UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA COMPARADA

PATRÍCIA TRINDADE NAKAGOME

**A VIDA E A VIDA DO LEITOR:
UM CONCEITO FORMADO NO ESPELHO**

São Paulo

2015

PATRÍCIA TRINDADE NAKAGOME

**A VIDA E A VIDA DO LEITOR:
UM CONCEITO FORMADO NO ESPELHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Teoria Literária e Literatura Comparada da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Doutor em Letras.

São Paulo
2015

*Aos meus pais,
Amélia e Taturó,
por quem vocês são,
porque sempre estão.*

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os encontros que possibilitaram esta tese. Aos presentes da vida, agradecer com palavras é sempre insuficiente. De todo modo, agradeço:

À minha família, pelo encontro primeiro e cotidiano, por tornarem tudo mais leve.

Ao Carlos, por ser o refúgio de abraços, paciência, respeito e amor. Porque em/com você eu me encontro.

À família do Carlos, pelos domingos e por todos os outros dias.

À Fernanda, por ser os ouvidos das minhas angústias e a boca das melhores histórias. Para a escrita da tese, foi fundamental ter encontrado alguns livros antes vistos pelos seus olhos.

À Regina, pelo exemplo de delicadeza e força. Pela parceria na escrita e na vida.

À Andresa, pelo exemplo de energia e persistência. Pelo apoio de sempre.

À Patrícia, por se fazer delicadamente presente. Por ser tão legal, sem saber que é assim. ´

À Fabiana, por anos de dúvidas, crenças, receios e apostas compartilhados.

À Raquel, pela generosidade em mostrar um mundo desconhecido. Pela paixão inspiradora.

Ao Eduardo, mesmo à distância, no encontro esporádico e sempre cheio de vitalidade.

A Anielle, Carol, Clóvis, Dinha, Fernanda, Naiara e Sidney, pelas palavras de alegria no meio de tantas palavras repetidas.

Ao Hugo, pelas conversas que, lá na Nicarágua, ajudaram a dar forma às primeiras ideias desta tese.

À Profa. Regina Brito, pelo seu amor ao Timor e pela oportunidade de lá trabalhar e ter novos encontros.

Aos professores e, especialmente, aos alunos da UNTL, pela possibilidade de resignificar o que é ensinar e aprender.

Ao Erico, pelo prazer de dividir as aulas com um mestre. Por ser o Aligo de bons momentos.

Ao Alexandre, pela gentileza, atenção e parcerias. Pelos valiosos textos indicados.

Ao pessoal do DTLLC, especialmente ao Luiz, por ajudar a achar caminhos em meio aos papéis.

Ao Prof. Marcos Natali, pela possibilidade de aprender com alguém tão interessado e cuidadoso. Pelas ideias que ainda estão reverberando.

A Profa Marisa Lajolo e Prof. Daniel Puglia, pela leitura atenta das primeiras páginas deste trabalho. Por se abrirem ao diálogo mesmo depois da qualificação.

A Leila Atkinson e Dr. Arthur Bradley da Universidade de Lancaster e à Maria Amélia Dalsenter por ajudarem a construir o caminho para participar dos seminários e tutorial individual com Terry Eagleton.

Ao Prof. Terry Eagleton pelo interesse no diálogo. Pela gentileza em responder perguntas que não podiam ser sanadas em um encontro. Por me reensinar a escrever cartas à mão.

À Profa. Ligia Chiappini, por possibilitar o reencontro com a Alemanha e a Frei Universität Berlin. Por possibilitar a discussão do meu trabalho no seu Colóquio.

Às professoras que discutiram este trabalho em momentos de muitas dúvidas e deram apoio e sugestões valiosas. À Profa Eliana Kefalás na ABRALIC, Às Profa. Mirian Zappone e Célia Fernandes no CIELLI, Às Profas. Regina Zilberman, Neide Rezende e Gabriela Rodella na Jornada de Literatura e Educação. À Profa Nancy Billas no Hope 6. À Profa. Helga Ramsey-Kurz na Conference of EACLALS, especialmente pelo “I hear you!”.

A Beatriz, Caio, Caroline, Pedro e Veronica, um agradecimento especial pela disponibilidade em compartilharem suas histórias. Especialmente à Beatriz, agradeço pela interlocução que saiu desta pesquisa para entrar na vida.

À Profa Andrea Saad Hossne, leitora delicada e atenta do texto, pela presença fundamental na minha formação desde a IC, por ser um exemplo de respeito à voz do outro, sendo parâmetro vivo daquilo que é tratado na tese. Já com saudade.

À Andrea, por ser uma leitora gentil e generosa na minha vida, com imensa alegria e gratidão por esse encontro. Sempre com amor.

À CAPES, pela bolsa de doutorado e doutorado sanduíche, que me permitiram encontrar o tempo necessário para a redação desta tese.

“CONVERSA DE ALICE COM HUMPTY DUMPTY

-A questão é de saber

se uma palavra pode significar tantas coisas

-Não, a questão é de saber

quem manda”

(*Elefante* - Francisco Alvim)

“Não vou reconhecê-la, *no caso* de nos encontrarmos de novo – replicou Humpty Dumpty, em um tom de voz muito aborrecido, dando-lhe apenas um dos dedos para que ela apertasse. – Você é tão parecida com todas as outras pessoas!”

(*Alice no país do espelho* – Lewis Carroll)

NAKAGOME, Patrícia Trindade. *A vida e a vida do leitor: um conceito formado no espelho*. 2015. 397f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RESUMO

O leitor é elemento fundamental para a teoria literária, tendo sido abordado por diferentes correntes críticas. Mesmo quando não é objeto específico de investigação, ele deixa suas marcas no discurso crítico. Isso porque o crítico é essencialmente um leitor, cujas experiências e valores se fazem presentes na avaliação de um texto. Quando tais referenciais são mobilizados para tratar de livros não canônicos, frequentemente constrói-se uma imagem negativa de seu público. A “primeira vida” do leitor seria, assim, aquela constituída no discurso crítico, como objeto de análise ou como consequência da avaliação de uma obra. Essa representação do leitor é contrastada com a chamada “segunda vida do leitor”, que é anunciada pelo próprio leitor, com sua voz e seu rosto. Para nos aproximarmos desse leitor empírico, foram traçadas as histórias de cinco sujeitos, de modo a evidenciar como a experiência de leitura é muito mais complexa do que supõem algumas hipóteses traçadas a partir da imagem do próprio crítico ou de uma concepção bastante específica de literatura. Ao trazermos a primeiro plano, inclusive metodologicamente, o aspecto humano do leitor, aproximamo-nos do desejo de manter vivo o legado (humanista) da tradição literária, inclusive pelo seu questionamento. Tal legado é, paradoxalmente, por vezes defendido através de um ataque aos humanos leitores que formam a massa. Diante disso, desejamos pensar uma aproximação das “duas vidas” do leitor: a voz do sujeito e o discurso sobre ele, inclusive para apoiar a difusão da literatura que se valora. A nosso ver, isso passa por considerar formas de atuação condizentes com a democratização do acesso à literatura, com maior atenção a um espaço pouco privilegiado pela crítica: a escola. Nesse contexto, é indispensável que a crítica se abra ao encontro com o outro, numa aposta na alteridade, não num lamento diante do espelho.

Palavras-chave: leitor; crítica literária; literatura comparada; voz; humanismo.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. *The life and the life of the reader: a concept formed before the mirror*. 2015. 397f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ABSTRACT

The reader is a fundamental element for the literary theory and has been treated by different critical approaches. Even not being specific object of investigation, the reader leaves his mark in the critical discourse. This is because the Literary Critic is essentially a reader, whose experiences and values are present in his judgement of a text. When such parameters are mobilized in order to deal with non-canonical books, a negative image of the reader is often built. Then, the “first life” of the reader would be the one constituted by the critical discourse, as an object of analysis or as a result of the judgement of a work. This representation is contrasted with the “second life of the reader”, which is announced by the reader himself, by his voice and his face. To get closer to this empirical reader, stories of five different people were drawn in such a way to evidence how their reading experience is much more complex than the hypotheses assumed by the image of the critic himself or from a very specific conception of literature. By focusing on the human aspect of the reader, even methodologically, we advance towards the desire of keeping alive the (humanistic) legacy of the literary tradition, also by questioning it. Such legacy is, sometimes, paradoxically defended by an attack on such human readers, who constitute the mass. On this regard, we want to consider an approximation of the “two lives” of the reader: the subject’s voice and the discourse about him. This is also important to support the dissemination of the literature that is valued. In our view, it involves considering forms of action compatible with the democratization of access to literature, with greater attention to a place that is less privileged by critics: the school. On this context, it is essential that the Literary Criticism open itself to meet the others, in a commitment to alterity, not in a lament before the mirror.

Keywords: reader; literary criticism; comparative literature; voice; humanism

SUMÁRIO

Resumo	p.1
Abstract	p.2
INTRODUÇÃO	p.5

PARTE I – A PRIMEIRA VIDA DO LEITOR: O LEITOR COMO OBJETO DO DISCURSO

1. O leitor no discurso crítico	p.20
1.1 Breves considerações sobre o leitor na crítica literária	p.21
1.2 A retórica em/de Terry Eagleton	p.31
1.3 Humanização como valor, distinção como forma	p.43
2. Leitura de livros, avaliação de humanos	p.69
2.1 Hipóteses críticas com estatuto de verdade	p.71
2.1.1 O não leitor	p.75
2.1.2 O leitor-massa	p.82
2.1.3 O leitor e sua indiscriminação	p.89
2.1.4 (In)tolerância contra o leitor	p.95
2.2 Um estudo de caso: <i>Harry Potter</i>	p.99
2.3 Amarrando: leitores humanos e críticos ainda mais humanos	p.126

PARTE II – A SEGUNDA VIDA DO LEITOR: O LEITOR COMO AGENTE DA EXPERIÊNCIA

3. A voz do leitor	p.133
3.1 O leitor empírico para a teoria literária	p.134
3.2 Reflexões em torno da leitura empírica	p.143
3.3 Em busca do leitor perdido	p.159
4. Entre espelhos	p.172
4.1 Histórias de leitores	p.173
4.1.1 Beatriz	p.173
4.1.2 Caio	p.179
4.1.3 Caroline	p.185
4.1.4 Pedro	p.188
4.1.5 Veronica	p.194
4.2 Jogo de espelhos	p.200
4.2.1 O espelho do passado: formação	p.209
4.2.2 O espelho do presente: valoração	p.213
4.2.3 O espelho do futuro: resistência	p.220
4.2.4 No labirinto de espelhos com um caleidoscópio nas mãos	p.224

PARTE III - POR UM SENTIDO INTEGRAL DE VIDA DO LEITOR: O ENCONTRO POSSÍVEL

5. Desafios da crítica em tempos de democratização	p.229
5.1 Novos leitores de ontem e de hoje	p.231
5.2 Leitor, leitores	p.243
6. Escola: instituição central na periferia do capitalismo	p.259
6.1 Literatura e educação: impasses e limites	p.263
6.2 Rompendo limites	p.284
7. Comparação e encontro	p.305
7.1 Ovo, queijo e omelete de amoras	p.308
7.2 Comparação diante do espelho	p.311
7.3 Várias questões e uma proposta à literatura comparada	p.320
7.4 Do encontro: vencer a distância e encarar o rosto	p.334
7.5 Ouvir as vozes	p.345
7.6 Humanismo na humanização	p.354
 UMA CONCLUSÃO EM TRÊS TONS	p.361
I	p.361
II	p.366
III	p.369
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.370
 ANEXO	p.389

INTRODUÇÃO

“Venâncio não se perturbou. Abriu um guarda-chuva para não ser inteiramente desmentido pelas goteiras e continuou, na guarita, a falar entusiasticamente ao sol, à limpidez do azul.”

(*O Ateneu* - Raul Pompeia)

Nesta tese, tratamos do discurso sobre o sol entoadado sob a chuva.

Ao ler *O Ateneu* de Raul Pompeia (1997), é possível notar que o livro é uma peça retórica¹. O bom uso da palavra está ao lado de quem é forte, amparando, como vemos na epígrafe, a prática autoritária do diretor Aristarco. Temos aqui representado um dos eixos centrais do nosso trabalho: a relação entre palavra e poder. Se simplificadamente tal relação pode ser entendida como no ditado “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, veremos que, na realidade, ela se desdobra em um processo muito mais complexo. Não se trata apenas do poder da fala que conduz à ação do outro, no sentido de deter a palavra do poder. Trata-se também de uma série de mecanismos mais sutis que legitimam a palavra daquele que a enuncia, no sentido do poder da palavra. Nessa segunda possibilidade, pode-se falar do sol recusando ou aceitando a chuva. O certo é que, em qualquer um dos casos, quem não tiver guarda-chuva estará molhado.

Construímos nossas análises a partir de um olhar junto ao público ou, de forma mais específica, ao leitor. Mas esta tese é também um guarda-chuva, ainda que saíamos molhados debaixo dele. Molhados, portanto, discutimos a relação entre a palavra e o poder, ou posto de outro modo, entre um uso específico da palavra (a literatura) e as diversas formas de poder que mediam o acesso a ela. Trata-se, assim, da mediação entre algo discursivamente revestido de unidade (suposta singularidade) e algo concretamente marcado por diversidade (complexa multiplicidade).

Acreditamos na importância de explicitar, desde o princípio, que nosso referencial está junto ao leitor porque ele não apenas influencia, como determina, o que será escrito. Não

¹ Mazzari mostra como Pompeia faz uma crítica à retórica, valendo-se, ele próprio da retórica: “A agressão caricaturizante à cultura retórica, encarnada magistralmente por Aristarco, é um fulcro central de *O Ateneu*, constituindo-se, não raro, em crítica ideológica explícita (embora também impregnada de retórica).” (Mazzari, 1997, p. 225-6)

poderia ser diferente, sendo inclusive tema da própria tese². Afinal sabemos, talvez como uma das principais contribuições dadas pela teoria literária, que o ponto de vista é fundamental na compreensão da narrativa. O narrador deixa suas marcas sobre o objeto retratado, moldando-o a partir de próprios limites de compreensão.³ Assim, as reflexões em torno do foco narrativo e do narrador podem ter desdobramentos para além do texto literário, indicando, de forma mais ampla, como aquele que conta/ analisa um fato interfere nele, modificando-o. Toda narração envolve um recorte, uma escolha. Evidenciando o lugar de nossa fala, evitamos o fácil risco de esquecermos a nossa própria ação sobre o objeto⁴.

Diante da ausência de neutralidade no recorte crítico⁵ e da impossibilidade de fugir de si mesmo, buscamos aqui não cair na cegueira em relação ao outro e a nós mesmos, buscando manter a autocrítica. Em termos literários, poderíamos pensar que se, tal como mostra Caio Fernando Abreu, “não sei ser, senão pessoal” (2006, p.113), isso não necessariamente resvalaria na história de Janice, personagem de Veronica Stigger (2007) que, de tão encantada por seu umbigo, acaba indo morar dentro dele. Se não é possível negar a

² No prefácio de *Crença e resistência*, Barbara Herrnstein Smith discute se o seu papel como analista ou observadora ficaria comprometido por sua “simpatia intelectual” em relação aos “céticos e revisionistas”. Reconhecendo que ela (e ninguém) poderia descrever tão bem posições das quais discorda, a autora mantém seu compromisso com o respeito à prática intelectual. Norteamo-nos fortemente por suas palavras, inclusive pelo reconhecimento de seus limites: “Trata-se, antes, de algo mais familiar e mundano (embora talvez bastante sublime ao seu jeito), que é o respeito aos princípios e práticas gerais de retidão intelectual que são reconhecidos *em* princípio, se não sempre na prática, nas comunidades acadêmicas, jornalísticas e intelectuais em geral. [...] Não posso alegar todas essas virtudes o tempo todo no que se segue, mas acredito que as descrições e argumentos oferecidos aqui não serão mais faltosos a esse respeito do que aqueles correntemente oferecidos pelos mais diligentes defensores contemporâneos de (concepções clássicas de), *verdade, razão e objetividade*. (2002, p. 22)

³ Apenas a título de exemplo, pensamos aqui em *Eu sou um gato* de Natsume Soseki. Longe de quereremos tratar longamente a questão do ponto de vista narrativo, recorremos a essa obra, pois, ao ter um gato como narrador, fica evidenciado de que maneira a história é construída pela percepção daquele que conta: “Mesmo sendo um gato, há momentos em que pondero sobre as coisas. Não há nada mais simples do que a vida de um professor. Pudessem eu renascer na forma humana, desejaria ser um mestre. Se é possível dormir tanto nessa profissão, é sinal de que até mesmo um gato pode exercê-la. Apesar disso, meu amo diz que não há profissão mais árdua do que a de um docente, e costuma se queixar dela a todos os amigos que o visitam. (Soseki, 2008, p. 14)

⁴ Afirma Eagleton ao fazer um duro diagnóstico da concepção de sujeito traçada pelo pós-modernismo: “Existem de fato essas ideologias virulentas por aí, e o pós-modernismo fez algum trabalho de excelente qualidade nos seus esforços para derrubá-las. [...] Com efeito, o famoso sujeito descentrado soou como um escândalo para aqueles muito cheios de si. Ele também ajudou a esvaziar uma esquerda política que achava que o negócio era simplesmente agir em vez de problematizar a natureza do agente, ou seja, eles mesmos.” (Eagleton, 1998, p. 91)

⁵ Pensamos aqui, por exemplo, nas colocações feitas por Eagleton ao final de seu *Teoria da Literatura: uma introdução*. Ali, o crítico inglês mostra como todas as correntes críticas abarcadas por suas obras são políticas, embora seja comum considerar que apenas algumas delas, como a marxista e a feminista, tenham tal conotação e estejam, portanto, afastadas de uma suposta neutralidade. Na opinião de Eagleton, não se trata de pensar em crítica política x não-política, mas antes na “distinção entre diferentes formas de política” (2002, p. 182)

localização do nosso umbigo, isso não significa desejar enxergar o exterior unicamente a partir de um referencial protegido e escuro.

Em termos pessoais, portanto, isso representa olhar a minha experiência e assumir a própria formação, que se relaciona com um objeto importante a esta tese: a literatura de massa. Cresci, como tantas outras pessoas, cercada pelos produtos da dita cultura de massa: músicas, filmes, livros, novelas etc. Atacar a indústria cultural, diferentemente do que fizeram Adorno e seus pares no momento de estruturar o conceito, significa uma negação de mim mesma e de tantas pessoas queridas. A crítica ferrenha à cultura de massa representaria não só um anacronismo, mas principalmente uma farsa: fingir ter, desde o berço, uma cultura que não é minha.

Reconhecer de onde se vem não significa querer ficar preso à origem para sempre. Não por acreditar que a cultura de massa não tenha muito a oferecer: ao contrário de críticos distanciados, sei, como possivelmente ocorre para a “comunidade interpretativa”⁶ dos que apreciam esses produtos culturais, distinguir um livro bom, um filme bom ou uma novela boa. Se essa valoração passa por critérios relacionados a traços estéticos, a uma ligação afetiva ou a simples desejo de pertença à última moda, essa é outra discussão. A questão fundamental é que, ao reconhecermos a possibilidade de valor nos bens culturais de massa, tal como estamos habituados a fazer para as obras literárias, não vemos como uma “condenação” passar uma vida sem ler um livro do cânone ou sem ver um filme premiado em mostra internacional. Mas é, certamente, uma limitação. Em favor de expandir os limites, tal como ocorreu a mim mesma, defendemos aqui a possibilidade de que mais pessoas tenham acesso efetivo à chamada alta cultura. Isso, porém, não implica em hostilidade a outras formas culturais e, principalmente, às pessoas que se interessam por elas.

O acesso potencial à alta cultura pode ser reconhecido com facilidade: obras baratas de grandes nomes da literatura, bibliotecas apinhadas de clássicos, títulos de leitura obrigatória na escola. Nesse sentido, como lembra Lajolo “parte dos quase cento e setenta milhões de brasileiros que, por direito de idade e escolaridade oficial poderia ter acesso a bibliotecas e congêneres, por muita\$ outra\$ razão\$, é como \$e não pude\$\$e” (Lajolo,

⁶ Pensamos aqui no conceito formulado por Stanley Fish. Brevemente, podemos lembrar suas colocações a respeito da comunicação, que, segundo o autor “ocorre somente dentro de um tal sistema (ou contexto, ou situação, ou comunidade interpretativa) e que a compreensão conseguida por duas ou mais pessoas é específica a esse sistema e determinada unicamente dentro dos seus limites”. (Fish, 1992, p. 192)

2010, p.14). Para além de aspectos econômicos e produtivos, a dificuldade de democratização do acesso à literatura envolve questões simbólicas e ideológicas, cerne de nossa discussão. A barreira simbólica que se coloca entre a obra e o leitor faz com que este, de saída, a considere talvez chata ou difícil, recusando a leitura. A mesma recusa de leitura, porém, pode ocorrer por parte do crítico, que talvez considere determinados livros, de saída, ruins ou tolos. Diante de tal cenário, diálogo, intercâmbio e escolha se tornam valores fundamentais, acompanhados, é claro, pela possibilidade de que os dois lados (leitores especializados ou não) tenham voz para traçar opiniões críticas sobre as mais diversas obras. Desse modo, esta tese se pauta pelo objetivo de democratizar o acesso à alta literatura, o que inclui o direito de que pessoas recusem esse objeto cultural a partir de um conhecimento mais efetivo dela. Para isso, seria necessária a garantia de um direito anterior: o de que pessoas sejam respeitadas em suas escolhas diferentes e que possam, efetivamente, defendê-las sem serem julgadas ou silenciadas.

Discutir uma práxis de acesso amplo à(s) literatura(s), que implica em tratar a própria literatura como conceito plural, está relacionado, dentro do possível, àquilo que, ao longo dos anos, entendi ser correto: usar a teoria para repensar e mudar a prática. Isso, a nosso ver, não se limita a pragmatismo, mas ao esforço de pautar esta tese em um referencial concreto, como na “prova real” da matemática ou na observação de Pierucci “Mas não basta exprimir uma opinião. É necessário ainda que a isto se siga uma *prática*” (1999, p.34). Não significa testar se uma afirmação é a correta e verdadeira, mas ao menos verificar se, pessoalmente, eu conseguiria sustentá-la em minhas ações incoerentes. Quando isso não foi possível, quando a prática evidenciou a fragilidade do discurso, as palavras foram modificadas. Esta é, portanto, uma tese que opera no limite da possibilidade, ainda que também no horizonte do desejo.

