos a esboçar), assim também não se pode garantir que, admitida a legitimidade de uma leitura que não se detém em parte nenhuma, tal atitude não nos conduza, conforme o quis Blanchot, para “fora” da leitura. Provavelmente, mais correto seria admitir que é uma espécie de fatalidade da experiência literária o fato de só podermos ler um livro de cada vez. Um de seus aspectos está em que só lemos um único livro e que é esse livro, no momento em que o lemos, que abre para nós o espaço em perspectiva que a literatura propicia. Ou, noutras palavras, isso equivale a dizer que não é a partir de situações abstratas ou genéricas – expressas por meio de termos ameaçadores como “instituição literária”, “sistema literário” ou mesmo “literatura”, compreendido no seu sentido propriamente coletivo – que chegamos a conceber alguma coisa dessa experiência ou que acedemos a ela. Qualquer que seja a verdade que contenham – e que estaremos longe de negar –, bem como as reflexões que as tomam como princípios de base ou objetos de estudo, é justo aventar que a literatura, para o leitor, não existe aí, configurada num tipo qualquer de experiência convencional ou sistemática da linguagem. Ela existe nos livros, a partir dos livros, e são os livros que a fazem ver e viver, chamemos aquilo que comportam de *textos literários*, *obras* ou outro nome qualquer. Neles – naquilo que dão a ver – é que a experiência se configura, e o que seja a experiência não o pode dar a ver nem a crítica, nem a teoria, nem qualquer voz que o tenta dizer pelo lado de fora, por mais que se impregne dele e viva constantemente na esperança de que, criando à sua volta um universo de palavras, que não

se cansa de se multiplicar, possa vir a apreendê-lo melhor ou vivê-lo mais intimamente.

Basta, então, um único livro para nos dar toda a amplitude, profundidade e completude que a experiência pode atingir? Ler um único livro – que leitor (que realmente amou e viveu a literatura como um evento fundamental de sua vida) se contenta com tão pouco? Essa pergunta, porém, nos põe de braços com um pressentimento curioso. Não o exprimiríamos bem dizendo apenas que a avidez do leitor por muitos livros remonta a uma vontade pessoal de repetição ou de aprofundamento (sempre ilusório?) do que lê ou de aperfeiçoamento dos seus sempre falíveis e trepidantes dotes de crítico. Seria ainda ler na perspectiva do crítico que “quase não lê” porque tem de ler muitos livros, denunciada por Blanchot. Também não está em questão ignorar o aspecto propriamente *institucional* daquilo que se chama – às vezes sem uma indagação mais aprofundada do seu sentido – de *literatura*. Ler um único livro só adquire sentido na medida em que está em questão a experiência do livro único, ou seja: a experiência, a que qualquer leitor minimamente atencioso já se expôs, da singularidade do livro e, portanto, da singularidade da obra, que dá a ver no espaço da leitura em perspectiva. Mas o espaço, pelo visto, nada tem de opressivo e muito menos é uma imposição. Antes, é possível dizer que ele, ao mesmo tempo que põe o leitor em perspectiva para ler, é um espaço perpassado de vozes, um espaço de diálogos – seja o diálogo consigo mesmo, com o mundo, a história e a cultura, seja o diálogo com aquilo que T. S. Eliot denominou de “tradição” das obras configuradas num “sistema”. E a tradição não é, por certo, senão o efeito de determinado modo de ver a literatura, que faz com que os livros se comuniquem uns com os outros e se ecoem mutuamente na ordem da percepção:

Nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e artistas mortos. Não se pode estimá-lo em si; é preciso situá-lo, para contraste e comparação, entre os mortos. [...] Os monumentos existentes formam uma ordem ideal entre si, e esta só se modifica pelo aparecimento de uma nova (realmente nova) obra entre eles. A ordem existente é completa antes que a nova obra apareça;

para que a ordem persista após a introdução da novidade, a *totalidade* da ordem existente deve ser, se jamais o foi sequer levemente, alterada [...]. (ELIOT, 1989, p. 39)