Um dado concreto que modula nosso discurso é a característica de nossa população leitora. Devemos lembrar, assim, que embora o número de leitores tenha aumentado nos últimos anos (Failla, 2012), isso não significou um crescimento correspondente no público literário. Como mostra Candido (1989), em texto que se baseia em dados anteriores aos enfocados nesta tese:

[...] na maioria dos nossos países há grandes massas ainda fora do alcance da literatura erudita, mergulhando numa etapa folclórica de comunicação oral. Quando alfabetizadas e absorvidas pelo processo de urbanização, passam para o domínio do rádio, da televisão, da história em quadrinhos, constituindo a base de

uma cultura de massa. Daí a alfabetização não aumentar proporcionalmente o número de leitores da literatura, como a concebemos aqui: mas atirar os alfabetizados, junto com os analfabetos, diretamente da fase folclórica para essa espécie de folclore urbano que é a cultura massificada. (1989, p. 144-5)

A situação descrita se intensificou. Por essa razão, seria ingenuidade pensar em um esforço de democratização que negasse o complexo cenário do avanço da indústria cultural. Com isso, não desconsideramos aquilo que há de problemático na cultura de massa, mas damos ao leitor (naquilo que tão pouco sabemos sobre sua experiência e sobre o próprio ato de leitura) o respeito às suas escolhas de livros sem julgá-lo como um mau leitor devido ao seu interesse por uma obra considerada ruim. Assim, buscamos formas de real democratização do acesso à chamada alta literatura, que é, afinal das contas, objeto central de trabalho de grande parte da crítica literária, instituição à qual estamos ligados, inclusive por meio desta tese.

Entendemos que o acesso real à literatura passa pelas instâncias de crítica, seja aquela produzida na universidade, seja aquela de menos prestígio, difundida na educação básica. Isso não quer dizer que superestimemos o valor da crítica no campo literário atual⁷, apenas que a consideramos como instância importante de manutenção da tradição literária. Como aponta Lajolo, o discurso histórico-crítico pode ser entendido como “componente mais abstrato e inconsútil” do sistema literário, fazendo-se, porém, concreto quando se desdobra no sistema escolar.⁸ Nesse sentido, nossa atenção à escola (inclusive a universidade) pode ser compreendida pelo esforço de apreender o que há de mais concreto no discurso crítico, a fim de modificar problemas que são dolorosamente palpáveis.

Em linhas gerais, ao centrarmos nossa pesquisa no leitor, não o tomamos apenas da forma como ele é habitualmente tratado dentro da teoria literária: nem como aquele que articula o

⁷ Tal postura é semelhante a sustentada por Rocha em sua resenha do livro *Geração Subzero* de Felipe Pena. Afirma o crítico: “a introdução da antologia não pode evitar um involuntário paradoxo, pois Pena valoriza demais a crítica universitária, atribuindo-lhe a capacidade de destruir carreiras! Trata-se de ato falho: hoje em dia, crítico algum possui influência suficiente para determinar o êxito ou fracasso de um autor. O subtítulo da antologia, portanto, alude a um poder que há décadas deixou de existir.” (Rocha, 2012). Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/07/21/geracao-subzero-mostra-impasses-da-ficcao-de-entretenimento-456396.asp>

⁸ “Como componente mais abstrato e inconsútil do sistema literário, o discurso histórico-crítico talvez seja a instância pela qual se apaga ou se atenua muito a materialidade de qualquer sistema literário. E se a história e a crítica literárias são os componentes mais abstratos desse sistema, o mais concreto é o sistema escolar, base sem a qual não ocorrem alfabetização e letramento da comunidade a ser transformada em *público*” (Lajolo, 2005, p.87)

sentido de um texto, nem como o que conforma um público. No nosso caso, o leitor é pensado primordialmente através da leitura, mais especificamente pela sua experiência (*Erfahrung*) de leitura, a qual é delineada a partir das variadas funções sociais assumidas pelo sujeito. Nesse sentido, o leitor é tratado de forma mais concreta do que habitualmente é visto, evitando explicações demasiado amplas sobre ele (como as que dão conta do leitor como função do texto ou na condição de público). Esse posicionamento não implica em um vão esforço de individualizar cada ato de leitura, mas de resgatar o valor da experiência, no que ela tem de singular. Assim, quando traçamos histórias de leitores individuais, buscamos mostrar de que maneira a experiência de sujeitos (quaisquer que sejam eles) pode se contrapor a um discurso geralmente pautado em aspectos estéticos ou comerciais da relação entre sujeito e livro. Trata-se, como anunciado no título desta tese, de pensar a dupla vida do leitor: a da categoria crítica e a do sujeito real.

Não negamos que uma obra e seu leitor estejam profundamente ligados por laços estéticos ou comerciais. Buscamos antes mostrar como a análise desses aspectos privilegiados pela crítica traz também uma valoração da experiência de leitura, a qual, por sua vez, exigiria uma régua diferente, caso fosse intencionalmente um objeto de avaliação. Assim, o leitor que é objeto de nossa tese será discutido a partir do discurso, de que ele é alvo e do qual é sujeito da enunciação. Veremos que as duas vidas do leitor são construídas por vozes diferentes: a da crítica e a dos próprios leitores. No primeiro caso, o discurso crítico forma uma imagem do leitor que é um espelhamento de suas avaliações sobre certas obras ou sobre o sistema literário na contemporaneidade. No segundo, o leitor deixa de ser uma categoria abstrata, para registrar e, mais do que isso, defender, suas leituras, com sua própria voz. Voz, porém, muitas vezes inaudível.

O modo como compreendemos o leitor nos conduz a um duplo objetivo a ser atingido com a pesquisa. Na dimensão teórica, discutiremos como o discurso crítico se ancora em uma concepção fortemente idealista, e muitas vezes moralista, de literatura, a qual parece afastada de pessoas que, em sua perspectiva, estão longe de conformarem um ideal. Esse descompasso traz consequências negativas para a avaliação feita dos leitores e também, de forma direta, para a própria difusão da literatura que tanto se valoriza. Na dimensão prática, como consequência do que foi dito antes, buscamos mostrar a necessidade de respeitar e reconhecer as diversas experiências de leitura, inclusive de obras tidas como menores, e de apoiar que mais pessoas tenham acesso às obras valoradas. Trata-se, assim, como aponta Rocha, de “fabular caminhos alternativos” (2014, p.77) para além do

lamento. O autor faz uma proposta em favor da formação de leitores, não mais ouvintes, por meio da escola pública⁹, que, também consideramos indispensável para o acesso à literatura de forma mais ampla. No nosso caso, discutiremos formas para que o leitor possa, cada vez mais, deixar de ser um objeto enviesado do discurso para se tornar o sujeito do próprio discurso. E isso seria possível com a reflexão sobre um discurso crítico centrado no leitor, considerando como suas experiências dialogam com (ou enfrentam) as suposições críticas e a complexidade da nossa sociedade, mais especificamente a de uma crítica literária à margem dos grandes centros, enunciada a partir da sociedade brasileira com sua profunda desigualdade e seus controversos esforços de democratização.

A desigualdade econômica, sabemos, colabora para o estabelecimento de outros tantos abismos. Não estão separados apenas aqueles que podem dos que não podem comprar. Estão também separados aqueles que podem e os que não podem dizer; os que podem e os que não podem gostar; os que podem e os que não podem acreditar. Como já dito, a diferença social se reflete em aspectos simbólicos e ideológicos. E a crítica, como instância reguladora, tem aí seu papel, estreitando a ponte entre aquilo que se deseja e a realidade que se tem. Isso, reforçamos, é feito não só com a defesa positiva daquilo que se valoriza (a literatura), mas também com um julgamento negativo daquilo que tão pouco se conhece (o leitor). Ao fazer isso, não apenas as escolhas de leitura do outro são questionadas, mas até mesmo seu modo de vida, sua condição de humanidade.

A questão central da tese é o respeito ao leitor e ao outro de modo geral, inclusive em suas recusas. Falar em respeito parece comum demais a uma tese, assim como estar apaixonado parece comum demais à literatura, como diria Gorz.¹⁰ É o que move a minha escrita, mas parece não ser digno dessa mesma escrita. Como sabemos, uma introdução é sempre redigida em retrospectiva, após a conclusão, então, neste caso, essa ingenuidade é uma

⁹ No final de sua conferência na ABL, propõe o autor: “Por exemplo: imaginemos que cada encontro literário – de uma FLIP ao mais modesto festival – estabeleça como regra uma ideia razoavelmente simples e de execução nada complexa. Eis: cada encontro homenagearia dois escritores brasileiros; uma ou duas edições de um de seus títulos seriam distribuídas para alunos das escolas públicas e particulares do entorno do festival. Pelo menos um semestre antes da realização do encontro, sessões orientadas de leitura seriam conduzidas por professores e monitores, devidamente preparados. Uns poucos meses antes do festival, os autores visitariam a pequena cidade ou o grande centro, a fim de dialogar com seus leitores “locais”. Então, um concurso de redação seria patrocinado pela organização do festival. Em sua abertura, os alunos seriam premiados; desse modo, cada encontro literário no Brasil teria como protagonista o leitor em formação.” (Rocha, 2014, p. 77-8)

¹⁰ “Estar completamente apaixonado pela primeira vez, ser amado de volta, era simplesmente banal demais, e privado demais, *comum* demais: não era uma matéria apropriada para me fazer atingir o universal. Um amor naufragado, impossível, isso sim, ao contrário, rende literatura. Fico à vontade na estética do fracasso e da aniquilação, não na do êxito e da afirmação. Preciso me erguer acima de mim e de você, à nossa custa, à sua custa, por meio de considerações que ultrapassem nossas pessoas singulares.” (Gorz, 2012, p. 37)

consequência de quatro anos dedicados a este trabalho. O tom e a perspectiva refletem, portanto, uma mudança, não apenas em relação ao objeto específico da pesquisa, mas também na forma de olhar o mundo e a mim mesma nesse mundo. Eu, antes da tese, adotava uma postura que poderia mais facilmente ser considerada “crítica”, o que, de modo geral, parece ser uma atitude pautada por pessimismo, causada pelo descompasso entre o que me parecia bom e o mundo como ele é. Era, assim, uma atitude melancólica, de lamento pela perda da importância da alta literatura nos dias de hoje. O problema, como sabemos por Freud (1992), é que a melancolia, diferentemente do luto, faz com que os sujeitos não aceitem a perda, com gradativo desinteresse pelo mundo externo. Hoje, no entanto, tento sustentar uma postura mais esperançosa, que não é necessariamente apenas ingênua, otimista ou tola. Afinal, como discute Pettit (2004), a esperança tem forte base racional e exige a ação, ainda que sem a certeza de seus resultados¹¹. Talvez nos aproximemos da perspectiva de Rocha, que reconhecendo a “perda da centralidade da Literatura e da crítica literária no mundo contemporâneo” (2014, p.76), mostra sua discordância em relação a interpretações “exclusivamente melancólicas ou apocalípticas”. Diante disso, seria urgente “identificar a potência do contemporâneo”¹².

Espero que uma atitude como a minha não signifique astigmatismo. Na realidade, o processo da tese foi marcado por uma maior clareza quanto às incoerências e aos limites do discurso sobre a crítica, a literatura e o leitor. Nesse sentido, a atitude esperançosa repousa exatamente naquilo que pouco se conhece, ou seja, o leitor, e nas suas amplas possibilidades humanas. Assim, reconhecemos o problema, mas nos pautamos pela necessidade de modificar aquilo que não parece bom. Colocar a questão: “o que podemos fazer?” já traz a marca do olhar esperançoso.¹³ A esperança, assim, está marcada na pergunta, não na certeza de encontrar uma resposta.

Levando em conta o que há de comum e singular em cada leitor, não nos orientamos por qualquer tentativa de resposta única à questão “o que é literatura?”. Trata-se antes, dentro

¹¹ Pettit indica “the difference between hope and optimism: where hope is an intentionally sustained, essentially avowable response, optimism is a spontaneous, perhaps unconscious habit of belief formation.” (2004, p. 159)

¹² Afirmo Rocha: “Principiei reconhecendo, sem reservas, a perda da centralidade da Literatura e da Crítica literária no mundo contemporâneo. Contudo, discordo, com ênfase, das interpretações exclusivamente melancólicas ou apocalípticas. Nossa tarefa é identificar a potência do contemporâneo.” (2014, p.76)

¹³ Ao pensarmos na relação entre ação, participação e esperança, lembramos as palavras de Fanon, escritas a partir de seu campo de ação específico, mas que estendemos à nossa tese: “O homem colonizado que escreve para seu povo deve, quando utiliza o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança. Mas para garantir a esperança, para lhe dar densidade, é preciso participar da ação, engajar-se de corpo e alma no combate nacional.” (Fanon, 1968, p.193)

de nosso duplo propósito teórico e prático, de buscar que diferentes leitores tenham voz diante dessa questão, a partir de suas experiências de leitura e da compreensão de que a definição de cânone envolve mecanismos mais complexos do que um valor permanente dos textos. Não se trata aqui, portanto, de discutir uma definição de literatura, de ver de que maneira ela se instituiu num jogo de forças em que venceu o ideal burguês. Trata-se de pensar no direito ao acesso a ela (assim como a todos os produtos culturais) por todos os leitores possíveis. Compreendendo que, como lembra Brecht sobre outros monumentos da humanidade¹⁴, a literatura é construída e difundida sobre as costas do trabalho desumano de uma grande massa, resta-nos agora buscar, primeiramente no plano simbólico que está mais facilmente ao alcance da crítica, minimizar essa violência.

Em meio à discussão sobre igualdade e diferença, que perpassa toda a tese, pensamos o leitor como um sujeito marcado pelo desconhecido e pela diferença (de repertório e experiência); que, no entanto, deveria ter o direito à igualdade (de acesso a livros, de respeito dos outros leitores). Talvez essa pareça uma posição fácil, conciliadora, em um debate espinhoso. Mas é a única possibilidade que hoje, após a redação das mais de 350 páginas a seguir, me parece verdadeira. Isso significa que, por mais que esse posicionamento esteja arriscado a cair no perigoso relativismo¹⁵, ele me parece longe de ser tolo. Simples, sem ser simplório, espero.

Quando pensamos em acesso de todos a todos os livros, reforçamos que não nos referimos apenas à possibilidade de que os leitores não especializados tenham acesso ao cânone. Trata-se também de que os leitores especializados possam ler obras não canônicas. Isso faz com que à possibilidade concreta da leitura alinhe-se o imperativo ético da própria leitura. Afinal, consideramos que quando os dois grupos se colocam diante de um livro e dizem “não quero ler”, eles estão mobilizando experiências e valores que são anteriores à própria leitura. Assim, acreditamos que algo semelhante limita a leitura de Paulo Coelho para alguns e a de Guimarães Rosa para outros. Apenas com uma compreensão mais profunda do leitor, daquele que me representa e do outro, parece ser possível pensar em formas de

¹⁴ Pensamos aqui no poema “Perguntas de um trabalhador que lê” do qual apresentamos apenas os primeiros versos: “Quem construiu a Tebas de sete portas? / Nos livros estão nomes de reis. / Arrastaram eles os blocos de pedra?” (Brecht, 1986)

¹⁵ Talvez, na realidade, o relativismo seja um risco, mas também o único caminho possível. Como afirma Compagnon a propósito da essência da própria teoria literária: “A teoria da literatura, como toda epistemologia, é uma escola de relativismo, não de pluralismo, pois não é possível deixar de escolher. Para estudar literatura, é indispensável tomar um partido, decidir-se por um caminho, porque os métodos não se somam, e o ecletismo não leva a lugar algum. A *dobra crítica*, o conhecimento das hipóteses problemáticas que regem nossos procedimentos são, portanto, vitais.” (Compagnon, 2001, p. 262)

que o acesso à literatura deixe de ser apenas um potencial. Afinal, se sequer conhecemos os objetos de interesse do outro, como podemos desejar que ele se interesse também pelas minhas leituras? A alteridade é um desafio e uma condição a ser enfrentada ao longo da tese. Não apenas a alteridade distante, em relação a qual é fácil ser ao menos tolerante (afinal, como incomodaria a arte da tribo Kaingang?), mas especialmente a alteridade próxima, majoritária, que por seu tamanho e alcance faz com que a própria cultura que se valora possa ser a outra, a minoritária.

Subvertendo o ditado, confiamos na necessidade de pensar que se Maomé não vai à literatura, a literatura vá a Maomé. Nesse sentido, acreditamos na importância de questionar o papel da crítica, especialmente quando ela se efetiva em um país com condições tão distantes (temporal e espacialmente) daquelas em que a literatura exercia um papel central na vida social. No Brasil, temos uma grande massa de analfabetos ou de pessoas inaptas a ler um texto de relativa complexidade. Nesse contexto, talvez o papel da crítica possa ser repensado. Como trataremos na tese, em termos de crítica literária, virar as costas ou atacar a “diferença” do leitor talvez seja um grande indício de “ideia fora do lugar” no nosso sistema literário contemporâneo.

Schwarz (1990) mostrou de que maneira Machado revelou nossa precariedade ao deslocar para um país escravocrata a ideia de uma sociedade livre. Na sequência dele, tantos outros grandes nomes mostraram o nosso descompasso em relação a padrões europeus. Por uma via negativa ou afirmativa, a nossa literatura foi constantemente pensada em relação aos países do centro, mais especificamente aqueles de longa tradição literária. Pouca atenção, no entanto, parece ter sido dada às diferenças materiais que cercavam o próprio trabalho do crítico nesse contexto cindido pela desigualdade. A nossa condição singular em relação à Europa, algo tão bem destacado pelos críticos, também era uma condição que extrapolava o limite dos livros, atingindo, portanto, os próprios críticos e os leitores de modo geral. Ao longo da tese, discutiremos que isso poderia ser considerado na atuação da crítica na contemporaneidade, em que a condição de país periférico se mantém e também a existência de grande número de iletrados, apesar da significativa expansão da classe média e redução da desigualdade social.

Num esforço de síntese do que foi dito anteriormente, consideramos que o objetivo desta tese é: analisar de que maneira o leitor é abordado pela crítica literária contemporânea, discutindo como sua condição empírica, mesmo sem ser objeto privilegiado de análise, se

torna alvo de interpretações e julgamentos, especialmente quando se trata do leitor de obras de massa. Nesss casos, constrói-se uma imagem negativa do leitor, visto como reflexo ditorcido da imagem do próprio crítico. O crítico, diante do espelho, anuncia *o que é o* leitor. Enquanto isso, nas suas costas, o leitor, com seu rosto e voz, diz *quem* ele é.

Ao trazermos a primeiro plano, inclusive metodologicamente, o aspecto humano do leitor, buscamos nos aproximar do desejo de manter vivo o legado (humanista) da tradição literária (mesmo que seja por seu questionamento), que, paradoxalmente, é por vezes defendido através de um ataque a esses leitores (humanos) que formam a massa. Com isso, chegamos ao objetivo prático de nossa tese: apontar possibilidades de intervenção crítica no atual contexto brasileiro em favor da manutenção e difusão da própria literatura, para que ela possa inclusive (mas não exclusivamente) perfazer o papel humanizador apregoado pela crítica. A nosso ver, isso passa por considerar formas de atuação condizentes com a democratização de acesso à literatura, o que implica em maior atenção a um espaço pouco privilegiado pela crítica: a escola.

O título de nossa tese dialoga com *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água* (Amado, 2008). A alusão a um livro de autor muito vendido é intencional. Mais do que isso, quisemos marcar, desde as primeiras linhas desta pesquisa que valoramos a literatura como um dos instrumentos formadores de nossa maneira de ver o mundo (potencial valioso, mas não exclusivo a essa forma de cultura). *A vida e a vida do leitor* se refere, assim, a dois momentos desse sujeito vivo no discurso crítico: no primeiro, mostraremos como ele é tratado pela via indireta, em geral de forma negativa, como decorrência da análise do texto, numa maneira de valorizar a literatura e uma espécie de leitor específico (em geral o crítico literário); no segundo, destacamos o aspecto humano desse sujeito, buscando ouvir sua voz, entender (não julgar) suas escolhas literárias e traçar maneiras de que ele também tenha o direito efetivo de acesso à literatura e a um discurso próprio sobre ela.

As vidas do leitor de dentro e de fora do texto estão imbricadas, projetadas especularmente, mas com nuances forçosamente apagadas sob a definição de uma categoria literária. O encontro das duas vidas talvez possa apontar caminhos menos melancólicos de compreensão do cenário literário contemporâneo e, principalmente, formas mais respeitosas de olhar o outro. Com abertura ao seu inesperado, não com a imposição de nossas certezas.

PARTE I

A PRIMEIRA VIDA DO LEITOR: O LEITOR COMO OBJETO DO DISCURSO

Malala Yousafzai. A foto da garota que serve de “epígrafe” à primeira parte de nossa tese foi tirada durante o discurso da jovem paquistanesa nas Nações Unidas, em que ela pedia educação para todos: “One child, one teacher, one book and one pen can change the world”¹⁶. Meses antes dessa foto, a adolescente havia levado tiros dos Talibãs por reclamar o direito à educação para as meninas em seu país. Imagens de Malala ferida e hospitalizada correram o mundo. Em pouco tempo, ela se tornou um ícone, chegando a estampar a capa da *Time*, na lista anual das cem pessoas mais influentes do mundo. Depois ganhou o Prêmio Nobel junto com Kailash Satyarthi e, como disse em seu discurso, estava ali para dar voz às crianças privadas de seus direitos: “eu não sou uma voz solitária, eu sou muitas.”¹⁷

A tocante história de Malala não é trazida aqui por indicar o modo como a jovem representa a justa e necessária reivindicação pela educação. Discutimos o que está atrás do símbolo, da figura pública. Para o interesse específico de nosso trabalho, lembremos um episódio envolvendo a jovem, em setembro de 2013. A adolescente participou da inauguração da nova biblioteca de Birmingham e, nesse dia, doou o seu exemplar de *O Alquimista* de Paulo Coelho à instituição. A escolha deve ser compreendida dentro de sua concepção transformadora de leitura, tal como afirmou na ONU e reforçou na inauguração: “The content of a book holds the power of education and it is with this power that we can shape our future and change lives.”¹⁸

Malala, na condição de paquistanesa que reivindica o direito de educação para as meninas, é apreciada por quase todos. Por outro lado, o livro que lhe é caro e foi, na chave que ela mesma propõe, fundamental para sua vida, não é visto, por muitos, com a mesma atitude de apreço, sequer de respeito. Não há, por certo, problemas em haver aqui uma disparidade de valoração, afinal podemos estar, como diria minha avó portuguesa, “misturando alhos com bugalhos”, ao aproximar livros e pessoas. O problema está no fato de que, por vezes, de forma nem sempre aberta, livros e pessoas são equiparados. Grandes pessoas podem ser caracterizadas pelos grandes livros que leram, fotografadas em meio às suas pomposas estantes. Mas se grandes pessoas, como no caso de Malala, leram um livro que não é tido

¹⁶ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,malala-faz-discurso-na-onu-em-defesa-da-educacao,1052824,0.htm>

¹⁷ Disponível em: <http://www.blogdacompanhia.com.br/2014/12/discurso-de-malala-yousafzai-no-premio-nobel-da-paz/>

¹⁸ Paulo Coelho, em seu blog, mostra-se orgulhoso da escolha de *O Alquimista* como livro doado por Malala: <http://paulocoelhoblog.com/2013/09/03/malala-and-the-alchemist/>

como grande, deixamos esses dados de lado. E se o livro for de Paulo Coelho, melhor que fique mais de lado ainda.

Não tratamos de Malala, nem de Paulo Coelho nesta tese. Eles apenas dão contornos concretos a um conceito que embora venha marcado com “empírico” é, na realidade, mais uma abstração teórica, que uma observação experimental: o leitor empírico. Malala é uma leitora empírica, singular, cuja complexidade da experiência de leitura se funde com sua própria vida. Ela se torna um exemplo da massa de leitores de Paulo Coelho, dos quais não conhecemos nomes, nem distinguimos rostos, apenas o interesse por livros como *O Alquimista*. Em contraposição a esse dado empírico pontual, podemos, com certa facilidade, encontrar estudos críticos que, mesmo sem qualquer base experimental, traçam avaliações amplas sobre o efeito de obras e sobre o suposto interesse dos leitores. Vejamos, por exemplo, como o mesmo *O Alquimista* de Paulo Coelho é apresentado no livro *Por que não ler Paulo Coelho*:

A pobreza literária de *O Alquimista* pega facilmente o leitor vulnerável às emoções superficiais e previsíveis, e nele deita as fundas raízes instigadoras do gosto pelas quinquilharias artístico-medíocres. (Andrade, 2004, p. 53-54)

O trecho citado é um dos diversos exemplos que poderia ser retirado do livro de Andrade para mostrar como a precária análise literária é espelhada de forma violenta sobre o leitor. O exemplo de Malala, por ser único, pode ser insuficiente para se contrapor à imagem de “leitor vulnerável às emoções superficiais e previsíveis”. Talvez apenas, como pessoa singular, Malala leia o livro de forma diversa do que faz o grande público. Mas como saber? Como saber também se quem lê *O Alquimista* é (ou não) uma grande pessoa? E afinal: o que é ser uma grande pessoa, singular, ou qualquer distinção que o valha?

O exemplo único de Malala (junto a outros tratados nesta tese) pode não ser representativo de uma abrangente teoria da leitura. Mas ele atua como bolinha de gude sob o casco do grande cavalo, fazendo-o escorregar. Afinal, se estamos impossibilitados de generalizar sobre o leitor a partir de um único exemplo, certamente é pior que isso aconteça a partir de exemplo nenhum. Preferimos a generalização que dá aos leitores a dúvida, do que aquela que lhes oferece julgamentos.

Nesta Parte I da tese, discutiremos a “primeira vida” do leitor, ou seja, aquela que é conhecida pela crítica literária e que é transformada em discurso sobre uma “categoria

literária”, pela voz de um leitor específico, o crítico literário. Essa discussão centrada em aspectos teóricos está, no entanto, marcada por reflexões em torno do leitor humano, seja o crítico, seja o leitor desconhecido. Assim, embora esse leitor empírico não seja objeto privilegiado da crítica, ele aparece, com frequência, em seu discurso. A crítica, detida na sua tarefa central de enfrentamento do texto, acaba, como vimos no caso pontual citado anteriormente, tratando o leitor como um prolongamento da obra analisada. De outra maneira, o leitor também é pensado como uma espécie de prolongamento do próprio crítico, o que causa distorções em suas colocações acerca da função da literatura para o leitor e, como consequência, acerca da própria literatura.

Há, já aqui, dois espelhamentos em questão: o da imagem do leitor como reflexo da leitura superficial de uma obra; o da auto-imagem do crítico projetado sobre o conceito de leitor.

CAPÍTULO 1 – O LEITOR NO DISCURSO CRÍTICO

“- Com estes livros, vou transformar a Costureirinha. Ela nunca mais será uma simples montanhesa.”

(*Balzac e a Costureirinha chinesa*, Dai Sijie)

No livro *Balzac e a costureirinha chinesa*, temos a história de dois “rapazes da cidade” obrigados a passar um período no campo, em processo de “reeducação” previsto pelo regime de Mao Tsé-tung. O narrador, um dos jovens, levanta hipóteses sobre esse projeto: “Estaria querendo acabar com a Guarda Vermelha que começava a escapar de seu controle? Ou se tratava apenas da fantasia de um grande sonhador revolucionário, desejo de criar uma nova geração?” (Sijie, 2012, p.8). Essa dupla possibilidade talvez possa ser expandida a outros processos formativos: espera-se o controle (ou ao menos a conformação) ou acredita-se na “melhora” do sujeito? Levando essa dualidade adiante, podemos considerar que ela está presente também tanto na fala que nos serve de epígrafe quanto na base desta tese.

Luo, namorado da Costureirinha, teve acesso a livros proibidos durante o regime de Mao. Interessado por Balzac, ele lia trechos de suas obras à moça em seus encontros. Com isso, acreditava que poderia “transformá-la” numa mulher culta à altura dele próprio. E a personagem foi, de fato, “transformada” pela leitura, mas não do jeito esperado por Luo: ela abandonou seu velho pai, a aldeia e o namorado para viver em uma cidade grande. Na frase de encerramento do livro, a explicação: “- Ela me disse que Balzac fez com que compreendesse uma coisa: a beleza de uma mulher é um tesouro que não tem preço” (idem, p.164). O namorado esperava que a Costureirinha deixasse de ser uma “simples montanhesa”, algo que, sem maiores explicações, leva-nos a supor que o parâmetro de simplicidade seja estabelecido em relação à sua suposta “sofisticação”. E aí, voltando às duas hipóteses levantadas sobre a intenção de Mao com a reeducação, questionamos: Luo acreditava criar uma namorada “melhorada”, com abertura ao inesperado trazido por essa nova pessoa, ou, ao invés disso, desejava conformá-la ao seu padrão, eliminando seu passado? A transformação trazida pela “cultura” seria voltada para o parâmetro de referência estabelecido pelo jovem ou seria respeitosa ao desejo e escolha da moça?

Ao longo da tese, mostraremos como os dois referenciais - necessidade de conformação e desejo de aperfeiçoamento do outro- marcam a relação da crítica com o leitor, em que geralmente aquela se coloca como parâmetro do que é bom e adequado. No entanto, a resposta dos leitores às ações que visam sua melhora pode, como no caso da Costureirinha, ser diferente daquela esperada por seu agente, mas ser a desejada pelo próprio leitor. Leitor que, também por causa da leitura, deixa de ser objeto de ações alheias para se tornar o senhor das próprias escolhas e, em muitos casos, do próprio discurso sobre as obras de seu interesse.

Neste capítulo, discutiremos de que maneira o leitor frequentemente é tratado no debate literário, tanto como objeto de reflexão da crítica, quanto como possível resultado humanizado de contato com a literatura. Para equacionar a diferença entre esses dois níveis de compreensão do leitor, propomos a reflexão em torno da noção de retórica (Eagleton, 1986, 2002, 2009a). Acreditamos que esse conceito possa oferecer um modo de pensar a formação do leitor empírico, que embora não seja objeto de estudo privilegiado pela crítica, parece ser o alvo da ação humanizadora que se supõe ser possível à literatura. Como decorrência disso, esperamos construir um caminho que indique possibilidades de ação diferentes da conformação e do aperfeiçoamento do outro, que parecem sempre carregados de certezas sobre o universal valor e sentido da leitura e da literatura.

1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O LEITOR PARA A CRÍTICA LITERÁRIA

Anunciamos desde o título que faremos “breves” considerações sobre o leitor por termos consciência dos limites dessa empreitada. Em relação a essa aparente falha, resta a justificativa de que tal aprofundamento seria impossível a uma tese que não enfoca apenas o lugar do leitor nas diversas correntes críticas. Isso porque entendemos que todas elas tratam, nem sempre explicitamente, do leitor e da leitura, afinal, ao sustentarem determinada concepção de literatura e de sua finalidade, colocam em cena uma imagem de leitor e do papel do crítico, que é também, em primeira instância, um leitor¹⁹.

¹⁹ Uma percepção ácida sobre o crítico como leitor pode ser vista em Sartre: “O crítico vive mal; sua mulher não o aprecia como seria de se desejar, seus filhos são ingratos, os fins de mês são difíceis. Mas ele ainda pode entrar em sua biblioteca, apanhar um livro na estante e abri-lo. Do livro escapa um leve odor de porão, e tem início então uma estranha operação que ele decidiu chamar de leitura. Por um lado, é uma posseção; empresta-se o corpo aos mortos para que possam reviver. Por outro, é um contato com o além.” (Sartre, 2004, p. 24).

Com essa perspectiva, buscamos compreender de que maneira a própria ação crítica é colocada em questão quando se pensa o ato de leitura. Assim, não almejamos uma descrição extensiva de obras e autores que poderiam ser alinhados sob a chave da *reader-response theory*, mas sim situar alguns aspectos mais gerais de suas teorias, apresentando as consequências trazidas para a própria crítica por essa atenção ao leitor e a leitura. Colocado de outra forma: discutimos como a crítica (e o leitor crítico mais especificamente) considera a si mesma no processo de leitura, não apenas de uma obra, mas de outro leitor. Quais são as intenções e propósitos colocados em xeque quando se pensa a leitura? Qual distância separa a imagem do leitor da imagem que o crítico tem de si próprio? Nosso recorte analítico está orientado por tais questionamentos para dar conta do movimento deste capítulo: da passagem do que se diz *sobre* o leitor àquilo que se desejaria *para* o leitor.

Aproximamo-nos do modo como o leitor é tomado na teoria literária através da Estética da Recepção. A importância daquela que ficou conhecida como Escola de Constança se deve ao fato de ela ter trazido o leitor para o centro do debate, indicando seu papel ativo na constituição do sentido de uma obra literária. O leitor não seria, portanto, limitado à apreensão de um significado pronto, mas antes estaria envolvido em um processo dinâmico com o texto.

Os estudiosos da Estética da Recepção sistematizaram um trabalho de reflexão sobre o leitor, algo significativo e até mesmo revolucionário em um período de valorização da autonomia do texto, defendida especialmente nos trabalhos do *New Criticism*. A relevância da Estética da Recepção fica evidente quando se nota que ela é referência fundamental de muitas pesquisas envolvendo o leitor e também que ela foi além dos muros da academia²⁰, com a difusão de conceitos como “horizonte de expectativa” e “leitor implícito”.

Os pesquisadores da Estética da Recepção não foram os primeiros, tampouco os únicos, a tratarem do leitor. A importância dessa corrente se deve, portanto, menos a pioneirismo e exclusividade, e mais à sistematização de uma reflexão em torno do leitor. Dessa maneira,

²⁰ Um exemplo de como a Estética da Recepção não se limitou aos estudos literários acadêmicos pode ser visto na área educacional, tema de nosso interesse. É possível notar como essa corrente crítica influenciou as propostas curriculares da década de 1980: “para a leitura e a formação de leitores, deixam-se implícitos alguns dos fundamentos e princípios da Estética da Recepção, teoria proveniente de pensadores alemães que se disseminava pela Europa e incluía o leitor como elemento essencial dos estudos literários” (Vieira, 2008, p. 444) Embora a pesquisadora não retome o tema mais adiante em seu artigo, pode-se verificar que os preceitos da Estética da Recepção se fizeram cada vez mais presentes e neutralizados em documentos posteriores de orientação do ensino de literatura.

podemos, por exemplo, lembrar que Valéry, em “Poesia e pensamento abstrato” (1999) já buscava discutir a noção de poesia em relação (não oposição) ao pensamento a partir de sua experiência como leitor (consequentemente crítico e poeta). Sartre também em *Que é a literatura?* (2004) traz relevantes e novas considerações sobre o leitor. Ao interrogar sobre os limites da literatura, com um enfoque sobre o autor, Sartre, que discutiremos mais adiante, desenvolve observações sobre o leitor que em muito já antecipam o seu papel na constituição do sentido de uma obra²¹, tal como será defendido por Iser.

Na base da Estética da Recepção, destacam-se dois nomes: Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. Em linhas gerais, podemos considerar que o primeiro estaria mais centrado em discutir a leitura como um fenômeno individual e o segundo como ato coletivo. Iser considera o processo de leitura como inevitavelmente dinâmico uma vez que o efeito produzido está ligado, por um lado, à materialidade do texto e, por outro, à subjetividade do leitor. Isso indica que não há um sentido estabelecido no texto que poderia ser meramente apreendido por um leitor passivo, mas tampouco há plena liberdade para o leitor compreender algo que não esteja previsto pelo texto. O conceito de “leitor implícito” se constrói, assim, nessa junção entre o texto e o sujeito. Não se trata, portanto, de um leitor real, mas de um receptor que atua sobre uma estrutura textual. Nas palavras de Iser: “Este conceito de leitor implícito designa uma rede de estruturas propulsoras de respostas, que impele o leitor a ‘apreender’ o texto” (Iser, 1996, p. 34)

Os estudos de Iser, como dissemos, têm o grande mérito de não considerar o texto como um produto acabado, diante do qual o leitor se coloca para extrair um sentido correto, tal como amplamente trata a hermenêutica, indicando a inexistência de uma interpretação única²². Nesse sentido, ele estaria, de fato, oferecendo uma concepção de texto mais dinâmica que seu predecessor Roman Ingarden, para quem “a obra literária pode sofrer transformações sem perder a sua identidade” (Ingarden, 1979, p.389). Isso não significaria, no entanto, que a teoria de Iser, ao pressupor um leitor implícito, capaz de responder

²¹ “Pois o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel. [...] Ler implica prever, esperar. [...] os leitores estão sempre adiante da frase que leem, num futuro apenas provável, que em parte se desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride.” (Sartre, 2004, p. 35)

²² Umberto Eco, na dupla condição de teórico e romancista, mostra como as diversas interpretações feitas pelo texto podem se afastar das intenções do autor: “quando um texto é produzido não para um único destinatário, mas para uma comunidade de leitores, o/a autor/a sabe que esse texto será interpretado não segundo suas intenções, mas segundo uma complexa estratégia de interações que envolvem também os leitores, juntamente com a competência destes em relação à língua como patrimônio social.” (Eco, 2000, p.84)

adequadamente às lacunas do texto, fosse radicalmente oposta à visão “normativa elitista” de Ingarden, conforme expressão de Barnouw abaixo. Ingarden reconhece a ação da leitura sobre o texto, entendendo como condições específicas conduzem a uma determinada maneira de jogar luz sobre as sombras de uma obra²³, mas considera possível estabelecer uma distinção clara entre formas corretas e equivocadas de leitura. Para Barnouw, a relação entre Iser e Ingarden pode ser pensada da seguinte maneira:

Ingarden never reflects on his own emotional need to protect the work of art from the masses of readers using it for their own less than noble ends. Against that elitist normative, 'undynamical' view of the text and its reader Iser poses his concept of a dynamic interaction between text and reader [...] More important, however, are the essential similarities in Ingarden's and Iser's concept of the reader, of reading. Iser does replace Ingarden's classical concept of the harmonious complexity of the text with a modern one. In his view the concretization of the text allows for ambiguities, multiperspectivity, even fragmentation. Yet, his understanding of the reader's activity is as ahistorical, abstract and normative as Ingarden's: the reader, that is, the construct of the optimal reader, will always be stimulated, activated by the text to submit to an always needed opening, broadening, enriching process of self-growth [...] (Barnouw, 1979, p. 1208)

Segundo Barnouw, o avanço alcançado pela perspectiva de Iser estaria, na realidade, voltado ao texto e não ao leitor, isso porque ao privilegiar o sentido único do texto, esquece-se, como observa Chartier, que a leitura é sempre plural²⁴. Com roupagens diferentes, haveria suspeita em relação ao leitor que não se adequasse exemplarmente aos espaços deixados pelo texto, tal como previsto por leitores específicos, como o próprio Iser, e efetivado em obras recentes²⁵. Para que essa forma ideal de leitura se efetivasse, alguns textos são privilegiados pelo autor, restringindo ainda mais o alcance de sua teoria.

²³ “Partes e estratos sempre diferentes da obra lida são intuídas de forma mais clara, enquanto os restantes mergulham numa penumbra e numa seminebulosidade em que apenas ressoam e têm voz dando coloração de modo especial à totalidade da obra [...] A obra literária nunca é apreendida plenamente em todos os seus estratos e componentes, mas sempre só parcialmente, sempre, por assim dizer, apenas numa abreviação perspectivista. (Ingarden, 1979, p.366). Há, nessa colocação, o contraste entre a leitura como condição fenomenológica em oposição às múltiplas possibilidades abertas pela hermenêutica do texto.

²⁴ “[...] as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos” (Chartier, 1997, p. 241)

²⁵ Consideramos ser possível pensar aqui numa aproximação entre a Estética da Recepção e livros da autora canadense Keri Smith como *Destrua este diário* (2013) ou *Termine este livro* (2014). Nessas obras, é, aparentemente, dada grande liberdade ao leitor que faria uma obra singular através de recortes, desenhos, riscos etc. No entanto, como já anunciado pelo título dos livros, eles se efetivam no imperativo. O leitor deve agir. E mais: o leitor deve agir de uma determinada maneira, qual seja, aquela prevista pelo autor e registrada nas páginas do livro, mesmo naquelas propositalmente deixadas em branco ou com grandes espaços vazios.

Comentadores como Eagleton (2002, 2012) e Compagnon (2001) revelam que por trás de uma suposta liberdade, há a obrigação de o leitor seguir aquilo que lhe é prescrito pelo livro. Isso levaria, para o crítico francês, a uma “pergunta espinhosa”: “como se encontram, se defrontam praticamente o leitor implícito (conceitual, fenomenológico) e os leitores empíricos e históricos?” (Compagnon, 2001, p. 153). Em última instância, isso conduz a outro questionamento, central à nossa tese: “a leitura real poderia conduzir a um objeto teórico?” (*Ibidem*). Ou ainda, em consonância com a discussão deste capítulo: se reconhecemos as severas limitações para analisar a leitura e leitores reais, como podemos tecer afirmações sobre os leitores e suas escolhas apenas a partir de hipóteses? Como não perder de vista a instabilidade da hipótese, buscando testá-la além dos referenciais conhecidos dos leitores críticos? Como não recair em um discurso que, tal como o relacionado ao “leitor implícito”, seja apenas aparentemente libertador, mas efetivamente impositivo, com a defesa de uma única possibilidade correta e efetiva de (escolhas de) leitura?

Antes de chegarmos à reflexão que dialoga com as questões colocadas anteriormente, discutiremos como elas podem ser pensadas também para a obra do autor que, com uma palestra na Universidade de Konstanz, deu início aos estudos da recepção. Hans Robert Jauss não incorre, de saída, em um ponto criticado na teoria de Iser: o seu caráter a-histórico. Pelo contrário, Jauss busca precisamente destacar a necessidade de pensar a recepção em perspectiva histórica, como base para compreender a própria questão da valoração literária²⁶. Tal pensamento fica evidente desde o título de *A História da literatura como provação à teoria literária* (1994), em que o autor aponta os motivos pelos quais a história literária vinha se distanciando dos estudos de estética. Para tratar essa questão, o autor recorre a uma discussão de duas correntes antagônicas, a marxista e a formalista, considerando que, apesar de diferentes, “ambas tentaram resolver o problema de como compreender a sucessão histórica das obras literárias como o nexo da literatura” (Jauss, 1994, p. 15).

O trabalho de Jauss buscava se inserir no espaço aberto pela disputa entre o método marxista e o formalista, destacando a importância da recepção, negada por ambas.

²⁶ A concepção de valor e história de Jauss fica bastante evidente na síntese de Zilberman, que identifica três etapas em sua metodologia: “a da compreensão do texto, decorrente da percepção estética e associada à experiência primeira de leitura; a de interpretação, quando o sentido do texto é reconstituído no horizonte de experiência do leitor; e a de aplicação, quando as interpretações prévias são trabalhadas e medida a história de seus efeitos.” (Zilberman, 1989, p. 113)

Diferentemente do que vimos em Iser, Jauss considera a intervenção do crítico/historiador sobre o objeto, postulando, em função disso, que o historiador de literatura não deve buscar uma ligação entre fatos literários, mas sim, reconhecendo-se como leitor, levar “em conta sua posição na série histórica de leitores.” (idem, p. 24). Nesse contexto, surge seu conceito mais difundido, “o horizonte de expectativa”, que corresponderia ao conjunto de convenções comum a um grupo de leitores em determinado momento histórico. O efeito sobre o público dependeria, fundamentalmente, do modo como a obra corresponde ou se distancia do horizonte de expectativa de uma época. Isso implica, por certo, em mudanças ao longo da história da recepção de um livro, no modo como diferentes leitores o receberam e valoraram.