Aquilo que a obra realiza talvez seja, mais do que a experiência estanque do único que se fecha em si próprio, a experiência de um abrir-se constante, que se renova a cada leitura e se dá a ver como tal. E talvez devamos admitir que ali onde tudo parece recuar é que se experimenta a maior proximidade: mais do que nos subtrair alguma coisa, as obras parecem, antes, acrescentar-nos, enriquecer-nos a cada vez – mas a riqueza que propiciam não se mede em números e não é passível de provas. A seu modo, foi Bachelard quem melhor o exprimiu, ao teorizar que, do ponto de vista da consciência, as obras poéticas, quando bem realizadas, sempre nos acrescentam de algum modo (conforme a experiência da imagem o comprova). Comparando, por exemplo, as realidades do sonho e do devaneio, Bachelard (1988, p. 5) pôde concluir que, se neste último se realiza “uma fuga para fora do real”, nem sempre se encontrando “um mundo irreal consistente”, mas seguindo “a inclinação do devaneio”, a consciência “se distende, se dispersa e, por conseguinte, se *obscurece*”. Surge, pois, um paradoxo da consciência ao se defrontar com a imagem: se ela se obscurece no devaneio que tem por origem uma imagem, quando se devaneia nunca é tempo de “fazer fenomenologia”. Mas Bachelard segue adiante e procura ultrapassar os entraves da antítese que se estabelece entre o estudo psicológico e o estudo fenomenológico da consciência. Assim, pode concluir que o obscurecimento, no estudo, é da ordem do acréscimo, e que o encontro da imagem com a consciência no devaneio implica um crescimento desta última – suposição que o leva a imaginar que “para nós, toda tomada de consciência é um crescimento da consciência, um aumento de luz, um retorno da coerência psíquica” (ibidem). Sob a perspectiva fenomenológica, nas palavras de Bachelard, a consciência, como “ato humano” em plenitude, cresce no contato com as coisas de que se alimenta, incluindo-se aí as criações da linguagem:

Sua rapidez ou sua instantaneidade podem nos mascarar o crescimento. Mas há crescimento de ser em toda tomada de consciência. A consciência

é contemporânea de um devir psíquico vigoroso, um devir que propaga seu vigor por todo o psiquismo. A consciência, por si só, é um ato, o ato humano. É um ato vivo, um ato pleno. Mesmo que a ação que se segue, que deveria seguir-se, que deveria ter-se seguido, permaneça em suspenso, o ato consciencial tem sua plena positividade. Esse ato, só o estudaremos [...] no campo da linguagem, mais precisamente na linguagem poética, quando a consciência imaginante cria e vive a imagem poética. (ibidem)

Para Bachelard (ibidem), “aumentar a linguagem, criar linguagem, valorizar a linguagem, amar a linguagem – tudo isso são atividades em que aumenta a consciência de falar”. O estudo fenomenológico da imagem seria, mesmo, na expressão do filósofo, uma “tomada de consciência poética” (ibidem, p. 6), na qual – haveria que acrescentar – a imagem se abre no espaço da leitura, podendo essa abertura ser compreendida como um aumento ou, verdadeiramente, um acréscimo. Mas o próprio autor adverte: a tese de que o devaneio poético acrescenta à consciência tem um corolário que corresponde ao fato de que “uma consciência que diminui, uma consciência que adormece, uma consciência que se *perde* em devaneios não é uma consciência” (ibidem, grifo do autor). Cumpre, pois, corrigir a tese e acrescentar-lhe a ideia de que o devaneio que se quer estudar numa poética dos sonhos é “o devaneio *poético*, um devaneio que a poesia coloca na boa inclinação, aquela que uma consciência em crescimento pode seguir” (ibidem, grifo do autor). O acréscimo experimentado é, por conseguinte, de natureza íntima, debruçando-se a fenomenologia sobre fenômenos que ainda não atingiram o âmbito da publicidade. Por enquanto, nas palavras de Bachelard, se o devaneio “é um devaneio que se escreve ou que, pelo menos, se promete escrever” e que “já está diante desse grande universo que é a página em branco” em que “as imagens se compõem e se ordenam”, o sonhador – o leitor – “escuta já os sons da palavra escrita”, podendo-se inferir que “todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético” (ibidem).