Para melhor refletirmos acerca das abrangentes considerações de Jauss, recorremos a um artigo nacional baseado na obra do alemão. Em continuidade ao seu importante trabalho de difusão da Estética da Recepção no Brasil (especialmente 1989), Zilberman escreve um artigo bastante completo sobre o tema, retomando desde Aristóteles para chegar a Jauss. A partir de uma exposição da obra do crítico, a autora recorre a seus pressupostos para propor uma leitura de *Dom Casmurro*, em movimento semelhante ao que havia feito em artigo anterior (1989a), quando tratou “O caso da vara” a partir de uma análise da obra de Iser. Ao tratar as inovações de Machado de Assis no livro sobre Bentinho e Capitu à luz das contribuições de Jauss, afirma a autora:

Evidencia-se o modo como o escritor brasileiro aceita compor um romance na contracorrente das ideologias vigentes e das tendências literárias dominantes. Ao romper com os paradigmas literários e sociais relativos ao adultério e à condição da mulher na sociedade brasileira, ele produz uma obra revolucionária que acabou por se converter em um clássico respeitado pela história da literatura brasileira. (Zilberman, 2008, p. 95)

De fato, *Dom Casmurro* é um de nossos clássicos incontestes. E isso muito provavelmente se deve ao fato de a obra ter rompido com o “horizonte de expectativa” existente. Mas tal valor não era tão evidente para o público de sua época. Como mostra Guimarães (2002) em tese sobre Machado de Assis pensada com referência no leitor (tanto pelo seu público contemporâneo quanto pelo leitor projetado em seu texto), o escritor teria feito concessões ao gosto do público nos seus primeiros romances. Contrariando a tendência crítica, Guimarães entende que a mudança na segunda fase da obra machadiana se daria precisamente por uma consciência aguda do autor sobre seu público, o que fica evidente

inclusive com “aprofundamento da solidão e do isolamento dos narradores e/ou protagonistas, sempre às voltas com as possibilidades de compartilhamento do texto” (Guimarães, 2002, p.230). Nesse sentido, as marcações ao “leitor implícito” dos seus últimos livros responderiam ao reconhecimento do autor de que seus livros mais recentes se destinavam “a um público cada vez menor de leitores” (ibidem). Diante dessas considerações, vemos que o reduzido público de Machado de Assis pouco reconhecia, em seu tempo, a “obra revolucionária” do autor²⁷, ainda que, décadas depois, ela tenha sido alçada a tal condição, o que não garantiria que toda sua obra sempre tivesse valorização incontestada.²⁸ Isso nos leva a questionar quem são os sujeitos que podem reconhecer o horizonte de expectativa em que se insere uma determinada obra. Dito de outro modo: como são estabelecidos os parâmetros de ruptura para uma época específica? Quem busca, e com que olhar, as mudanças no “horizonte de expectativa”?

Escolhemos textos críticos que tratam de um mesmo autor a partir da perspectiva da recepção para reforçar algo sabido: o possível descompasso entre o modo como uma obra será recebida ao longo da história, algo já previsto por Jauss. Gostaríamos, a esse respeito, apenas de reforçar que, mesmo que se realize um trabalho de história de literatura pensado de forma sincrônica e diacrônica, como propõe Jauss, parece haver algo que escapa a essa maneira aparentemente “neutra” de análise, ligada à busca de traços de ruptura ou manutenção do “horizonte de expectativa”: o poder que cerca o valor. Poderíamos, assim, questionar: quem pode determinar a ruptura como norma ou mesmo a norma como ruptura? Por que apenas obras transgressoras seriam as merecedoras de figurar numa nova forma de compor a história literária? Se um livro busca atender a expectativa de seu

²⁷ Importante observar que isso não significa que o autor não tenha, entre seus pares, desfrutado de reconhecimento, como mostra Candido em “Esquema Machado de Assis” ao dizer “ Se analisarmos a sua carreira intelectual, verificaremos que foi admirado e apoiado desde cedo, e que aos cinquenta anos era considerado o maior escritor do país, objeto de uma reverência e admiração gerais, que nenhum outro romancista ou poeta brasileiro conheceu em vida, antes e depois dele. [...] Quando se cogitou fundar a Academia Brasileira de Letras, Machado de Assis foi escolhido para seu mentor e presidente, posto que ocupou até morrer. Já então era uma espécie patriarca das letras, antes dos sessenta anos.” (Candido, 1995, p.16)

²⁸ É interessante observar que mesmo quando a obra de Machado de Assis já desfruta de grande reconhecimento, isso não leva, necessariamente, à sua valorização quando destituída do peso da autoria. A respeito disso, Abreu mostra a “pegadinha” da Folha de São Paulo ao enviar um título pouco conhecido do autor, *A Casa Velha*, sem identificação para a avaliação de diversas editoras, pelas quais foi sistematicamente recusado. O comentário da Editora Objetiva é especialmente significativo para pensarmos a noção de “horizonte de expectativa”: “Uma coisa é o autor dentro de seu contexto literário e político. Outra, é ele hoje. [*Casa Velha*]... não cativa, não está dentro do que estamos buscando, não tem empatia com o leitor brasileiro de 1999.” (Abreu, 2006, p.49)

público imediato, não poderia depois ser considerado um clássico? Por que uma relação “pouco amistosa” com o público imediato é privilegiada pela crítica?²⁹

Machado de Assis, embora não reconhecido por seus leitores contemporâneos, é tido como um de nossos maiores escritores. Isso não se deve apenas ao fato de que leitores posteriores reconheceram o modo como o autor rompeu o “horizonte de expectativa”, afinal o cânone literário não abarca somente títulos inovadores. Caso a história literária se pautasse fundamentalmente no caráter inovador das obras, na linha do que propõe Jauss, teríamos uma maneira de selecionar o cânone diferente, mas que seria, paradoxalmente, semelhante pela força como impõe seu critério: pelo poder de fazê-lo. Essas colocações se alinham à forma como Eagleton, um de nossos principais referenciais teóricos, concebe o cânone, desde seu livro mais popular, *Literary Theory* até suas obras mais recentes. Nesse sentido, partilhamos também do modo como ele identifica (e critica) a maneira como diversas correntes críticas privilegiam as obras que transgrediram as normas de seu tempo:

Literary value lies in disrupting or deviating from the prevailing social wisdom. As with Formalists, it is a negative conception of artistic merit. The same is true in a different sense of Theodor Adorno, the greatest of Marxist aestheticians. The new is valuable in itself, and the normative inherently ossified. (Eagleton, 2012, p. 92)

No caso de Adorno, é frequentemente manifesta sua preferência pelas vanguardas.³⁰ A ruptura trazida pela forma estaria na oposição da cultura massiva. Assim, ao provocar o estranhamento do leitor, a forma moderna ofereceria um espaço de contestação que não poderia ser reproduzido e transformado em mercadoria, a serviço da alienação. Com essa linha de pensamento, não surpreende que o crítico se oponha à literatura engajada de Sartre, de quem, como vimos antes, uma concepção aberta e dinâmica da relação entre leitor e obra parecia preceder aquilo que seria sistematizado por Iser.

Embora Sartre seja, em relação a uma concepção de leitor, um precursor do pensamento que o toma de forma mais livre, ele será, em relação a esse mesmo referencial, criticado por propor um teatro com forma “tradicional”, o que impossibilitaria, na perspectiva

²⁹ “Se a obra não aceita o horizonte dentro do qual emerge, como interage com o leitor? Pode-se concluir que a relação é tensa e pouco amistosa, já que a obra de arte desafia não apenas preconceitos e a ideologia dominante, mas o código de conduta, as normas linguísticas, as formas de expressão que o leitor emprega. Uma obra que se deseje marcante precisa suplantiar limites, incluindo-se aí os parâmetros por meio dos quais o leitor rege sua vida.” (Guimarães, 2002, p. 94)

³⁰ É interessante observar um dos tantos comentários de Bürger a respeito do posicionamento de Adorno: “Adorno eleva a obra vanguardista (não orgânica) a uma norma, ainda que apenas histórica, e, a partir daí, condena todos os esforços por uma arte realista da atualidade, no sentido de Lukács, como um retrocesso estético.” (2012, p.150)

adorniana, que a obra atingisse de saída seus propósitos políticos. Assim, Adorno considera que a forma dada ao engajamento de Sartre não permitira que seu teatro obtivesse o mesmo alcance político do teatro exemplar de Brecht³¹. Longe de querermos aqui enveredar por uma discussão sobre teatro, apenas trouxemos esse exemplo para mostrar que além de a concepção estética do crítico muitas vezes ser perpassada pelo modo como ele compreende a função da obra de arte, segundo nosso enfoque, ela é perpassada também por sua concepção de público, tanto para definir quem ele é quanto para propor como ele deve ser formado.

Como anunciamos no início deste tópico, a preocupação com o leitor, no que ultrapassa uma discussão específica a respeito dos mecanismos de leitura, está no horizonte de todas as formas de intervenção crítica, razão que impossibilitaria, como dissemos, um adequado aprofundamento sobre o tema. Além disso, a atenção ao leitor, nos trabalhos que o colocam em posição central, também revela a preocupação com outros objetos da teoria literária³². Assim, buscamos aqui evidenciar nosso posicionamento em relação ao leitor como categoria literária a partir de alguns exemplos fundamentais, sem desejarmos ser extensivos e detalhistas em nossas colocações. Segundo acreditamos, o referencial teórico de um trabalho que se pauta no leitor não precisa, necessariamente, passar por obras que especificamente versem sobre leitor/leitura, pois isso estará presente, de algum modo, na concepção que um determinado crítico (ou corrente crítica) possui de literatura e de sua função.

Considerar que alguma perspectiva crítica pode passar imune a motivações externas ao texto, tentando vê-lo de forma autônoma, sem os embates que cercam a disputa simbólica e ideológica em torno da literatura, pode levar, seguindo a metáfora de Eagleton, à impossibilidade de saber se a luz da geladeira está apagada quando sua porta é fechada. Afinal, como falar do texto em si se qualquer aproximação a ele só é possível através,

³¹ “Em favor do *engagement* político, dá-se pouco peso à realidade política: isso reduz também o efeito político, e isso é a peça dialética brechtiana. A correção da forma, a destruição dos enfeites a bem da funcionalidade, aumenta a autonomia. E é essa a substância da criação poética de Brecht: a peça didática como princípio artístico. Se faz da política o critério de seu teatro engajado, este se panteia politicamente inverdadeiro.” (Adorno, 1973, p. 60).

³² Concordamos aqui com a colocação de Compagnon, que mostra o ambíguo espaço da recepção em estudos diversos: “Para livrar-se dos dilemas da teoria, a saída é a recepção. Como Iser, para salvar o texto, como Riffaterre quando queria salvar o estilo, como Jauss para salvar a história, Beardsley recorre a esse remédio ambíguo a fim de ultrapassar a alternativa entre objetivismo e subjetivismo. Entre texto e leitor, a obra-partitura é o meio termo.” (2001, p. 248-9)

justamente, do ato da leitura?³³ Essas colocações de Eagleton feitas às obras de Iser e Jauss³⁴ podem, seguindo a linha de pensamento do próprio crítico, ser aplicadas às mais diversas vertentes da crítica literária, fazendo-nos questionar sobre as intenções que as motivam e o contexto histórico e social que lhes deu origem.

Como mencionado antes, as obras de Terry Eagleton terão um lugar privilegiado em nosso trabalho. Ainda que o autor não tenha desenvolvido trabalhos especificamente voltados ao leitor, o tema (especialmente através da discussão de autores como Iser e Fish) aparece de forma consistente e recorrente ao longo de sua vasta obra. Sua preocupação em pensar a crítica numa perspectiva histórica e em questionar, a partir desse ponto de vista, a intencionalidade e a motivação de determinadas escolhas, em geral revestidas de “neutralidade” por seus autores, são pontos caros ao que será desenvolvido a seguir.

Aproximamo-nos da maneira como Eagleton entende as pesquisas centradas no leitor em especial porque nos parece que seu posicionamento é voltado, mesmo sem tratar do tema de forma extensiva, aos aspectos materiais que cercam o leitor, entendendo que este nunca é, primeiramente, um leitor³⁵. O sujeito que vai ao texto, sendo leitor especializado ou não, mobiliza sua experiência e formação no momento da leitura. O leitor, portanto, nunca é o outro do qual é possível se distanciar totalmente: é um eu-leitor que, quando discute outro leitor e leitura, tem intenções (ainda que nem sempre explícitas) em sua ação crítica. Isso ocorre mesmo nos casos mais exaltados de preocupação em falar do Outro, como Spivak identificaria no discurso de Deleuze e Foucault, por exemplo: “Mantém-se, por meio de um deslize verbal, a contradição não reconhecida de uma posição que valoriza a

³³ “In speaking of the ‘text itself’, measuring it as a norm against particular interpretations of it, is one ever dealing with anything more than one’s own concretizations? [...] It is a version, in other words, of the old problem of how one can know the light in the refrigerator is off when the door is closed” (Eagleton, 2002, p. 73)

³⁴ Mais uma vez em livro posterior ao *Literary Theory*, de onde retiramos o questionamento de Eagleton a Jauss e Iser, vemos o próprio Jauss reconhecer o quanto a pesquisa por ele desenvolvida estava relacionada ao seu momento histórico, fazendo-o universalizar um período específico: “Jauss was later to abandon much of this case [a preferência pelo que não é familiar], or at least radically qualify it. In his own way, he came to see it as classically ideological a specific historical moment (that of Formalism, high modernism and the avant-garde) to the history of culture as a whole [...] Even reception theory, a more moderate, mild-mannered product of this turbulent legacy, can be seen in the context of political upheaval. The pioneering essay by Jauss which heralded the emergence of this current on the critical scene was published in 1969.” (2012, p. 94)

³⁵ “É necessário dizer que muitas das teorias da recepção padrão foram criticadas por postular um leitor que com frequência é uma mera função das formações contemporâneas de leitura, e não uma função de todo o sistema político. Nunca somos, em primeiro lugar, apenas leitores. Nem podemos suspender nossa existência magicamente quando abordamos um texto. Há aqui o perigo de uma espécie de academicismo, que parece presumir que a sala de aula é o único lugar onde os significados são construídos. Isso obviamente tem que ser contestado.” (Eagleton, 2010, p. 168)

experiência concreta do oprimido, ao mesmo tempo que se mostra acrítica quanto ao papel histórico do intelectual” (Spivak, 2010, p. 30-1)

No seguinte tópico, trataremos de forma mais detida um conceito que aparece pontualmente na obra de Eagleton: retórica. Não se trata, por certo, de um termo novo, mas de uma apropriação singular dele, que pode trazer interessantes contribuições para a discussão sobre o leitor e sua formação.

1.2 A RETÓRICA EM/DE TERRY EAGLETON

O título deste tópico faz referência a uma dupla maneira como consideraremos a retórica na obra de Terry Eagleton: a primeira gira em torno do conceito que o autor propõe e desenvolve a partir de *Literary Theory: An Introduction*; e a segunda, que trataremos menos detalhadamente, serve de amarração a toda a obra de Eagleton, na sua constituição discursiva marcada por ironia, clareza e forte inserção no debate público.

Autor de vasta obra com temas diversos, Terry Eagleton é bastante conhecido pelas polêmicas em que se envolve. Para os fins desta tese, destacamos seu debate com nomes celebrados como Fish e “Ditchkins” (já aqui a junção irônica de Christopher Hitchens e Richard Dawkins). Com risco de reducionismo, poderíamos considerar que as polêmicas giram, respectivamente, em torno de dois pontos fundamentais: interpretação e crença.

A oposição à obra de Fish é a mais persistente, reforçada em diversos livros. Eagleton discorda especialmente do modo como a concepção de interpretação de Fish faz com que a materialidade do texto desapareça diante da experiência do leitor, mediada por suas “estratégias interpretativas”. No limite, como todo ato de interpretação seria também uma interpretação, estaria eliminada até mesmo a possibilidade de crítica e, mais ainda, de mudança de opinião³⁶. Em relação a “Ditchkins”, os ateístas Christopher Hitchens e Richard Dawkins são tomados como representantes de uma crescente necessidade de separar em campos opostos racionalidade e fé, ciência e religião. Eagleton, apesar de sua formação católica, reconhece limites e problemas da religião, mas procura resgatar

³⁶ “How one can come to change one’s conviction is thus bound to be something of a mystery. It cannot be on account of new evidence, since we have seen already that in Fish’s world your convictions determine what will count for you as evidence in the first place, and so cannot be tested by it. Nor can it be through critical self-reflection, since this, too, will be a function of your current situation. There is no middle ground for this theory between being a helpless victim of one’s world-view and the View from Nowhere. One is always in some sense inside one’s culture, and hence complicit with it.” (Eagleton, 2012, p. 102)

algumas ideias consideradas valiosas para radicais e humanistas.³⁷ E critica aqueles que atacam a religião sem, de fato, compreendê-la, baseando seu ataque também em uma crença: a crença na razão³⁸. Como mostra Smith, em discussão a ser aprofundada na tese, “a manutenção de qualquer crença envolve a resistência a outras crenças; qualquer ceticismo, no sentido de resistência a outras crenças, é em si mesmo uma configuração de crenças” (2002, p.25)

Nos dois casos, Eagleton fundamenta sua crítica na falta de coerência de seus pares. Por vias diferentes, mas de similar forma, Fish é incoerente na sua crítica à interpretação através, precisamente, da interpretação, e “Ditchkins” é incoerente ao realizar um ataque à religião e à fé com base também em uma crença, ainda que a crença científica, crença no progresso. Há, assim, um descompasso entre aquilo que é dito e o próprio ato de dizer, que revela o limite do que foi textualmente anunciado. Em contraposição a isso, os textos de Eagleton são construídos a partir da ironia como forma. Ironia que, como sabemos, se realiza na distância entre a palavra dita e a intenção por trás dela³⁹ e, mais do que isso, no julgamento que carrega (Hutcheon, 1985, p.73). Por essa razão, a ironia tem um caráter diferenciado em relação a outros usos da linguagem: “diferentemente da metáfora ou da metonímia, a ironia tem arestas; diferentemente da incongruência ou justaposição, a ironia consegue deixar as pessoas irritadas; diferentemente do paradoxo, a ironia definitivamente tem os nervos à flor da pele.” (1985, p.63). Por sua constituição, a ironia distancia-se de qualquer tentativa de neutralidade da linguagem e assume o julgamento em sua forma. Assim, ela exige uma resposta do leitor do mesmo modo que exigiu um posicionamento do

³⁷ No prefácio de *Reason, Faith and Revolution*, afirma Eagleton: “I do not invite such readers to believe in these ideas, any more than I myself believe in the archangel Gabriel, the infallibility of the pope, the idea that Jesus walk on water, or the claim that the rose up into heaven before the eyes of his disciples. If I try in this book to ‘ventriloquize’ what I take to be a version of the Christian gospel relevant to radical and humanists, I do not wish to be mistaken for a dummy. But the Jewish and Christian scriptures have much to say about some vital questions – death, suffering, love, self-dispossession, and the link – on which the left has for the most part maintained an embarrassed silence. It is time for this politically crippling shyness to come to an end.” (2009, p.xii)

³⁸ A respeito do livro *Reason, Faith and Revolution* que gerou o debate em torno de Ditchkins, consideramos interessante trazer parte da resenha de Stanley Fish, anteriormente mencionado em nosso texto. Apesar de fazer ressalvas aos argumentos e estratégias argumentativas de Eagleton, Fish considera a pertinência do debate e, na tentativa de justificar a progressiva raiva que se acentua no texto de Eagleton, termina assim sua resenha: “He is angry, I think, at having to expend so much mental and emotional energy refuting the shallow arguments of school-yard atheists like Hitchens and Dawkins. I know just how he feels.” Disponível em: <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2009/05/03/god-talk/?ref=opinion=ty&r=0>

³⁹ Como observa Alvarce: “Assim, seja de um modo mais impositivo, seja de um mais liberal, a ironia, a paródia e o riso veiculam suas ‘verdades’, mas não o fazem de forma explícita. As opiniões sugeridas por tais modalidades caracterizam-se por serem resultado de uma tensão inerente a esses discursos” (2009, p.11)

autor. Com isso, pode-se supor que há uma hierarquia na ironia, o que, porém, não é a visão de Hutcheon:

De uma certa maneira, se você entende que a ironia pode existir (que dizer uma coisa e querer dizer outra não é necessariamente uma mentira) e se você entende como funciona, você já pertence a uma comunidade: aquela baseada no conhecimento da possibilidade e natureza da ironia. Não é que a ironia cria comunidades, então; é que comunidades discursivas tornam a ironia possível em primeiro lugar. (2000, p. 38)

Para a autora, não é a ironia que estabelece hierarquias, criando comunidades que incluem ou excluem pessoas. Mas a ironia é possibilitada pela existência de tais comunidades diferenciadas. Nesse sentido, acreditamos que uma crítica fundamentada na ironia pauta-se por um resgate do engajamento⁴⁰, tendo papel singular em estimular o debate público, evidenciando os diferentes grupos ali presentes, inclusive os silenciados. Além disso, é importante notar que a escrita de Eagleton pauta-se pela clareza, inclusive reforçando as cores de seu registro irônico⁴¹, de modo a possibilitar que seus textos não circulem apenas entre especialistas, demonstrando preocupação com o Outro imediato, o leitor, não apenas o Outro que é tema e alvo das pesquisas⁴². Há, a nosso ver, em sua obra, ao contrário daquelas por ele criticado, uma grande preocupação com a coerência entre aquilo que é dito e o modo como isso é feito. Assim, ainda que não concordemos com algumas de suas colocações, como veremos adiante, elas parecem ser bastante condizentes com uma concepção mais igualitária e mais justa de sociedade e do papel que a literatura e o crítico poderiam desempenhar nesse contexto. Como dito logo no início, a própria forma de intervenção pública de Eagleton é coerente com aquilo que ele escreve, perfazendo, a nosso ver, um caso singular de uso da retórica, em que o bom emprego da palavra é feito em favor do debate político.