Um largo espectro de reflexões poderia desdobrar-se a partir dessas palavras. Por um momento, o que a análise fenomenológica descobre é que a imagem poética, vista sob a perspectiva do devaneio, não tem um caráter estanque: não é um dado objetivo da realidade que deva-

mos somar a outros dados para obter um conhecimento sistemático das coisas. Mais ainda, a imagem poética, ao manifestar-se, como que se abre para a consciência – é um *clarão*, como diriam Pierre Reverdy e André Breton –, o que é válido também para a obra (poema ou narrativa) de que ela toma parte. Nesta última (na obra), a reverberação, conjugada ao seu aspecto cognitivo, se mantém no espaço em perspectiva que se manifesta, permitindo supor que, se a experiência da literatura é um aumento de consciência, ela é também, do ponto de vista do conhecimento, sempre um acréscimo, não se medindo nem por números, nem por estatísticas ou conceitos.

Que conclusões podemos tirar de tudo isso para uma compreensão mais acurada das relações entre literatura e ensino, do ponto de vista da elaboração de uma possível *didática* da literatura? Em princípio, há que reconhecer que, enunciando tal expressão, não estamos a avançar, de maneira alguma, qualquer suposição a seu respeito. Aqui, é preciso haver uma certa humildade de não saber. Não obstante, talvez não seja impróprio aduzir que, qualquer que seja seu teor, uma didática da literatura só se tornará possível com o reforço de uma compreensão das relações que a literatura mantém com o saber e a consciência. Poderemos suspeitar até que muito do que se propõe atualmente nos manuais, teses e livros destinados a discutir o assunto ou a apresentar sugestões para uma eventual melhoria do trabalho com a literatura em sala de aula incorra no erro de tomar como ponto de partida os pressupostos de uma teoria sobre o conceito de literatura que a compreende como um fazer ou uma prática útil, expansiva, em detrimento da intimidade. Lança-se também uma sombra de desconfiança sobre a ideia de que ela possa falar por si mesma ou de que tenha alguma coisa a dizer por fora das teorias que a interpretam. Não queremos alegar que essas teorias estejam erradas ou que sejam inúteis, mas não há como não admitir que boa parte dos tratados de teoria da literatura escritos ao longo do século XX (sendo exemplos prestigiados o livro de Wellek e Warren e a *Teoria da literatura* de Terry Eagleton, para ficarmos em dois nomes) tomam o aspecto de manuais destinados a desenvolver nos leitores um conhecimento mais acurado do que sejam as obras literárias e um aparelhamento mínimo de técnicas para lidar com elas. Que tenham utilidade (até mesmo para os leitores mais experientes) é coisa que não colocamos em discussão. No entanto, se podem ser

tomados como sintomas de um estado de coisas, acreditamos que isso tenha a ver com o fato de se constituírem, vistos sob esse ângulo, como *mensagens* que vêm de uma voz que *sabe, conhece* a literatura e se dirige a quem não a conhece, imiscuindo-se como mediadora de uma relação que – admitida a premissa de que a literatura cria o seu próprio espaço de manifestação – não admite mediações.

Devemos concluir que seja impróprio tentar estimular os estudantes para que se aventurem num âmbito de leituras mais elevado ou que, baseados na constatação de que a leitura não é função da quantidade nem do número, se deva dissuadi-los da ideia de que, apesar disso, adquirir conhecimento exige uma parte de esforço metódico e aplicação? Sem dúvida, se não nos comove a apologia algo simplista dos “prazeres” da leitura, que tanto seduz os espíritos cansados após algumas décadas de labor incessante – o qual, suspeitamos, acabou se revelando infrutífero, conforme o demonstra o enfado com que lemos hoje as análises com que tão bravamente a teoria procurou se acercar de seu objeto ao longo do século XX, no rastro do formalismo, do estruturalismo e de outras escolas –, também não chegaremos a crer que tudo se deva pagar com o suor e a fadiga dos mártires. Antes, se a literatura tem mesmo a ver com o acrescentamento, o que se pode aduzir é que, no extremo, nada lhe está garantido. Não está garantido que o leitor precise se conter em relação ao que quer que seja, devendo a leitura, bem antes, para se realizar mais plenamente, espriar-se, estender-se em muitas direções, até o ponto em que se possa dizer que *ler muitos livros* seja mesmo um direito de cada um, a ser exercido conforme as condições de cada indivíduo. Quem lê se detém no que lê, mas não quer ser detido e muito menos constrangido por imposições que não surjam do mais profundo da experiência ou da integridade dessa experiência, que aqui queremos defender, razão pela qual só podemos afirmar que, qualquer que seja o caso, se olharmos a partir daí, ele está em seu domínio quando lê os muitos livros que lê – ou quando lê incessantemente aquele livro que, a cada vez, reconhece como insubstituível e vário. Nesta altura, é ainda Bachelard quem nos instrui:

Que benefícios nos proporcionam os novos livros! Gostaria que cada dia me caíssem do céu, a cântaros, os livros que exprimem a juventude das

imagens. Esse desejo é natural. Esse prodígio, fácil. Pois lá em cima, no céu, não será o paraíso uma imensa biblioteca?