⁴⁰ “o pendor para a polêmica e para a sátira fez que os escritos de Eagleton conseguissem manter vivo, na melhor tradição do ensaio literário, o apelo para o engajamento político irônico e mordaz, na contracorrente dos consensos que viriam a se estabelecer no fim de século.” (Puglia, 2010, p. 52)

⁴¹ Sabemos, porém, que deixar evidente a ironia não conduz, necessariamente, à sua compreensão por todos, como fica evidente na recepção da crônica de Prata “Guinada à direita” (2013), que levou o autor a publicar, na sequência “Abaixo, a ironia” (2013a), em que afirma que o exagero irônico de seu texto talvez não pudesse ser compreendido em um mundo marcado pelo absurdo: “Poucos dias antes da crônica ser publicada, um vereador afirmou em discurso que os mendigos deveriam virar “ração pra peixe”. Com esse pano de fundo, ser “apenas” racista, machista, homo e demofóbico pode não soar absurdo.” (Prata, 2013).

⁴² A esse respeito, é válida a observação de Eagleton a respeito da obra de Spivak, na relação que estabelece com os Outros de seu texto: “Post-colonial theory makes heavy weather of respect for the Other, but this most immediate Other, the reader, is apparently dispensed from this sensitivity. Radical academics, one might have naively imagined, have a certain political responsibility to ensure that their ideas win in the audience outside senior common rooms.” (2005, p.159)

O conceito de retórica aparece formulado na obra de Eagleton pela primeira vez em *Walter Benjamin or Towards a Revolutionary Criticism* (2009a). Esse é possivelmente o livro mais ousado em termos formais de todas as publicações de Eagleton. Sem constituir uma unidade orgânica, o livro se articula como uma homenagem a Benjamin, para além do poema colocado ao final em tal intenção. Passando por diferentes temas, alguns não relacionados diretamente à obra benjaminiana, como a própria discussão sobre retórica, Eagleton traça um texto multifacetado que parece questionar o propósito da crítica revolucionária, indo além de análises marxistas de obras tradicionais. Voltar-se para Benjamin, como depois será feito em relação a Brecht também para discutir a retórica⁴³, pode estar relacionado ao fato de que os dois autores teriam produzido suas obras em um contexto histórico diferente daquele que embasou grande parte dos teóricos marxistas, inclusive o próprio Eagleton⁴⁴. O estudo de Benjamin não revela, como propõe Forgacs, a aproximação a uma espécie de alter-ego de Eagleton⁴⁵, algo que ele próprio recusa por não se considerar melancólico⁴⁶, mas sim da retomada de um paradigma de crítico muito sensível aos desafios do seu tempo e bastante aberto em relação a temas e formas.

Como parte da homenagem a um crítico bastante comprometido com o estudo histórico, Eagleton faz, como anuncia desde o título de seu capítulo sobre retórica, uma breve retomada dos primórdios do conceito. Remontando ao período clássico e à idade média, mostra como a retórica equivalia ao que hoje entendemos por crítica, com sua atenção ao texto e à sua função no debate público. Nesse sentido, “textual analysis was seen as preparatory to textual composition: the point of studying literary felicities and stylistic devices was to train oneself to use them effectively in one’s own ideological practice”

⁴³ É curioso observar que Eagleton não se refere ao seu estudo “Brecht and Rhetoric” (1986) quando afirma, em entrevista a Beaumont (2010, p. 207) que a retórica foi pouco tematizada em sua obra, tendo sido, segundo o autor, tratada apenas em uma aula após a discussão em *Teoria da Literatura*.

⁴⁴ “Let us review some of the names of the major Marxist aestheticians of the century to date: Lúkacs, Goldmann, Sartre, Caudwell, Adorno, Marcuse, Della Volpe, Macherey, Jameson, Eagleton. What is notable about all of these writers, in contrast to Lenin, Trotsky, Brecht, Benjamin and the Left Front in Art, is that they produce their work at a time when the class struggle is effectively on the downturn, temporarily quiescent or brutally suppressed.” (Eagleton, 2009a, p. 96)

⁴⁵ “[...] as intellectual Benjamin lived on a tightrope, a mandarin of bourgeois high culture and a communist spokesman for mass culture, a bookworm and a romanticizer of revolutionary action, a Jewish mystic and a Marxist materialist. And what are these contradictions if not those, mutatis mutandis, of Eagleton himself and of every leftist intellectual working in a bourgeois social formation? Benjamin thus allows Eagleton to embrace him as an alter ego living the same spiritual crisis in an analogous historical conjuncture (the thirties, the eighties), but also to spurn him for his retrograde elements like his mysticism, his idealism, his mandarinism.” (Forgacs, 1983, p. 186)

⁴⁶ “Ele [Forgacs] está correto até certo ponto sobre os momentos paralelos. Obviamente, nós não estávamos enfrentando algo tão desesperador como o fascismo na década de 1980, mas mesmo assim havia uma necessidade de mobilizar recursos. Mas nunca enxerguei Benjamin como um alter ego; nem Brecht, por sinal. *Eu posso ser pessimista, mas não sou melancólico.*” (Eagleton, 2010, p.211 grifo nosso)

(Eagleton, 2009a, p. 101). Nessa forma de compreender a retórica, o sujeito deve ser tanto um receptor atento de um texto quanto um autor/orador eficiente, algo que nos interessa bastante nesta tese e que será retomado adiante.

Já distante do contexto de seu surgimento, a retórica sofreu reveses. O seu declínio estaria relacionado a múltiplos e complexos fatores⁴⁷ e foi bastante influenciado pelo advento do Romantismo, em que se passa a valorar os sentimentos, a criatividade e a emoção. Nesse contexto de valorização da estética, a retórica é tida como uma forma ideológica e autoritária de fazer uso da linguagem. Além disso, o poeta romântico, que empregava a língua para a expressão individual, representava o contrário do homem público que se valia da retórica para expor e defender suas ideias junto à coletividade. O último golpe sofrido pela retórica teria vindo da obra de Nietzsche, que se valeu de aspectos “técnicos” da retórica contra suas “tradicionais funções sociais, cognitivas e comunicativas” (idem, p. 108). Como consequência: “born at the juncture of politics and discourse, rhetoric now had the Fool’s function of unmasking all power as self-rationalization, all knowledge as a mere fumbling with metaphor” (*ibidem*).

Fora do espaço público e desprovida de papel político, a retórica perde seu poder. Mas o conceito tem grande validade se, como tantas vezes se diz, a *polis* está no horizonte das intenções críticas. Assim, considerando todas as artes como produtos retóricos, Eagleton estabelece tarefas “projective, polemical and appropriative” para o chamado “revolutionary cultural worker” (idem, p. 113) visando ao triunfo do socialismo.

Na seguinte obra em que aparece o conceito de retórica, *Teoria da Literatura: uma introdução*, já não se tem uma visada histórica para o termo. Como se sabe, esse livro é o mais conhecido e vendido de Terry Eagleton⁴⁸. Pela proposta e pela linguagem, já é, em si, um símbolo do esforço do autor de difundir a teoria literária, uma disciplina considerada democratizadora por evidenciar que apenas um conhecimento específico, não um

⁴⁷ “The decline of rhetoric, then, was the overdetermined effect of a number of factors: the dwindling of the ‘public sphere’ of political life with the growing power of a complex, bureaucratized ‘civil society’; the correlative power of script in the exercise of class rule; the puritan, rationalist and empiricist distrust of verbal ‘ornamentation’ in the name of rigorous denotation; the bourgeois-democratic suspicion of rhetoric as ‘aristocratic’ manipulation and discursive authoritarianism; the emergence of a political science relatively sealed from the turmoil of political practice” (Eagleton, 2009a, p. 106)

⁴⁸ “Eu o escrevi [*Teoria da Literatura*] porque pensava que não existia uma introdução simples e abrangente de todos os novos tipos de teorias que haviam se proliferado ao longo da década anterior. Não existia um livro introdutório popular na época, então havia muita mistificação em torno do assunto. As pessoas temiam que ele fosse tão complexo quanto a física nuclear e que eles nunca seriam capazes de entendê-lo, e isso favorecia críticos ortodoxos que tinham um interesse velado em manter esse tipo de trabalho fora do alcance das pessoas.” (Eagleton, 2010, p 219-220)

repertório herdado, seja necessário para entender literatura⁴⁹. De forma clara, o crítico percorre diversas correntes da teoria literária moderna. E a retórica surge apenas ao final do livro, de modo breve e inesperado.⁵⁰ A aparente inconsistência desse aparecimento tardio em *Teoria da Literatura* encontra, no entanto, paralelo em outra obra de Eagleton: a discussão de “estratégia”, chamada de *TOE (Theory of Everything)*, apenas no final de *The Event of Literature* (2012). Essa repetição de procedimentos em torno de conceitos semelhantes leva-nos a pensar que não estamos diante de uma falha na construção das obras, mas antes de uma “estratégia” “retórica” da escrita de Eagleton. Nos dois casos, estão os livros em que o autor mais explicitamente busca discutir a “essência” da literatura, recorrendo, de forma repentina (especialmente no caso de “retórica”), a dois conceitos que buscam a identificação de um ponto em comum entre diversas formas de entender o texto literário. Ao contrário da falha estrutural, portanto, podemos considerar que “retórica” e “estratégia” tenham estado presentes em todo o livro e que sua explicitação tardia indique como a força dos conceitos se impõe por sua consistência, não pelo mero ato de nomeação.

Centrando-nos, neste momento, no conceito de retórica de *Teoria da Literatura*, devemos observar que ele é bem menos desenvolvido do que vimos na obra sobre Benjamin. Apenas alguns traços distintivos da retórica clássica são trazidos para mostrar que aquela que pode ser considerada a forma mais antiga de crítica literária se aproxima das vertentes modernas de crítica pelo estudo da linguagem e pela intencionalidade (qualquer que seja ela) desse estudo. Mas a retomada da retórica não surge na obra de Eagleton apenas para indicar o rastro histórico do desenvolvimento da crítica, mas também, e fundamentalmente, para indicar possíveis tarefas a serem assumidas no futuro.

Mesmo a retomada da “retórica”, conceito de longa história, já traz uma agenda política. A escolha pelo termo não atende a um desejo de dar credibilidade ao seu texto, como propõem Clifford & Schilb,⁵¹ mas sim a uma necessidade de ser coerente na valoração da tradição, algo que persiste ao longo de toda a obra de Eagleton. Ao resgatar um conceito

⁴⁹ “A teoria é democrática, como que (*sic*) já defendi. Ela promete que tudo o que você precisa fazer é aprender um certo tipo de linguagem, em vez de ter a alta cultura no seu sangue, como os meus próprios tutores de Cambridge esperavam.” (Eagleton, 2010, p. 295)

⁵⁰ “[...] the appearance of rhetoric in the book is brief and unexpected. It would, of course, have been immensely helpful if Eagleton had *begun* a book with an invocation of rhetoric, rather than suddenly terminating one with it.” (Clifford & Schilb, 1987, p. 23)

⁵¹ “The choice of ‘rhetoric’ as his master-concept probably reflects Eagleton’s desire to give his vision of a new English curriculum an air of classicism that could enhance its credibility” (Clifford & Schilb, 1987, p.25)

clássico, ao invés de optar por “estudos culturais” ou “teoria do discurso”⁵², possibilidades identificadas pelo próprio autor, há a indicação de que o passado pode nos ajudar na construção de respostas, pois os desafios atuais não são inéditos e únicos, tal como também identifica Miller, em sua proposta de ensino de literatura⁵³. Nesse sentido, uma concepção de teoria da literatura baseada na retórica pressuporia inclusive a retomada da tradição da crítica literária moderna⁵⁴, não a criação de termos novos. Voltar ao passado, na concepção de Eagleton, não indica uma atitude reacionária, mas oferece sustentação ao trabalho radical⁵⁵. A volta ao passado seria uma radicalidade perdida pelos pós-modernistas, que negam qualquer valor na tradição⁵⁶.

O resgate do conceito de retórica se revela como uma maneira de agir sobre o passado, mas, além disso, instaura uma agenda prática para o futuro. Da mesma forma como na obra sobre Walter Benjamin havia tarefas que poderiam ser levadas a cabo pela crítica radical, em *Teoria da Literatura*, Eagleton também indica áreas em que se dá uma estreita relação entre cultura e política: luta de independência, movimento feminista, indústria cultural e movimento de escrita dos trabalhadores. Para além desses campos, consideramos que a retórica possa ter uma validade mais generalizada, como forma de fortalecer e justificar que cada um se aproprie do direito à palavra:

On other occasions what might prove more useful will not be the criticism or enjoyment of other people's discourse but the production of one's own. Here, as with the rhetorical tradition, studying what other people have done may help. You

⁵² Eagleton diz ter optado por retórica “though it might equally as well be called ‘discourse theory’ or ‘cultural studies’ or whatever” (2002, p. 183)

⁵³ Ao tratarmos propriamente de ensino de literatura no final da tese, retomaremos as reflexões de Miller com mais vagar. Por ora, interessa-nos mostrar como o autor valoriza o sentido tradicional de retórica para a sua proposta de ensino: “Uma vez que o conhecimento das figuras de linguagem tradicionalmente faz parte do estudo da retórica, pode-se dizer que a reorganização ou reconstrução do ensino de literatura proposta pela assim chamada desconstrução é ‘trivial’ no sentido etimológico de ter relação com o *trivium*, aquele caminho tripartido da educação medieval nas artes liberais, que conduzia da gramática à lógica e desta à retórica.” (Miller, 1995, p. 81-2)

⁵⁴ “I do not mean we should revive the whole range of ancient rhetorical terms and substitute these for modern critical language. We do not need to do this, since there are enough concepts contained in the literary theories examined in this book to allow us at least to make a start [...] The fact that ‘literary theory’ is an illusion does not mean that we cannot retrieve from it many valuable concepts for a different kind of discursive practice altogether.” (Eagleton, 2002, p. 180)

⁵⁵ “Like all the best radical positions, then, mine is a thoroughly traditionalist one.” (Eagleton, 2002, 179)

⁵⁶ Em *The Idea of Culture*, Eagleton afirma que o pós-modernismo estaria acabando com o passado e o futuro em nome de um presente permanente (2000, p. 86). Especificamente sobre a relação entre pós-modernismo e tradição, afirma o autor em outra passagem: “Posmodernism, with its scorn for tradition, stable selfhood and group solidarities, is bracingly sceptical of such politics, even IF it is mistaken to see nothing in tradition but the dead hand of history and nothing in solidarity but coercive consensus” (idem, p. 72).

may want to stage your own signifying practices to enrich, combat, modify or transform the effects which others' practices produce.

Within all of this varied activity, the study of what is currently termed “literature” will have its place. But it should not be taken as an *a priori* assumption that what is currently termed “literature” will always and everywhere be the most important focus of attention. (2002, p. 185)

Como algo pontual em sua obra⁵⁷, Eagleton indica a possibilidade de uso prático da retórica na educação. Antes do trecho colocado em citação, o autor sugere que filmes sejam estudados para pensar os efeitos ideológicos causados por certas escolhas estéticas. Tal proposta é condizente com algo que marca todo o livro e pode ser percebido também na citação: a negação de uma essência na literatura. Voltaremos ao modo como a concepção de retórica pode ser válida para a área da educação na Parte III da tese. Por ora, trouxe o conceito para mostrar como mesmo para um crítico preocupado com a igualdade de acesso a bens culturais e econômicos, o potencial da educação pode ser tratado de forma secundária. Assim, em entrevista quase trinta anos após a publicação do livro, Eagleton retoma o conceito de retórica para pensá-lo apenas em relação ao papel do crítico na sociedade:

Esse [a retórica] é um tópico um pouco solto na minha obra. Eu não trabalhei com ele desde *Teoria da Literatura*, exceto em uma aula que tenho dado desde então, na qual eu mostro que a retórica significava, e ainda significa, tanto o estudo detalhado de tropos e figuras quanto, de forma mais ampla, a dimensão institucional pública ou política da crítica. [...] Parte da crise da crítica contemporânea é que ambas essas funções tradicionais [...] estão agora, por motivos diferentes, em dificuldade. Por um lado, perdemos o hábito da análise textual minuciosa; e, por outro, o papel do crítico está atrelado ao destino da esfera pública ou do papel do intelectual de forma geral. (Eagleton, 2010, p. 208)

⁵⁷ Como o próprio Eagleton indica, a educação não é um aspecto muito forte de sua obra e, quando trata dela, é em geral numa discussão sobre o ensino superior: “Hoje em dia, com frequência me pedem para falar em público sobre a educação, mas isso não é algo a que eu tenha me dedicado bastante. De modo geral, tenho tido mais interesse no papel do intelectual público do que no do professor em instituições especificamente acadêmicas. Eu também passei uma vida inteira tentando ser independente dessas instituições. (2010, p. 209-210)

Na entrevista, Eagleton resgata os aspectos da retórica que vemos reforçado em suas obras: a análise detida do texto⁵⁸ e o papel político da crítica. Sabemos, no entanto, que na época clássica, de onde o autor retira o conceito, a *polis* era um espaço público democrático, mas para poucos⁵⁹. Nos dias de hoje, a situação se modificou consideravelmente, ainda que longe do ideal de participação igualitária. Nesse sentido, a nosso ver, a ênfase de Eagleton em discutir a retórica apenas para a crítica faz com que se perca parte do potencial democrático do conceito, qual seja, o de permitir não apenas a compreensão do discurso dominante, mas também um uso próprio dele no espaço público por ampla parcela da população. Com essa colocação, não queremos dizer que Eagleton falha ao não se envolver com possibilidades mais amplas de retórica, apenas que essa é uma possibilidade aberta por essa noção, especialmente quando atualizada aos nossos dias, com a concepção mais ampla de democracia. Dessa forma, a retórica poderia ser um elemento importante para a formação de “pessoas melhores”, tal como deseja o próprio Eagleton com base em parâmetros bastante concretos, e é preconizado por boa parte da crítica, como elemento esvaziado em seu discurso:

The liberal humanist response, however, is not weak because it believes that literature can be transformative. It is weak because it usually grossly overestimates this transformative power, considers it in isolation from any determining social context, and can formulate what it means by a “a better person” only in the most narrow and abstract of terms. [...] (Eagleton, 2002, p. 180)

Após apontar a falha no discurso humanista liberal, Eagleton indica que o desejo de formar “pessoas melhores” também está no horizonte de sua crítica, mas de forma muito mais concreta:

What it means to be a ‘better person’, then, must be concrete and practical – that is to say, concerned with people’s political situations as a whole – rather than narrowly abstract, concerned only with the immediate interpersonal relations which can be abstracted from this concrete whole. It must be a question of political and not only of ‘moral’ argument: that is to say, it must be *genuine* moral argument, which sees the relation between individual qualities and values and our whole

⁵⁸ Devido à preocupação com o enfraquecimento desse interesse em enfrentar o texto de forma detida, podemos entender, por exemplo, o recente empenho do autor para escrever um livro como *How to read literature* (2013), que busca dar aos leitores algumas ferramentas para a leitura crítica.

⁵⁹ Lembremos que Aristóteles reconhece que “a polis tem, na verdade, apenas duas partes: os ricos e os pobres. ‘Quase em toda parte, são os abastados que parecem ocupar o lugar das pessoas de bem’” (apud Rancière, 1996, p. 26).

material conditions of existence [...]. But the liberal humanists are right to see that there is a *point* in studying literature, and that this point is not itself, in the end, a literary one. What they are arguing, although this way of putting it would grate harshly on their ears, is that literature has a *use* (Eagleton, 2002, p. 181).

Pela preocupação em não dar um uso concreto à literatura, reduzindo-a um objeto diretivo e funcional, realiza-se, como detalharemos no tópico seguinte, um discurso vago, em que não se estabelecem sequer parâmetros do que é uma “boa pessoa”, de como se chega a ela por meio da literatura e, no limite, de que conceito de literatura está em jogo. Diferentemente dessa abstração moral, Eagleton discute o uso e a finalidade política da literatura, a qual, por sua vez também é questionada. Em *Teoria da Literatura*, o autor aponta como a literatura não teria uma essência, sendo antes um objeto construído ao longo do tempo através de diversas e complexas articulações de poder. Tal noção será um pouco modificada mais adiante em *The Event of Literature*⁶⁰, sem, no entanto, perder seu aspecto condicional e ideológico. Com essa concepção de literatura e tendo em vista o que apresentamos anteriormente em torno do conceito de retórica, Eagleton defende também a “produção” de melhores pessoas, algo que, no seu ponto de vista, só poderia ser dado pela transformação socialista, único meio de subverter problemas que se manifestam no plano cultural, mas que são provocados em outras esferas. Para que isso ocorresse, seria necessário, como apontamos antes, passar pelas tarefas do crítico revolucionário, reforçadas, trinta anos depois, em *A Tarefa do crítico*⁶¹.

A intenção de Eagleton, não apenas em relação ao leitor, mas a todos os temas que aborda, é abrir, de alguma maneira, caminhos para uma prática socialista. Espera-se que os sujeitos tenham voz, mas o intuito é que eles clamem, em uníssono, aquilo que o crítico e seus pares consideram ser o melhor. A retórica, nesse sentido, seria aprendizado da tradição não para a construção de novas possibilidades, mas para o reconhecimento e afirmação daquilo que, supostamente, levaria à formação de “pessoas melhores” (aqui tomadas com base em

⁶⁰ Afirma o autor em *The event of literature*: “Almost thirty years ago, in *Literary Theory: An Introduction*, I argued strongly anti-essentialist case about the nature of literature. Literature, I insisted, has no essence whatsoever. Those pieces of writing dubbed ‘literary’ have no single property or even set of properties in common. Though I would still defend this view, I am clearer now than I was then that nominalism is not the only alternative to essentialism.” (2012, p. 19)

⁶¹ “Escrevi em meu estudo sobre Benjamin em 1981 que a tarefa primária do crítico socialista era a de participar do que eu chamava de emancipação cultural das massas; e relatei atividades como a organização de oficinas de redação e teatro popular, o negócio de design público e arquitetura e assim por diante.[...] Mas acho que devemos manter esse objetivo em mente para nos impedir de imaginar que a tarefa do crítico socialista seja simplesmente a de escrever ensaios sobre Henry James sob a ótica socialista” (Eagleton, 2010, p. 342-3)

parâmetros concretos, não morais, como veremos no tópico seguinte). Em contraposição a esse fim certo⁶², optamos na tese pelo desconhecido, o dissenso de Rancière, a ser tratado adiante. Esperamos que os leitores possam se valer do discurso da tradição (pela apropriação ou questionamento) para construir seu próprio discurso, no qual digam e reivindiquem o que quiserem e considerarem adequado.