Mas não basta receber, é preciso acolher. É preciso, dizem em uníssono o pedagogo e o dieteticista, “assimilar”. Para isso, somos aconselhados a não ler com demasiada rapidez e a cuidar para não engolir trechos excessivamente grandes. Dividam, dizem-nos, cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas forem necessárias para melhor resolvê-las. Sim, mastiguem bem, bebam em pequenos goles, saboreiem verso por verso os poemas. Todos esses preceitos são belos e bons. Mas um princípio os comanda. Antes de mais nada, é necessário um bom desejo de comer, de beber e de ler. É preciso desejar ler muito, ler mais, ler sempre. (BACHELARD, op. cit., p. 26)

Certamente, também não cabe sugerir que, por essa mesma razão, não devamos buscar uma didática, ou que ela seja um obstáculo, ou que o ensino da literatura tenda a um estado de anarquia e de pura desorientação. Tampouco defenderíamos que os professores não tenham uma função a desempenhar na educação dos apetites. Mas, se são justificadas as queixas que se levantam todos os dias de que os estudantes não se interessam pela leitura e de que os livros os deixam indiferentes, muito dificilmente essa situação será remediada apenas com o recurso a uma mudança ou a um aprimoramento dos conceitos ou mesmo com a substituição dos estudos de literatura por estudos de caráter ideológico, historiográfico ou sociológico, conforme se tem feito atualmente. Se a sociedade ainda tem alguma coisa a requerer da leitura dos livros (que justifique levá-los às escolas), então ela terá de se confrontar com o fato de que eles têm a sua própria voz e de que essa voz se recusa a ser modelada, domesticada ou apaziguada para servir aos interesses e às circunstâncias da dinâmica social,<sup>4</sup> conforme cada qual os compreende. Se não está imóvel – é a conclusão a tirar –, a literatura fala a partir do espaço e no modo que lhe são próprios. Mas

esse espaço e esse modo não devem ser usurpados, por melhores que sejam as intenções, bem como não se pode obrigar a voz a dizer outra coisa ou a não dizer aquilo que diz.

Numa passagem fundamental da filosofia (que Jean-Pierre Faye [2003] considerou como um “manifesto inicial” desse amplo espaço que o pensar inventa para si quando se põe a se mover em suas manifestações primordiais), que vamos encontrar em *Górgias* de Platão, uma palavra é pronunciada em nome de certa voz que diz aquilo que diz e à qual não se pode solicitar, sem contradição, que diga outra coisa – o que gera o movimento dialético das antíteses assinalado por Faye (“à maneira de uma luta entre atletas atenienses”), levando à invenção da filosofia: “... Mas obriga a filosofia” – diz Sócrates, em resposta à provocação de Cálicles, que nesse ínterim pede à filosofia que fale em nome da injustiça – “obriga a filosofia, pela qual estou apaixonado, a não falar mais como ela fala...”. De onde se origina essa réplica e qual a sua extensão? Do interlocutor vem a voz que interpela o filósofo, propondo o silêncio da filosofia, que, no entanto, menos que silenciá-la, lhe servirá de impulso: “A filosofia, Sócrates, não é sem dúvida desprovida de encantos, se nos dedicarmos a ela [...] na juventude, mas se insistirmos nela além de uma justa medida, é uma calamidade”. O filósofo, como resposta, sugere a ele que obrigue a filosofia a se negar. Esse movimento difícil, em que à filosofia é solicitado que se cale, lhe oferece, porém, a oportunidade de um dizer mais contundente – que ilumina o pensar com o seu brilho –, configurado na memorável resposta de Sócrates que deveria comover, hoje, todos aqueles que se empenham nas tarefas do pensamento: “Mas obriga, obriga a filosofia, que me é cara, a não dizer mais do que, quando muito, essas coisas que digo...”.<sup>5</sup> Tal passagem, Faye a comenta da seguinte maneira, em seu livro que é, sem dúvida, um dos mais importantes do nosso tempo: “Justiça, não violência, igualdade geométrica de mim e de outrem, relação em *diá-*

4 E aqui rejeitaríamos a ideia, presente em certas tendências dos estudos atuais, de ver a literatura como um “outro” da cultura, como se fosse possível colocá-la em confronto com um espaço de ordem, normalidade e racionalidade das coisas, ao qual ela se oporia. Para falar ao mundo, a literatura deve ser vista como uma voz da cultura – voz cuja altura e timbre só se fazem ouvir na cultura, por mais que se procure relegá-la a determinados nichos da sociedade, nos quais seu falar é posto sob controle e sujeito aos interesses das várias instâncias que a ordenam e com as quais se pretende que ela dialogue.

5 As citações de Platão apresentadas aqui foram retiradas do comentário de Faye (2003, p. 32-33), em sua tradução portuguesa.

-logos entre tu e eu” (ibidem, p. 33, grifo do autor). Obrigar a filosofia a falar outra linguagem ou a não dizer aquilo que diz: não é tanto o ato de violentá-la, mas implica uma recusa mais profunda do pensar, que leva Faye a refletir:

*Ora, uma jovem filósofa, durante o Seminário Filosófico de Sarajevo, em julho de 1994, evocava discretamente, durante o cerco da cidade, o tema do seu trabalho, tecido sobre a tela do tema socrático: é mais difícil cometer a injustiça do que suportá-la. Mais difícil bombardear o Outro do que bombardear-se? Direi o seu nome, Jaminska Avdispahic, que falava em nome dos “humanos mistos”, sitiados e sitiados. Para que esse nome seja celebrado ao lado dos nomes antigos, aqueles de quem falamos Pindaro, Platão ou Montaigne. (FAYE, 2003, p. 33, grifos do original)*

Se pudermos tirar daquelas palavras de Sócrates, a partir do modo como são enunciadas num momento inaugural do pensamento grego, e da força que Faye encontra nelas para iluminar o seu próprio dizer, se pudermos retirar desses dizeres uma luz que nos ajude a compreender melhor o que se propôs até aqui a respeito da voz da literatura e do espaço que se afirma, na leitura, para uma colocação do leitor e do mundo em perspectiva, gostaríamos de dizer, nas pegadas de Sócrates: “Mas obriga, obriga a literatura, por quem estamos apaixonados, a não falar mais como ela fala...”. Essa atitude nos ensinaria, talvez, mais sobre a voz do que muito do que se especula hoje – por sugestão das modernas escolas de crítica – acerca das relações da literatura com a sociedade e a cultura, para além de apressadas conjeturas acerca do seu “fim” ou da sua “alteridade”, bem como de uma inútil querela acerca da falência, sempre anunciada, mas jamais confirmada, da teoria ou do saber que sobre ela se debruça e que tenta compreendê-la, dela se alimentando.

Seria, acreditamos, um aprendizado, um verdadeiro ensino daquilo que a voz tem a dizer. E abriria, pelo menos, a possibilidade

de nos colocarmos no caminho de uma didática mais sóbria e mais equânime não de um novo saber, mas desse evento que tanto nos atordoa, nos fascina e nos estimula, a que chamamos de *literatura*.

### Referências bibliográficas

- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BLANCHOT, M. *A parte do fogo*. Tradução Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O espaço literário*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O livro por vir*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, [19–].
- ECO, U. *Obra aberta*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ELIOT, T. S. *Ensaio*. Tradução Ivan Junqueira. São Paulo: Art, 1989.
- FAYE, J. P. *A filosofia daqui para o futuro*. Tradução António Viegas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- LAJOLO, M. *A formação do professor de literatura infantojuvenil*. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p029-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2009.
- PAZ, O. *Signos em rotação*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- VALÉRY, P. *Variadas*. Tradução Maiza Martins de Siqueira. 3. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da literatura*. 5. ed. Sintra: Europa-América, [19–].

Recebido em 3 de fevereiro de 2011 e aceito em 25 de abril de 2011.