Valemo-nos da noção de retórica de Eagleton não porque partilhemos da finalidade por ele vislumbrada, mas por considerarmos que ela é bastante produtiva em dois aspectos principais: no seu resgate da tradição, não pela sua reafirmação, mas pela possibilidade, como diz Zizek, de questionar aquilo que é “eterno”⁶³; e na produção de um discurso na esfera pública por todos os sujeitos, o qual, no caso de Eagleton, está fortemente ancorado na ironia e seus desdobramentos de sentido. Nesse espaço, entre homens iguais, não esperamos o eco de vozes idênticas, mas a fala singularizada, no modo único de debater a literatura ou outro objeto que o mobilize. A questão fundamental, quando se defende algo contrário àquilo que é tradicionalmente valorado, é saber como construir o próprio discurso, de modo que ele não se efetive como ruído nos ouvidos alheios. Assim, a tradição literária deve estar disponível a todos, inclusive para que possa ser negada ou contestada. Afinal, nem todos necessitam abraçar a literatura como forma de mudar ou compreender o mundo. A literatura pode também ser fonte de diversão, emoção, distração para os leitores ou ainda não significar nada para eles. Não se discute, portanto, o conteúdo da palavra empenhada, mas a possibilidade de dizer e, mais ainda, de ser ouvido.

Ainda que a discussão sobre retórica em Eagleton pareça mais limitada do que propomos aqui, é interessante observar que sua concepção de teoria é bastante democrática e democratizadora. Para o autor, a teoria é forma de reflexão sobre as diversas questões do cotidiano⁶⁴, permitindo, a nosso ver, mais do que em muitas perspectivas teóricas, que sua obra não seja um fim, mas um meio. Não se trata, portanto, de se tornar especialista na

⁶² Algo semelhante pode ser observado, por exemplo, na colocação de Paulo Freire, que determina a finalidade da libertação do oprimido: “Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora.” (Freire, 2006, p. 39)

⁶³ Afirmar Zizek que “a única maneira de compreender a verdadeira novidade do novo é analisar o mundo pela lente do que era ‘eterno’ no velho.” (2011, p.19)

⁶⁴ “Eu considerava a teoria importante porque ele (*sic*) levantava questões incômodas sobre o que fazemos habitualmente [...] Ela é simplesmente uma maneira de tentar dar um passo para trás e dizer ‘O que está acontecendo de verdade? O que estamos fazendo e qual é a sua relevância?’ Eu via a teoria menos como algo complexo, menos como uma questão de métodos especializados, do que uma maneira de levantar questões sobre nossas práticas habituais. Acho que essas questões são realmente questões políticas, no sentido de que elas perguntam como essas práticas estão relacionadas a uma estrutura de poder mais ampla.” (Eagleton, 2010, p.220)

obra do autor e repetir seus conceitos, mas de aproximar-se de uma forma de pensar dialética e clara que se dispõe a refletir sobre objetos variados de acordo com a “estratégia” que se tem⁶⁵. Nesse sentido, não nos parece descabido valer-nos do conceito de retórica para pensar no leitor que não é crítico literário (algo não enfocado pelo autor) e por tomar a obra de Eagleton como referência fundamental em uma tese sobre o leitor mesmo sem que ele tenha se detido longamente sobre o tema ou ter desenvolvido seu anunciado projeto de desenvolver uma teoria da recepção materialista⁶⁶.

Concordamos, com Eagleton, que o debate sobre literatura não deve se perder em questões morais, enfrentando também concretas questões políticas. Uma delas, a que priorizamos nesta tese, é o direito à voz. Abrimo-nos ao desconhecido das possibilidades ao abraçarmos o desconhecido das pessoas, não o que supostamente sabemos sobre literatura e seus valores. Nesse sentido, a crítica literária pode ser um espaço de incentivo ao intercâmbio, de troca daquilo que se valoriza. Deve-se compreender, porém, que para alguns, haverá concordância entre a valoração pessoal e o valor tradicional enquanto, para outros, os dois aspectos estarão bastante distanciados. Nesse cenário, não é necessário que o debate público se instaure apenas em torno da manutenção ou do questionamento do literário, mas de sua vivência, no modo mais amplamente humano possível, como discutiremos a seguir.

No atual debate público sobre literatura, há várias vozes que expressam suas opiniões e há o silêncio que por vezes só se manifesta nas ruidosas listas de livros mais vendidos. Em relação ao uso da retórica, há grupos que fazem melhor uso da palavra valorada (na escolha do texto a ser lido e no texto que se constrói sobre o que é lido) e constroem discursos que extrapolam os objetos avaliados para atingir objetos e sujeitos desconhecidos. A questão que se coloca, portanto, com a noção de retórica é da possibilidade de fala e de escuta entre todos os membros que ocupam o espaço público. Assim, modificando a questão de Spivak “Pode o subalterno falar?” (2010), teríamos, como indica Maggio, outra questão que nos envolve de forma ainda mais direta “Can the Subaltern be Heard?” (2007).

⁶⁵ Retomaremos adiante esse conceito. Por ora, cabe dizer que a noção central de *The Event of Literature* já havia aparecido em *Teoria da Literatura*: uma introdução, como vemos: “I argued earlier that any attempt to define the study of literature in terms of either its method or its object is bound to fail. But we have now begun to discuss another way of conceiving what distinguishes one kind of discourse from another, which is neither ontological or methodological but *strategic*.” (Eagleton, 2002, p. 183)

⁶⁶ “Fiquei interessado na teoria da recepção bem mais tarde [o referencial aqui é a publicação de *Criticism and Ideology*], apesar de uma grande parte dela ser expressa em um modo filosoficamente idealista. Por outro lado, às vezes pergunto a mim mesmo – só por perguntar – ‘o quão diferente seria a tese do capítulo sobre a ciência do texto se fosse introduzida a dimensão do leitor?’ Esse foi um projeto que nunca levei a cabo: o desenvolvimento de uma teoria da recepção materialista.” (Eagleton, 2010, p. 167-8)

Diante do que foi dito, consideramos que um primeiro passo importante seria indicar de que maneira o leitor é visto e imaginado (antes de ter a possibilidade de ser ouvido) pela crítica. Isso pode levar, ao contrário do que se deseja, a enrijecer o já existente afastamento entre a massa de leitores e a literatura. Para isso, em continuidade ao que fizemos até o momento, mostrando como o leitor está no horizonte de muitos críticos, mesmo quando não tematizado de forma explícita, discutiremos, a seguir, como ele é tomado de forma mais explícita e normativa quando o discurso crítico é marcado por um questionamento a respeito da função da literatura.

1.3 HUMANIZAÇÃO COMO VALOR, DISTINÇÃO COMO FORMA

Humanização. Quando buscamos o significado de “humanizar” no dicionário⁶⁷, encontramos três entradas. Na primeira, significaria “tornar(-se) humano, dar ou adquirir condição humana; humanar(-se)”; na segunda, “tornar(-se) benévolo, ameno, tolerável; humanar(-se)” e, por fim, “tornar(-se) mais sociável, mais tratável; civilizar(-se), socializar(-se)”. Para os dois primeiros sentidos, que abarcam “humanar(-se)”, são apresentados exemplos não ligados ao homem, respectivamente “a fábula humaniza os animais” e “humanizar um trabalho”. Já o terceiro sentido não traz a noção de “humanar(-se)”, uma vez que é o único pensado efetivamente em relação a humanos, como vemos no exemplo dado: “humanizar um selvagem”.

Recorremos ao dicionário como ponto de partida para uma discussão complexa, cuja problemática já pode ser percebida a partir das definições apresentadas. A humanização pode ser uma ação aplicada a um humano ou não. Em caso negativo, implicaria em dotar objetos e animais de características boas. Em caso positivo, a humanização pode ser uma melhora, que adensa no sujeito algo esperado a sua natureza humana. É curioso que, nesse caso, o primeiro exemplo tome o selvagem como paradigma: humano, mas nem tanto.

Como se dá a passagem dos sentidos 1 e 2 de “humanizar” para chegarmos ao 3, o que trata efetivamente de pessoas? De modo mais específico, questionamos quais são as consequências para uma reflexão sobre a humanização quando esta não está voltada, no caso da nossa área de pesquisa, a um objeto, ação ou animal, mas a um humano: o leitor.

⁶⁷ HUMANIZAR. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=humanizar>

Ao longo deste tópico, mostraremos que, em algumas colocações da crítica, a aposta e a defesa do papel humanizador da literatura, da sua capacidade de tornar as pessoas “melhores”, podem revelar uma avaliação negativa de sujeitos que não leem ou não leem a dita alta literatura. Em geral, isso ocorre por não haver uma explicitação da maneira pela qual se busca humanizar aquele que tem acesso à literatura. Quando a humanização é apresentada de forma excessivamente ampla ou aparentemente neutra, tendemos, como indicativo do terceiro significado de “humanizar”, a ver o sujeito que sofre essa ação como alguém que, antes dela, era incompleto, não suficientemente apto ao convívio social. Como mostraremos a seguir, isso não se dá de forma explícita, mas surge como espécie de consequência a um silogismo como: Ler literatura humaniza a pessoa. A pessoa X lê literatura. Logo, a pessoa X é humanizada. A crença profunda no papel da literatura e a indeterminação em torno do que significa “humanizar” e do que se entende por literatura parecem conduzir a esse raciocínio que, embora lógico, não pode passar sem questionamentos. A fragilidade se mostra evidente quando pensamos, por exemplo, na ausência de leitura, numa condição como a seguinte: Ler literatura humaniza a pessoa. A pessoa X não lê literatura. Logo, a pessoa X não é humanizada. Talvez seja possível dizer que, por trás de um discurso de humanização, haja, na realidade, a lógica do pensamento autoritário.⁶⁸ Nesse sentido, não acreditamos ser exagerado pensar que a linha que separa pessoas como humanizadas ou desumanizadas é semelhante àquela que marcou o imperialismo na divisão entre “nós” e “eles”⁶⁹.

Podemos, porém, dizer que alguém não é (suficientemente) humano ou humanizado apenas por não ler literatura? Ou então: podemos dizer que alguém é pior por não ter tido acesso à literatura? Essas perguntas nunca são colocadas em relação a ausência de contato com a literatura, mas, como iremos mostrar, podem ser subentendidas a partir de afirmações bastante enfáticas sobre o poder e o papel da literatura na vida de seus leitores. Poderíamos, porém, lembrar com Said quão comum é se construir uma concepção de

⁶⁸ Vejamos a síntese dessa forma de pensamento estabelecida por Ginzburg a partir da obra de Adorno: “O pensamento autoritário constantemente opera com esse procedimento: elabora concepções de conhecimento baseadas na generalização; estabelece essas concepções como parâmetro de valorização para a totalidade da experiência; justifica a desvalorização e a exclusão de certos elementos com base na irrelevância do que foge ao padrão, instituindo um círculo vicioso que reforça seus próprios valores sistematicamente” (Ginzburg, 2010, p. 36)

⁶⁹ Said fala da importância de estudos recentes atuais que questionam o caráter estático da identidade, que fundamentou o pensamento cultural durante o imperialismo: “Durante todo o contato entre os europeus e seus ‘outros’, iniciado sistematicamente quinhentos anos atrás, a única ideia que quase não variou foi a e que existe um ‘nós’ e um ‘eles’, cada qual muito bem definido, claro, intocavelmente auto-evidente” (Said, 1999, p.27)

cultura “divorciada, pois transcendente, do mundo cotidiano”⁷⁰. Isso não impede, porém, que tantos estudos se voltem a pensar a relação entre literatura e sociedade, enfocada primordialmente no modo como questões sociais se fazem matéria literária e não na forma como a literatura e seus agentes se inserem no complexo jogo ideológico da sociedade. Nesse sentido, é interessante observar a constatação que Sebald atribui a Hölderlin: “muito depende do ângulo dentro de uma obra de arte, mas não menos do quadrado fora dela.” (2011, p.102)

Da mesma forma que, como vimos antes, podemos discutir o leitor não apenas a partir de teorias que o tematizam abertamente, uma vez que o próprio crítico é um leitor, veremos neste tópico que é possível identificar posicionamentos sobre o leitor quando se discute a literatura e sua função. Dessa maneira, as mais diferentes correntes críticas podem revelar posicionamentos semelhantes em relação a um papel ético da literatura. A esse respeito, Marshall Gregory, em artigo sobre “ethical criticism”, mostra diversos exemplos de críticas que apesar de se oporem a um posicionamento ético, acabam por fazê-lo. Ao discutir *Irony as a Principle of Structure* de Cleanth Brooks, um dos textos fundamentais do *New Criticism*, aponta Gregory:

Clearly, Brooks says, poetry has nothing to do with ethics, but, just as clearly, Brooks says, poetry has ways of engaging readers that »make us better citizens«. Evasively, Brooks does not say what he *means* by »better citizen«, but this notion makes sense only if it is based on (covert) ethical assumptions.

Regardless of whether one is reading Brooks’s fellow New Critics such as Empson, Warren, and Ransom; or whether one is reading Sklovsky, Bakhtin, Todorov, Frye, Foucault, Fish, Derrida, or other prominent critics of the period, Brooks’s confusion and inconsistency is typical of many literary critics of the 20th century. Ethical considerations get dragged in sideways, often at the end of an essay or book, and usually uttered in a parenthetical, passing, or oh-by-the-way tone. The point needing emphasis here, however, is that no matter how evasive or confused they are, *ethical considerations almost always do get dragged in one way or another*. Surely it is neither whimsical nor intellectually willful to insist that something both intellectually and culturally significant is occurring when one 20th-

⁷⁰ “Ora, o problema com essa ideia de cultura é que ela faz com que a pessoa não só venere sua cultura, mas também a veja como que divorciada, pois transcendente, do mundo cotidiano. Muitos humanistas de profissão são, em virtude disso, incapazes de estabelecer a conexão entre, de um lado, a larga e sórdida crueldade de práticas como a escravidão, a opressão racial e colonialista, o domínio imperial e, de outro, a poesia, a ficção e a filosofia da sociedade que adota tais práticas.” (Said, 1999, p. 14)

century critic after another who explicitly disesteems ethical considerations at one level cannot seem to help referring to such considerations at another level. (Gregory, 2010)

No seu interessante artigo, Gregory aponta três principais razões que estariam colocando em xeque o ideário pós-moderno, abrindo espaço para o reforço da ética crítica⁷¹. Seriam elas: a revelação de que Paul de Man havia colaborado com os nazistas, o que levaria a um questionamento de sua recusa aos princípios éticos na literatura; publicações a partir da década de 1980 que mostravam a relevância da crítica ética; e, por fim, o ataque de 11 de setembro nos Estados Unidos, que teria provocado uma mudança no *ethos* discursivo pós-moderno. Não temos condições de discutir com profundidade a validade das colocações de Gregory, mas concordamos com o autor que elas podem ser indicativas de preocupações que norteiam a crítica, mesmo quando não explicitamente enunciadas. E, por vezes, o compromisso ético, marcado por boas ações, que norteia as diversas correntes críticas, é facilmente desdobrado em prerrogativa moral, de determinação normativa⁷². Assim, o discurso ético, com preocupação acerca da formação ampla de “melhores cidadãos”, pode equivocadamente se aproximar de uma obrigação moral acerca de “homens melhores”, tal como vemos no final do pequeno livro de título sugestivo, *Literatura para quê* de Compagnon:

A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros -, ela arruína a consciência limpa e a má-fé [...] Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra melhores. (Compagnon, 2009, p. 50-1)

⁷¹ Vale observar uma defesa da ética na leitura estabelecida precisamente a partir de uma crítica a Brooks, particularmente à sua leitura de *Paraíso Perdido* de Milton, que se “não passa de uma ‘história maravilhosa’ com cenas plasticamente grandiosas, será que sua função na sala de aula não seria igualmente, ou talvez até melhor desempenhada pela exibição de um dos filmes espetaculares de Cecil B. De Mille, com um elenco de milhares de autores?” (Miller, 1995, p. 79).

⁷² Pensamos aqui na diferenciação entre ética e moral na mesma linha proposta por Ricoeur: “É preciso distinguir entre moral e ética? A dizer a verdade, nada na etimologia ou na história do uso das palavras o impõe: uma vem do grego, outra do latim, e ambas remetem à idéia dos costumes (*ethos*, *mores*); pode-se, todavia, distinguir uma nuance, segundo se ponha o acento sobre o que é estimado bom ou sobre o que se impõe como obrigatório. É por convenção que reservarei o termo ‘ética’ para a intenção da vida boa realizada sob o signo das ações estimadas boas, e o termo ‘moral’ para o lado obrigatório, marcado por normas, obrigações, interdições caracterizadas ao mesmo tempo por uma exigência de universalidade e por um efeito de constrição. Pode-se facilmente reconhecer na distinção entre intenção de vida boa e obediência às normas a oposição entre duas heranças: a herança aristotélica, na qual a ética é caracterizada por sua perspectiva teleológica (de *télos*, fim); e uma herança kantiana, na qual a moral é definida pelo caráter de obrigação da norma, portanto por um ponto de vista deontológico” (Ricoeur, 1995, p. 165)

No exemplo citado por Gregory, o adjetivo “melhor” caracterizava um substantivo, indicando que, de alguma forma, a literatura seria responsável por um *plus* ao “cidadão”. Já aqui, “melhores” aparece como síntese daquilo que pode ser atingido pela literatura. Se ela não trouxer uma mudança concreta ao mundo, trará, muito provavelmente, consideráveis mudanças individuais, tornando os sujeitos “melhores”, o que significa, nesse caso, “sensíveis” e “sábios”. Já em outro momento em que o termo “melhor” aparece no texto, abarcava o “sincero e verdadeiro.” Assim, vemos que ao nos tornar “melhores”, a literatura nos completa com características positivas: sensibilidade, sabedoria, sinceridade e verdade. Sem qualquer explicação de como esses traços se incorporam ao sujeito por meio da leitura, não se teme expor certezas em relação aos grandes benefícios trazidos pela literatura.

Antes de dizer que a literatura nos torna mais “sinceros e verdadeiros”, Compagnon faz reflexões mais amplas em torno da leitura. Vejamos:

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é mais fácil - eu pensava nisso ultimamente na China – para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor. Francis Bacon disse tudo: “A literatura torna o homem completo [...] Eis porque [...] se lê pouco, deve ter muita malícia para parecer que sabe o que não sabe.” (Compagnon, 2009, p. 29)

O autor parte de concepções amplas e verdadeiras sobre a leitura (mostrando que ela não é indispensável, mas amplia nossa vida), para, de forma pouco mediada, introduzir a literatura no debate. A literatura surge, assim, em meio a receitas, jornais e cédulas. Poderíamos dizer que, como essas formas de escrita, a literatura faz parte de nossa vida cotidiana. Podemos entender ainda, como na análise de Benjamin sobre Baudelaire, que a narrativa, diferentemente do que temos na informação jornalística, não busca a mera transmissão de um acontecimento, pois “integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila.” (Benjamin, 1985, p.107). Nesse sentido, podemos entender que é preceito ético da literatura, na intenção de “vida boa” como visto em

Ricoeur, romper o empobrecimento da experiência na modernidade. Porém, consideramos que isso não ocorra de forma tão simplista como a visão moralista de Compagnon parece mostrar ao elencar elementos que se caracterizam pela norma, pela instrução e pelo imperativo. É de surpreender, portanto, que informação e literatura sejam colocadas lado a lado, sendo que a natureza de ambas é, como vemos com Benjamin, radicalmente oposta. Parece, assim, que a necessidade de destacar o papel útil e urgente da literatura leva à negação de sua especificidade e, como consequência, a uma fragilidade na retórica de Compagnon.

A literatura tem funções variadas, o que não implica em ser necessariamente central em todas as esferas da vida, inclusiva para torná-la mais “fácil”. Nesse sentido, retomando a hipotética viagem a China proposta por Compagnon, consideramos difícil entender como o novo livro de Mo Yan, por exemplo, pode ser tão necessário para a estadia no país quanto um dicionário ou um guia. É possível, portanto, entender a argumentação de Compagnon caso já se tenha viajado a um país de língua desconhecida, ainda mais de alfabeto não-latino, pois para as mais simples ações, na impossibilidade de compreender o sentido de uma palavra, recorre-se a um intenso trabalho de memorização, da recordação do “desenho” que a representa. Mas é difícil entender como, de um salto, a literatura aparece dentre os elementos que tornam sua vida “mais fácil”. E dessa afirmação, salta-se a outra ainda mais ampla, a de que a cultura literária torna o homem “melhor” e, nas palavras de Bacon, “completo”. Como consequência disso, afirma Compagnon a seguir: “Segundo Bacon, próximo de Montaigne, a leitura evita que tenhamos de recorrer à dissimulação, à hipocrisia, à falsidade; ela nos torna, portanto, sinceros e verdadeiros, ou simplesmente melhores.” (Compagnon, 2009, p.30).

Baseando-nos apenas no trecho de Bacon transcrito por Compagnon, não nos pareceria justo que a noção de “malícia” fosse associada, de forma tão direta “à dissimulação, à hipocrisia, à falsidade”. Vejamos como a “malícia” aparece em Bacon:

A leitura torna o homem completo, a conversação torna o homem alerta e a escrita torna o homem preciso. Eis porque, se o homem escreve pouco, deve ter uma boa memória; se fala pouco, deve ter a mente aberta; e se lê pouco, deve ter muita malícia para parecer que sabe o que não sabe. (Bacon apud Compagnon, 2009, p.29)

Longe de nos aprofundarmos em Bacon, apenas discutindo a passagem transcrita por Compagnon, consideramos não ser possível, a partir da afirmação do filósofo, elencar tantos aspectos negativos na “malícia” daquele que não lê. A leitura, a conversa e a escrita estão associadas a um ganho positivo à personalidade. Em função disso, quando uma das atividades não é realizada, é necessário compensá-la com atividade diferente, mas igualmente positiva. É certo, porém, que apenas em relação à leitura, a atividade “ter malícia” está relacionada à aparência, não a algo imanente, como nos outros casos. Apenas a leitura não poderia ser plenamente substituída. Isso não significa, entretanto, que a alternativa imperfeita à leitura esteja, como propõe Compagnon, relacionada “à dissimulação, à hipocrisia, à falsidade”. A malícia aqui é marcada por um descompasso entre a realidade e sua aparência, o que poderíamos associar ao engenho, ao artil e, pensando especificamente no contexto brasileiro, à malandragem.

Deslocamos Bacon no tempo e no espaço para associarmos sua malícia à malandragem brasileira. Nesse sentido, sabemos, como mostra Candido, que a malandragem está ligada a uma ampla tradição e que se nutre pelo amor ao jogo⁷³ - elemento fundamental para o trânsito na sociedade, na ordem que a estrutura e na desordem que a cerca. A malandragem estaria na base de um modo de vida que permitiria a sobrevivência em uma realidade que lhe seria, de saída, hostil. Por outro lado, pode-se compreender a malandragem de forma menos solar, como ocorre com variações nos trabalhos de Schwarz (1987) ou Otsuka (2005), o que pode, como aponta Bueno, exigir uma reavaliação do riso e da malícia que ela engendra⁷⁴. Nos dois sentidos, a malícia e a malandragem exigem esforço e carregam uma habilidade. Pode ser um esforço da aparência, daquilo que não é natural ao sujeito, mas é uma forma, crítica ou acrítica, de buscar a pertença, a qual, no parâmetro de Bacon, se daria pela inserção no grupo dos leitores. Aliás, é disso que deve tratar *Como falar de livros que não lemos?* de Pierre Bayard (2007), o qual, diga-se de passagem, eu não li.

⁷³ “O malandro, como o pícaro, é espécie de um gênero mais amplo de aventureiro astucioso, comum a todos os folclores. Já notamos, com efeito, que Leonardo pratica a astúcia pela astúcia (mesmo quando ela tem por finalidade safá-lo de uma enrascada), manifestando um amor pelo jogo-em-si que o afasta do pragmatismo dos pícaros, cuja malandragem visa quase sempre ao proveito ou a um problema concreto, lesando freqüentemente terceiros na sua solução.” (Candido, 1993, p.26)

⁷⁴ “Mas, trazido à tona o ângulo negativo da malandragem, o humor e a malícia agora precisam ser pensados de modo crítico, cabendo sempre olhar com atenção, para distinguir as formas perversas da sociedade brasileira incorporadas à malícia e ao humor, portanto como riso que reconcilia, riso a favor do existente, riso que concorda com os dominadores e expõe ao ridículo os dominados, para lembrar aqui, de modo livre, uma posição de Theodor Adorno.” (Bueno, 2008, p. 67)

Há, portanto, para além da leitura, diferentes maneiras de tornar um sujeito “completo”. E elas exigem uma malícia que é mais complexa do que a aceção puramente negativa de Compagnon (dissimulação, hipocrisia e falsidade) abarca. Pode-se viver de forma diferente para ser completo ou também, seguindo a afirmação de Bacon, ler de modo amplo, não apenas aquilo que Compagnon defende como literatura. Nota-se, assim, que em oposição ao amplo espectro das diferentes leituras e diferentes formas de vida que parecem ser abarcados pela concepção de Bacon, Compagnon eleva uma leitura específica como forma de ser melhor.

Poderíamos considerar que o fato de Compagnon passar com ligeireza pelos temas, por exemplo com saltos entre a discussão sobre leitura e literatura, deva-se à breve extensão de seu texto e, mais ainda, ao formato original de *Literatura para quê?*, preparado como palestra para o Collège de France. Mas Compagnon faz, em poucas páginas, uma explicação bastante consistente de seus argumentos, com ricos exemplos e importantes referências da crítica e da teoria literária. É desse modo que ele enumera quatro explicações (embora o próprio autor só considere a validade de três delas) sobre o poder da literatura: 1) a clássica, que reconhece um poder moral na literatura, capaz de “instruir deleitando” (Compagnon, 2009, p.37); 2) a romântica, que considera a literatura como capaz de atenuar a fragmentação da experiência; 3) a moderna, que valoriza a literatura por ela permitir a ultrapassagem da linguagem ordinária; 4) a pós-moderna, ligada ao que ele chama de “impoder sagrado”⁷⁵. Essa síntese revela a capacidade analítica do crítico, o que, no entanto, não o exime de traçar considerações superficiais quando se trata de discutir o “poder da literatura” segundo seu próprio parâmetro, o qual, à sua revelia, se constitui a partir de valores morais que pululam ao longo do texto. Numa perspectiva que parece unir o sentido clássico e romântico de literatura, Compagnon facilmente conclui sobre a maneira como a literatura pode nos tornar “melhores” também nos dias de hoje. A princípio, recupera-se uma ética da literatura, tal como apontou Gregory ser uma tendência crescente nos estudos literários, para, em seguida, enveredar-se por imperativos morais, sobre o bom modo de ler e, mais do que isso, de viver e de ser um sujeito melhor.

⁷⁵ A respeito deste texto de Compagnon, há a interessante resenha de Almeida (2011) que privilegia o quarto poder, aquele menos trabalhado pelo crítico francês. Ao defender o despoder da literatura, ela não seria transformada em instrumento de crítica às pessoas que não têm acesso a ela. Vejamos o posicionamento da autora: “Então penso que o despoder da literatura – sua neutralidade ou impossibilidade de se associar à (uma) verdade ou de conter um saber (que melhoraria/curaria/corrigiria o homem) – é o reverso de um poder somente possível amarrado nesta impossibilidade transitiva: o despoder de levar o leitor ao conhecimento seria o poder de mantê-lo no não-conhecimento” (2011, p. 94)

Acreditamos que a disseminação de supostos preceitos éticos em torno da literatura revela antes as marcas ideológicas e morais do discurso sobre ela. Com diferentes formas e intenções, há, com recorrência, um reforço de quanto a literatura nos torna “melhores”, nos humaniza de alguma maneira, negando não só a tão denunciada violência que ela carrega como sistema simbólico de vencedores, mas também o fato de que ela poder ser usada com finalidades bem distantes de um ideal de humanização⁷⁶. E por consequência, acreditamos não ser forçado pensar que há também uma defesa de um tipo específico de formação e de homem, cuja representação mais perfeita estaria nos homens letrados, como o crítico ou o escritor.

A escolha da literatura como um objeto privilegiado de formação se constrói, na argumentação de Compagnon, pela oposição a outros discursos: o filosófico, o sociológico e o psicológico. Nesse caso, a escolha pela ficção, ou mais especificamente por uma ficção escrita e canônica⁷⁷, se dá pelo fato de ali haver detalhes de “regiões da experiência que os outros discursos negligenciam” (Compagnon, 2009, p. 50). Apesar de a valorização da literatura se estabelecer em relação a outras áreas de humanidades, as conclusões tiradas a partir dela não levam a um conhecimento específico ou a uma apreciação da literatura como um fim em si mesma. Nesse sentido, não se privilegia a literatura por ela nos levar, por exemplo, a saber mais sobre o posicionamento do narrador. Nos termos de Compagnon, ela é um objeto privilegiado que nos leva a uma aproximação da verdade, da sabedoria, da sensibilidade e da sinceridade. Para a melhora nesses parâmetros, talvez não só o estudo de literatura (e também das outras ciências humanas) seja suficiente. Talvez diferentes experiências dos sujeitos tenham mais efeito sobre a formação das pessoas do que as leituras que realizem ao longo de suas vidas. Assim, de que maneira poderíamos estender a observação objetiva de que um iletrado está mais distante do texto escrito do que um letrado ao implícito de que ele estaria mais distante também da verdade, da sabedoria, da sensibilidade e da sinceridade?

⁷⁶ Pensemos aqui, por exemplo, no que afirma o escritor indiano Munshi Premchand ao tratar da nova literatura em seu país e aos fins que ela servia antes: “Literature reflects the age. In the past days of decadence the main function of literature was to entertain the parasitic class. In this literature the dominant notes were either sex or mysticism, pessimism or fatalism. It was devoid of vigour, originality, and even the power of observation.” (2011, p. 82)

⁷⁷ Consideramos aqui esse parâmetro porque o autor, mais adiante em seu texto, opõe a diferença da literatura em relação a outras formas ficcionais que recorrem à imagem e também porque, em outro artigo (Compagnon, 1995), ele mostra como a discussão sobre o cânone sequer é uma questão relevante no debate francês.

Assim, mais uma vez, não parece exagerado apontar a estranheza de que se estabeleça um parâmetro de “melhor” visando a efeitos práticos na vida com as costas voltadas para a própria vida, com sua multiplicidade. Ou seja, elege-se a literatura para modificar o sujeito e a vida, mas não se desgarrar de preceitos morais formados a partir de uma visão única de literatura e de sujeito, marcadas pelas finalidades enobrecedores da literatura (respondendo à pergunta *Literatura para quê?*) e o parâmetro do crítico literário. Negam-se as sombras da literatura e os não-leitores. No desejo de melhorar a vida pela literatura, nega-se a vida que exista *para além* da literatura. Nesse sentido, pessoas como o avô de Saramago, analfabeto e sonhador, homenageado pelo autor quando recebeu o Prêmio Nobel⁷⁸, estariam fora do parâmetro de homem “melhor”, ainda que curiosamente ele tenha servido de inspiração a personagens que presumivelmente tenham tornado os leitores de Saramago pessoas mais verdadeiras, sensíveis, sábias e sinceras. É curioso, assim, que Compagnon afirme que a literatura deve ser lida e estudada porque ela “nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.” (2009, p.47). Se a literatura nos sensibiliza para a alteridade, como caímos facilmente na armadilha de associar pessoas iletradas à falta da verdade, da sabedoria, da sensibilidade e da sinceridade? Ou ainda esquecemos que muitos literariamente letrados cometeram barbaridades contra o humano?

Naturalizada a relação entre literatura e humanização, desconsideramos que aquela possa, em alguns momentos, ser usada precisamente contra os próprios sujeitos⁷⁹. Sabemos ainda que os limites da literatura e da cultura sobre a formação humana foram evidenciados no episódio constantemente lembrado do nazismo⁸⁰, não porque ali tenha ocorrido um

⁷⁸ Indicamos apenas o trecho inicial do discurso de Saramago (1998a): “O homem mais sábio que conheci em toda a minha vida não sabia ler nem escrever. Às quatro da madrugada, quando a promessa de um novo dia ainda vinha em terras de França, levantava-se da enxerga e saía para o campo, levando ao pasto a meia dúzia de porcas de cuja fertilidade se alimentavam ele e a mulher[...]”.

⁷⁹ Interessante observar o exemplo trazido por Eagleton de como a leitura pode ser usada não como forma de humanização dos sujeitos, mas de distração de sua condição desumanizada: “Literary ideologues in Victorian England considered it prudent to encourage working-class men and women to stretch their sympathies beyond their own situations through reading, partly because this might Foster tolerance, understanding and hence political stability, and partly because allowing men and women to enrich their experience in this way might compensate them to a degree for their dispiriting conditions of life. It might also distract them from inquiring too querulously into the causes of this deprivation.” (Eagleton, 2012, p.63)

⁸⁰ Teju Cole, ao mostrar como a literatura é normalmente tratada em termos positivos, comumente aceitos, também estabelece um contraponto com o ocorrido no nazismo: “It would be hard to find writers who disagree with Vargas Llosa’s general sense of literature’s civilizing function. Toni Morrison, in her Nobel lecture in 1993, said, ‘We die. That may be the meaning of life. But we do language. That may be the measure of our lives.’ This sense of literature’s fortifying and essential quality has been evoked by countless other writers and readers. When Marilynne Robinson described fiction as ‘an exercise in the capacity for imaginative love, or sympathy, or identification’ she was stating something almost everyone would agree with. We praise literature in self-evident terms: it is better to read than not to read, for reading civilizes us,

genocídio de proporções maiores do que outros ainda em curso, mas porque ele tenha se dado como uma realização tipicamente moderna, com planejamento e execução de homens cultos⁸¹. Os desdobramentos dessa experiência-limite atingiram os nomes de grandes pensadores de nosso tempo. Basta pensarmos, por exemplo, no escândalo provocado pela autobiografia de Günter Grass (2007), que admitiu ter participado da juventude hitlerista já no final da Segunda Guerra Mundial, sem saber sobre os milhares de assassinatos cometidos⁸². Comprometimentos semelhantes foram depois reconhecidos naqueles que já não eram tão jovens na época de força do nazismo: Paul de Man e Martin Heidegger. Não trazemos esses exemplos para realizar um julgamento do modo como esses homens se envolveram com seu tempo. Apenas apontamos que suas trajetórias revelam os limites da crença no poder absoluto da racionalidade e da arte. A literatura não foi, nos exemplos mencionados, o deus das boas escolhas; foi o anjo da história, do olhar para o passado, que revelou os escombros deixados sob a ideia de progresso⁸³.

Para discutirmos se essas questões acerca da imbricação entre literatura, vida e formação de sujeitos “melhores” são pertinentes, recorremos, a partir deste momento, a outro artigo bastante sugestivo desde seu título: “Conhecimento, experiência e literatura: a humanização do homem”. Pessoa Neto (2005) inicia sua análise com o pertinente questionamento sobre o aparente truísmo que cercaria a expressão “humanização do homem”. Com uma retomada histórica, o autor indica de que maneira o homem evoluiu ao longo do tempo, o que teria se dado por experiências empíricas (chamadas também de biológicas) e culturais. Considerando o lugar privilegiado da literatura no âmbito da cultura, o autor afirma:

makes us less cruel, and brings the imaginations of others into ours and vice versa. We persist in this belief regardless of what we know to the contrary: that the Nazis’ affection for high culture did not prevent their crimes.” (2013)

⁸¹ A esse respeito, pensamos, especificamente, na obra de Bauman (1998), no qual fica evidente a relação com *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer (2006) e os desdobramentos da reflexão sobre o “elemento regressivo” no esclarecimento (2006, p. 13) em textos posteriores de Adorno.

⁸² “Eu me calei.

Mas porque tantos se calaram a tentação de ignorar de todo o próprio fracasso é grande, acusar a culpa coletiva para compensar, ou apenas falar de maneira imprópria, em terceira pessoa, de si mesmo: ele foi, viu, teve de, disse, ele se calou... E isso para dentro de si mesmo, onde há muito espaço para jogos de esconde-esconde.” (2007, p. 31)

⁸³ Retomamos aqui a famosa análise de Benjamin para o quadro *Angelus Novus* de Klee: “O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (1985, p. 226)

Um dos fatores preponderantes na diferenciação entre um homem atual e seu antepassado é o grau de leitura e absorção de conhecimento de um e outro. Da mesma forma, entre cidadãos contemporâneos. O homem culto, apesar das características da espécie animal, está mais próximo de um ideal de humanização do que o sujeito inculto (2005, p. 34)

Não se pode negar, por certo, o grande impacto trazido pela difusão da palavra escrita, o que leva, por exemplo, que comumente se tome a invenção de Gutenberg como propulsora de uma revolução, marco da modernidade (Eisenstein, 1983). A leitura permite que se tenha acesso também a algo que não é imediato, que se faz próximo na página impressa e, mais recentemente, na tela do computador. Nesse sentido, mesmo considerando, como Burke (2002), as possíveis implicações negativas trazidas pela imprensa⁸⁴, não podemos deixar de reconhecer que o homem de hoje e do passado se diferenciam pelo conhecimento acumulado, medido, como indicado na citação de Pessoa Neto, mais em termos quantitativos do que qualitativos. Mas assim como ocorreu em Compagnon, a afirmação simples sobre a leitura é seguida por conclusões duvidosas, que envolvem uma avaliação qualitativa acerca da diferença entre homens na contemporaneidade. Quando o autor se refere a um “ideal de humanização”, não explicita seu parâmetro, mas considera que o homem inculto está mais distante dele do que o homem culto, o qual é facilmente aproximado ao homem letrado. Tal conclusão, a nosso ver já problemática, é também contraditória com uma concepção de literatura que o autor manifesta logo na sequência. Vejamos:

A literatura é o maior repositório de conhecimento e experiência que a humanidade já produziu, às vezes discorrendo inclusive sobre o que não foi ainda produzido ou sobre o que não está ainda manifesto. A literatura, uso o termo aqui em sentido amplo, isto é, refiro-me não somente a obras de imaginação, é fonte privilegiada para se buscar conhecimento e experiência. O homem cultivado, isto é, aquele ser que se preocupa com a sua formação, com a sua humanização, vive com os seus livros. Os seus livros fazem parte dele, o exprimem e ele aprende a se exprimir a

⁸⁴ “A divisão do trabalho intelectual não se limitou a enciclopédias. Houve uma tendência geral para a especialização e fragmentação em detrimento do ideal geral do conhecimento. O surgimento da história literária sugere que houve um deslocamento de objetivos: o mundo dos livros estava se tornando um objeto de estudo em si mesmo mais do que um meio de entender o mundo em sua amplitude. Bacon, como vimos, havia associado a imprensa com a pansofia. A trágica ironia foi que o surgimento da imprensa tornou esse ideal cada vez mais irrealista.” (Burke, 2002, p. 183)

partir de suas leituras. A leitura de um livro tem caráter ambivalente, pois é expressão do homem e atua na formação do homem. (Pessoa Neto, 2005, p. 34)

Temos enfatizada a relação entre humanização e leitura. O “homem culto” que figurava na primeira citação aparece aqui como “homem cultivado”, cuja denominação reforça seu caráter ativo, de ação em favor da própria “formação e humanização”. Essa ação se dá, como constantemente reforçado, por meio dos livros, veículos de conhecimento e de expressão, que se tornam, assim, instrumentos para uso do homem cultivado: usados precisamente para dar a ele o contorno da distinção. Aqui, a literatura leva ao conhecimento e experiência enquanto em Compagnon levava, como vimos, à sensibilidade, sabedoria, sinceridade e verdade. É essa concepção utilitária aparentemente ampla (mas efetivamente bastante restrita a uma concepção bastante estreita de literatura) que dará, muitas vezes, os contornos da defesa da literatura.

Em contraste com o amplo potencial da literatura, temos uma concepção dela bastante restrita, que contraria, inclusive, o esforço do próprio autor de tratá-la em termos abrangentes. Anteriormente, Pessoa Neto já havia aproximado literatura e cultura, entendendo que ambas teriam um papel na parte não empírica da formação do homem. Na citação acima, o autor reforça que literatura está sendo tomada “em sentido amplo”, abarcando não apenas ficção. No entanto, apesar de abrangente no conteúdo, sua compreensão de literatura, pelo que podemos entender, é limitada na forma, restrita apenas a veículo de algo. Nessa linha, para embasar sua argumentação a respeito do caráter humanizador da literatura (ou melhor dito, dos livros, dos “bons” livros), o autor se vale de uma paráfrase de Antonio Candido. É estranho, no entanto, que o autor não reconheça uma diferença radical que se impõe entre suas colocações e a de Candido: a própria definição de literatura.

Em “A literatura e a formação do homem”, texto que embasa o último período da citação transcrita, Antonio Candido discute a literatura no âmbito da “necessidade universal de ficção e fantasia” (2002, p. 82). Dessa maneira, é parte indispensável à vida:

E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos

folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. Mais recentemente, ocorreu o *boom* das modalidades ligadas à comunicação pela imagem e à redefinição da comunicação oral, propiciada pela técnica: fita de cinema, radionovela, fotonovela, história em quadrinhos, telenovela. Isto, sem falar no bombardeio incessante da publicidade, que nos assalta de manhã à noite, apoiada em elementos de ficção, de poesia e em geral da linguagem literária. (2002, p. 83)

O período acima vem logo na sequência da frase parafraseada por Pessoa Neto, quando Candido afirma que irá tratar a literatura “como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.” (2002, p.82). Podemos notar como a colocação de Candido se diferencia radicalmente daquilo que é proposto por Pessoa Neto. Candido também discute a humanização, mas está longe de relacioná-la apenas ao livro. Na realidade, dentre as formas de ficção por ele arroladas, encontramos muitas que dificilmente seriam levadas em consideração quando se pensa em humanização, evidenciando que, em sua concepção, não perdem a condição de humanos aqueles que estão, por algum motivo, distanciados da palavra escrita. Tal compreensão dos sujeitos não implica, certamente, em aceitação passiva da impossibilidade de que todos tenham acesso às obras da alta literatura.

No trecho anteriormente transcrito, vemos que a “literatura propriamente dita” aparece como uma das tantas possibilidades que respondem à necessidade de fantasia. Podemos entender, tal como vemos em “O direito à literatura”, que o termo “literatura” é tomado em sentido amplo, abarcando diversas formas, inclusive as não-escritas⁸⁵ (muito distante da concepção de Pessoa Neto, portanto). Mas há também o reconhecimento de especificidade nessa literatura “propriamente dita”, que seria uma “das modalidades mais ricas” (2002, p. 83). Aliás, ao longo do artigo, parece haver um uso que alterna literatura e fantasia, sem uma distinção clara entre os termos. Literatura é, então, similar à fantasia, e a dita “alta literatura” é uma das formas de aplacar a necessidade de ficção universal, devendo, por seu grau de acabamento, estar também disponível a mais pessoas.

⁸⁵ “Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.” (Candido, 1995, p. 174)

Se é possível considerar que a alta literatura humaniza, devemos pensar que, diferente do que aponta Pessoa Neto, ela não seria a única forma de humanização. A visão mais democrática de Candido se faz ainda mais evidente porque para ele há uma aproximação entre literatura e vida. A possibilidade mesma de formação trazida pela literatura se deve, precisamente, pelo fato de que “ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras.” (2002, p. 84). Não se trata, portanto, de uma pedagogia (nem mesmo de moralismo, como vimos pontuado em colocações críticas anteriores), da determinação do que é certo e verdadeiro, mas de uma formação que, precisamente por partilhar das incertezas da própria vida, pode humanizar como ela. Com essa linha de pensamento, de compreensão efetiva da literatura como parte integrante da vida, Candido faz um exemplo de reflexão crítica que não pode cair no silogismo que propomos no início deste tópico: “Ler literatura humaniza a pessoa. A pessoa X não lê literatura. Logo, a pessoa X não é humanizada”. Para ele, literatura humaniza a pessoa. Ponto. Como literatura é vida, ela não está restrita aos leitores, aos que têm acesso a uma determinada forma literária.

Vimos, até o momento, como a literatura daria conta de duas funções pensadas por Candido: a função psicológica, ligada a uma necessidade universal de ficção e fantasia, e a função educativa (não meramente pedagógica), que corresponde a uma forma de aprendizado não linear, válida tanto para a literatura quanto para a vida. Nessas duas funções, não há necessidade de distinguir os valores estéticos das obras, já que elas estariam relacionadas a aspectos amplos, como fantasia e vida. Mas há também uma terceira função, a de conhecimento, única que estaria mais aproximada de um recorte estético e de uma utilidade, tal como visto nos outros críticos. Para discuti-la, Candido opta por “abordar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (2002, p.86) e recorre ao exemplo do regionalismo brasileiro.

Candido indica que o regionalismo, “exemplo privilegiado para estudar o papel da literatura num país em formação” (idem, p. 86), pode ter uma função social tanto humanizadora quanto alienadora, dependendo de que aspecto e autor são levados em conta. Para contrastar os dois casos, o crítico discute a obra de Simões Lopes Neto e Coelho Neto. Na obra deste, para apresentar a fala do homem pobre, “o escritor dá ao nível fônico um aspecto quase teratológico, que contamina todo o discurso e situa o emissor como um ser à parte” (idem, p. 88), enquanto o homem culto aparece sempre sem sotaque. Já Simões

Lopes Neto não marca a diferença entre aquele que narra e o objeto de narração. Dessa maneira, o homem simples “deixa de ser um ente separado e estranho, que o homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contacto humaniza o leitor” (idem, p. 89). Através da comparação entre dois escritores bastante atuantes no regionalismo, Candido mostra como um mesmo intento de humanização⁸⁶ pode levar a dois resultados tão diferentes, de modo que apenas o segundo pode, de fato, perfazer a literatura em sua função de conhecimento para o leitor: “O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.” (idem, p. 89-90)

Apenas na terceira função humanizadora da literatura, uma reflexão de cunho mais estritamente estético entra em jogo. Vale, como sempre, o que está materializado no texto literário, não a intenção do autor. Nesse caso, busca-se verificar em que medida o propósito humanizador do autor foi empenhado na construção de personagens, os quais, por sua vez, se aproximam de leitores que poderiam ser humanizados pela leitura. Essa análise de Candido nos faz pensar de que maneira a crítica literária pode se posicionar em relação ao leitor sem, por um lado, ser desrespeitoso à sua formação (qualquer que seja ela), e sem, por outro, abandonar sua tarefa central de enfrentamento do texto literário. Aquilo que é específico à literatura “propriamente dita”, como trata Candido, abarca um único aspecto da multiplicidade de formas literárias presentes em nossas vidas, formadoras de nossa experiência. Nesse sentido, os referenciais da alta literatura não podem ser facilmente transplantados às outras modalidades ficcionais, nem devem ser negados à população. Parece-nos fundamental, assim, a noção de retórica de Eagleton, pois ali, como vimos, está prevista a atuação da crítica no enfrentamento do texto e na manutenção da tradição e há a abertura, como propomos, para que outros leitores coloquem os valores tradicionalmente estabelecidos em questão, a partir da experiência e vida que lhes é única.

Mais de quinze anos após a palestra “A literatura e a formação do homem”, surge “O direito à literatura”, em que são retomadas e ampliadas questões discutidas antes. No

⁸⁶ Em relação a Coelho Neto, Candido mostra como o resultado obtido em suas obras é diferente daquele almejado pelo escritor: “o seu propósito consciente era o contrário. Ele se apresentou como um humanismo, como uma recuperação do homem posto à margem; e de fato pode ser assim, quando a deliberação temática, isto é, a decisão de escolher e tratar como tema literário o homem rústico, é seguida de uma visão humana autêntica, que evite o tratamento alienante dos personagens. Esta visão se traduz pelo encontro de uma solução linguística adequada; e dependendo dela é que o Regionalismo pode ter um sentido humanizador ou um sentido reificador. Dito de outro modo: pode funcionar como representação humanizada ou como representação desumanizada do homem das culturas rurais.” (2002, p.88)

artigo mais recente, o crítico reforça que a vitalidade de algumas obras está na maneira como um determinado tema é trabalhado de forma literária: “A eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes.” (1995, p. 182).

A chave dos direitos humanos dá contornos novos à temática do papel humanizador da literatura. Tal como visto em “A literatura e a formação do homem”, Candido mantém sua noção ampla de literatura e de humanização⁸⁷, com o mérito de explicitar como concebe as duas, algo nem sempre colocado às claras. Mas de forma mais acentuada do vimos no outro artigo, aqui a ênfase recai sobre a chamada alta literatura. Isso, no entanto, não implica, como ocorreu no caso de Pessoa Neto ou Compagnon, num elemento de valoração entre nós e eles, mas antes num elemento que revela a perversidade do abismo que separa nós e eles.

Uma parte do texto de Candido é feita para evidenciar problemas conhecidos, mas pouco enfrentados quando tratamos de literatura, ou melhor dito, quando tratamos de literatura num movimento que parte da obra para seu exterior. Enquanto é matéria corrente analisar como questões sociais ganharam contornos estéticos, pouco se discute como a obra circula em uma sociedade que apresenta os problemas revelados em sua própria matéria e forma. “O direito à literatura”, assim, traz como ponto fundamental a urgência de que se pense em formas de intervenção que possibilitem o acesso massivo à cultura erudita, tal como fica evidente nas palavras finais do artigo:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (1995, p. 191)

⁸⁷ “Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Candido 1995, p. 180)

Não é suficiente estabelecer a simples diferenciação entre as formas artísticas como populares e eruditas, o que, no caso de alguns críticos, gera, imediatamente uma distinção entre ruins e boas. Reconhecidas as diferenças estéticas entre os diversos produtos culturais, deve-se, segundo Candido, buscar maneiras de que a mesma divisão que separa obras não se estenda aos “fruidores”. Nesse sentido, há a urgência de intervenções práticas em favor da literatura. Não se trata, como é comum, de uma defesa meramente discursiva, mas de ser consequente, em diversas ações, com uma concepção de literatura humanizadora, como defende uma renomada ex-aluna de Candido, que vê, por exemplo, no trabalho do professor, um espaço de redimensionamento da tarefa crítica,⁸⁸ algo que será tratado mais adiante na tese. É possível observar também que, ao final do artigo, a igualdade trazida pelos direitos humanos traz como consequência que a fruição da literatura se dê em “todas as modalidades”, não apenas da alta literatura, que teve mais destaque no texto de Candido⁸⁹. Parece haver uma possível mobilidade entre fruidores, de modo a romper a distinção verticalizada entre cultura erudita e popular. Mas essa aparente possibilidade é aventada muito pontualmente, já que, de modo geral, romper a verticalidade corresponde a um acesso universal à alta literatura, de modo a desfazer, no âmbito cultural, a desigualdade social que diferencia ricos e pobres.

No texto de Candido, há uma concepção ampla de literatura, mas há, também, uma literatura específica a ser alcançada amplamente por todos. É em relação à universalidade do conceito de literatura, não à universalização do acesso à literatura que se contrapõe o artigo de Natali (2006), “Além da literatura”. O autor indaga que a forma universalista de Candido valer-se do termo “literatura” levaria a um achatamento de experiências que não necessariamente se pautam pelo filtro de ficção e humanização, sendo antes práticas

⁸⁸ “Todos defendemos e proclamamos – é óbvio! – o direito que Antonio Candido esmiúça e, frequentemente, muitos vedam a descoberta da literatura, na experiência dos alunos. O estudo da teoria e da crítica, que prescrevemos, é fundamental, instrumental, apoia; porém, quando se transforma na finalidade precípua de cursos e disciplinas, ignora o direito à literatura. Penso que o desdém ao mergulho no texto, à análise paciente dos elementos que o constituem, à capacidade de fruir poesia, ficção e crônica, condena o estudante ao *magister dixit*. Convida-o a se limitar em termos de evolução, humanização. Revejo, em minha mente, a sala de aula lotada e nós, alunos, trabalhando com Antonio Candido, durante um semestre inteiro, o poema ‘Louvação da tarde’ de Mário de Andrade”. (Lopez, 2009, p. 219.)

⁸⁹ Como mencionado anteriormente, Candido indica entender a literatura de modo amplo em seu texto. Além de entender diversas manifestações culturais como literatura, o crítico aponta, por exemplo, como o erudito e o popular estão em diálogo constante: “Ele [Mário de Andrade] entendia a princípio que as criações populares eram fonte das eruditas, e que de modo geral a arte vinha do povo. Mais tarde, inclusive devido a uma troca de ideias com Roger Bastide, sentiu que na verdade há uma corrente em dois sentidos, e que a esfera erudita e a popular trocam influências de maneira incessante, fazendo da criação literária e artística um fenômeno de vasta intercomunicação.” (1995, p.188). Apesar disso, de modo geral, o texto destaca a alta literatura, como algo a ser alcançado pelas classes populares ao vencer a desigualdade social. As modalidades populares de cultura seriam, assim, “importantes e nobres”, mas não “suficientes” (1995, p.186)

discursivas “que *não* têm como objetivo a valorização do humano e não têm o humano como único produtor e receptor da palavra” (2006, p. 38). Para esses casos, leituras como a de Candido (Natali também identifica atitude semelhante em Bhabha) recorreriam ao “adjetivo ‘universal’ como um eufemismo para ‘moderno’, e a defesa da ‘humanização’ como uma convocação à modernização.” (ibidem). Em resposta a essa crítica, valemo-nos das palavras de Eagleton:

Universalidade significa tão-só que, no que diz respeito à liberdade, à justiça e à felicidade, todo mundo merece entrar na dança.

Mas na dança de quem? Na dos homens brancos ocidentais que acreditam que sua versão idiossincrática da humanidade deve aplicar-se a todas as pessoas? Com certeza, foi assim que se começou a alardear a ideia de universalidade, e nesse sentido não se pode negar que a objeção pós-modernista a ela procede. [...] Os pós-modernistas temem que esse universalismo vá tratar a pontapés a diferença cultural, e há muita evidência de que eles não se enganam quanto a isso. Mas universalidade e diferença não colidem necessariamente. Tomemos, por exemplo, o conceito de igualdade humana. Você pode interpretá-lo como todas as pessoas dotadas de qualidades idênticas, o que não passa de uma grande bobagem [...]. Ou você pode entendê-lo, como fazem os liberais, como todo mundo tendo igual oportunidade de se tornar desigual. [...] O socialismo não está afinal muito interessado na igualdade. Tratar duas pessoas de modo igual deve na verdade significar não dar a elas exatamente o mesmo tratamento, mas cuidar de modo igual de suas diferentes necessidades. Elas não são indivíduos iguais, e sim igualmente indivíduos. E nesse sentido, um conceito sensato de igualdade já implica a noção de diferença. (Eagleton, 1998, p. 114)

A longa citação de Eagleton sintetiza a maneira como nos posicionamos em relação ao debate sobre igualdade e diferença e serve de forma exemplar para pensarmos nas colocações de Natali e Candido. Como indica Eagleton, há grande legitimidade no empenho da crítica pós-moderna de apontar os escombros deixados pela crítica e arte modernas que tomam a si mesmas como referencial do humano e do universal. É especialmente significativo a esse respeito o modo como os Estados Unidos passam a figurar como centro irradiador da cultura moderna, marcada pela rápida passagem do nacionalismo para o internacionalismo e, por fim, universalismo. Com isso, como aponta Harvey, a consolidação de uma nova estética com matérias-primas marcadamente americanas (desde o expressionismo abstrato à Coca Cola) passou a ser “celebrado como a

essência da cultura ocidental” (2007, p.44). É também ali que, décadas depois, o debate sobre diferença surge e se sustenta com mais força, mostrando as diferentes vozes silenciadas pelo discurso ocidental com vistas à universalidade.

O ponto fundamental, destacado por Eagleton, é que “universalidade e diferença não colidem necessariamente”. Não se pode pensar, portanto, de forma simplista que a defesa da diferença se coloca junto aos excluídos em oposição a um discurso elitista da universalidade e igualdade. Se há, por certo, uma justa reivindicação em torno das diferenças historicamente silenciadas, pode-se pensar também, como faz Pierucci, que a defesa da diferença está cercada por uma armadilha, em que facilmente se desloca o debate da esquerda à direita⁹⁰, fazendo com que a justa reivindicação por reconhecimento se torne justificativa para um novo racismo, em que o “direito à diferença” passe ao “direito de um povo de permanecer como é, em sua terra natal e sem misturas” (Pierucci, 1999, p.52).

É difícil se mover no terreno instável em que se entende que “um conceito sensato de igualdade já implica a noção de diferença” - como diz Eagleton com seu pendor para a igualdade - ao mesmo tempo em que defende que “a igualdade reside na diferença”, como prevê Scott com sua inclinação à diferença⁹¹. É necessário ter em mente a ausência de dualidades simplistas para pensarmos as colocações de Candido e Natali, as quais são tratadas aqui de forma complementar, a partir de objeto caro a ambos: a literatura comparada⁹².

Natali, em uma reflexão sobre a diferença que passa longe de alguns exemplos caricaturais por vezes trazidos por Eagleton⁹³, aponta limites e questões bastante pertinentes em relação

⁹⁰ “No fundo, tudo se passa no campo das esquerdas como se aqueles que defendem a diferença e a celebrem soubessem que transportam uma carga explosiva que, mal usada, pode detonar um potencial destrutivo cujos alvos serão, com toda a certeza, os indivíduos e os grupos mais frágeis, subordinados, oprimidos, discriminados e estigmatizados que de saída se queria defender, promover, resgatar, libertar e assim por diante” (Pierucci, 1999, p. 49)

⁹¹ Recuperamos a citação de Scott a partir de Pierucci (1999, p.46): “Uma vez desconstruída a antítese igualdade-versus-diferença, será possível não só dizer que os seres humanos ‘nascem iguais, mas diferentes’, como também sustentar que ‘a igualdade reside na diferença’ (cf Scott, 1988:48). Em texto posterior da autora propõe pensar a questão da diferença em termos de um paradoxo. Nesse sentido, em oposição à tendência de polarizar o debate, entende-se que “igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão.” (2005, p.14)

⁹² A discussão em torno desse tema será realizada de forma aprofundada na Parte III da tese, sendo apenas anunciado, neste momento, que essa disciplina pode oferecer um profícuo caminho entre a diferença e a igualdade.

⁹³ Como parte de sua estratégia “retórica”, Eagleton por vezes trata seus argumentos com exemplos radicais, o que, em geral, tende a achatar validade de posicionamentos divergentes, tocando em pontos que jamais estiveram no horizonte de suas colocações, como vemos aqui: “A crença de que os valores se constroem, variam com a história e mostram-se inerentemente passíveis de revisão se torna muito atraente, embora funcione muito melhor com Gorki do que com o genocídio.” (1998, p. 96)

a obras que não se inserem no paradigma da literatura ocidental, tal como mostrará em interessante leitura sobre Arguedas⁹⁴. Concordamos, assim, que “chamar de literatura ou ficção o que é outra coisa seria, portanto, uma forma dessa violência tradutora que abafa a diferença contida naqueles horizontes conceituais que incluem outras formas de entender a relação com os objetos verbais, a representação da realidade e o lugar do sujeito humano na criação e recepção de textos.” (2006, p. 42). No entanto, acreditamos que o esforço de Candido, na generalização do conceito de literatura e de humanização se deve a uma justa tentativa de mostrar que todos, independente da especificidade das formas culturais que cercam suas vidas são, no final das contas, humanos. Tal afirmação, embora aparentemente simplória é, na realidade, um avanço quando vemos casos, como o de Pessoa Neto e outros discutidos mais adiante, em que a defesa do potencial humanizador da literatura se torna sua fraqueza⁹⁵. Constatções dessa natureza levam a uma suposição de que, modificando *A Revolução dos Bichos*, “uns são mais humanos que os outros”.

Sabemos, como inclusive vimos com Candido, que intencionalidade do autor nem sempre se materializa na forma do seu texto. No caso da crítica feita por Natali, ele aponta, através da noção de “hegemonia”, conceito caro a Candido, como a diferença passa praticamente invisível diante de discursos modernos⁹⁶. Nesse sentido, acreditamos que, mais do que nas partes destacadas por Natali, há um momento específico em que Candido aponta um desdobramento problemático em torno da concepção de universalidade:

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências (1995, p.188)

A universalidade de Candido está alinhada com o que vimos na citação de Eagleton, ou seja, com um desejo socialista de que todos partilhem daquilo que se valora para si mesmo, com um consequente reconhecimento da diferença existente entre os agentes e os objetos

⁹⁴ Referimo-nos aqui ao artigo “José Maria Arguedas aquém da literatura” (Natali, 2005)

⁹⁵ A esse respeito, valemo-nos das palavras de Eagleton: “The strenght of the liberal humanist case, by contrast [aos formalistas e estruturalistas], is that it is able to say why dealing with literature is worth while. Its answer, as we have seen, is roughly that it makes you a better person. This is also the weakness of the liberal humanist case.” (2002, p. 180)

⁹⁶ “A prova maior da sua força [do poder do discurso moderno] é precisamente sua invisibilidade, ou seja, o momento da confirmação da sua hegemonia é o momento em que já não reconhecemos seus limites, o que torna possível esse deslizamento quase imperceptível da modernidade e sua especificidade histórica e conceitual para a humanidade universal.” (Natali, 2006, p. 38)

de estudo. Mas podemos identificar uma tensão quando a diferença entra em cena, e não quando ela é obliterada, como sugere Natali. Diante da diferença, não está um olhar que, horizontalmente, reconhece a especificidade das diversas manifestações literárias possíveis, mas uma forma de compreensão vertical que prescreve a passagem do popular ao erudito. No entanto, como discutiremos ao longo da tese, muito pouco sabemos se a “elevação sensível da capacidade” é atingida, se for atingida, com a cultura erudita. Consideramos, assim, que há uma diferença entre verdadeiramente desejar ao outro aquilo que valoramos a nós e a suposição de que o outro reage às mais diversas manifestações culturais do mesmo modo que nós. Dessa maneira, parece-nos que a justa defesa do direito do outro não passa, necessariamente, por suposições de uma diferença que pouco conhecemos e, em especial, por qualquer forma de descaracterização de experiências estéticas que consideramos mais rudimentares. O direito universal do outro passa, a nosso ver, fundamentalmente por sua reivindicação única à palavra, pela qual possa expressar o que considera importante para si.

Para que a crítica ouça as palavras do outro, não é suficiente que se coloque à distância dele, chamando-o para que se aproxime, para que partilhe o que se considera valioso. É necessário deslocamento dos dois lados, durante o qual cada um se move com sua diferença, para que, inclusive, possa ocorrer a recusa daquilo que causa estranhamento. Apenas isso pode romper a incomunicabilidade, a certeza que cada lado possui de ser o referencial da norma e do padrão. Isso se explica pelo fato de os homens estarem, segundo Fish, dentro de uma “comunidade interpretativa” que reforça sua avaliação, ou ainda, dentro da “fronteira de grupo” observada por Levi-Strauss. A esse respeito, é interessante observar que o etnocentrismo ocorre também entre os indígenas, sendo “uma atitude ideológica natural, inerente aos coletivos humanos” (Castro, 1996, p.123). Na observação de Levi-Strauss, enquanto espanhóis investigavam a existência da alma nos indígenas, estes afogavam os brancos aprisionados para verificar se seus corpos se decompunham⁹⁷. Estabelecendo um paralelo entre esse episódio e o discutido nesta tese, poderíamos

⁹⁷ Viveiros de Castro mostra como Lévi-Strauss entendeu a relação entre espanhóis e indígenas: “Lévi-Strauss extrai dessa parábola a célebre moral: ‘O bárbaro é, antes de mais nada, o homem que crê na existência da barbárie’. Alguns anos depois, ele iria recontar o caso das Antilhas, mas dessa vez sublinhando a assimetria das perspectivas: em suas investigações sobre a humanidade do Outro, os brancos apelavam para as ciências sociais, os índios, para as ciências naturais; e se os primeiros concluíam que os índios eram animais, os segundos se contentavam em desconfiar que os brancos fossem divindades (Lévi-Strauss 1955:82-83). ‘À ignorance égale’, diz o autor, a última atitude era mais digna de seres humanos.” (Castro, 1996, p.123-4)

questionar: podemos substituir o inquérito e o afogamento pela escuta de outras vozes diferentes das nossas?

Reforçamos, assim, que não vemos polaridade entre universalidade e diferença, o eu e o outro. Mais uma vez recorrendo às palavras de Eagleton, consideramos que “universalidade e diferença não colidem necessariamente”. E para isso é especialmente notável que retomemos algo indicado na Introdução desta tese: o fato de que nosso ponto de vista está junto ao leitor. Ou como ali dissemos: estamos “molhados” ao discutirmos o leitor por nos colocarmos junto a ele.

O ponto de vista “molhado” permite certa concessão estética (à maneira como vemos em *Candido*). Assim, parece-nos aceitável que não se discuta longamente a singularidade de obras que diferem do nosso referencial estético (moderno e modernizador, como poderia propor Natali), desde que esse ato de violência seja tomado como oposição a uma violência ainda mais terrível, aquela que, por trás de um discurso de humanidade e humanização, revela, no final das contas, uma incapacidade de reconhecer que o outro se iguala a mim na condição de ser humano. Por outro lado, buscando levar essa condição de humanidade às últimas consequências, não é possível tomar nossa cultura como um referencial único a ser atingido, simplesmente porque nós mesmos a consideramos mais elevada.

As obras de nossa tradição literária são aquilo que desejamos transmitir porque, sendo o que conhecemos e valoramos, é o que podemos oferecer. Nesse sentido, deveríamos estar abertos a receber aquilo que não conhecemos e que, portanto, pouco poderíamos valorar. Humanização, assim, seria intercâmbio e não uma ação sobre o outro, tal como está no horizonte crítico de *Candido*, ainda que não levado às últimas consequências. Deveríamos estar, como propõe Natali, efetivamente abertos ao outro, à sua diferença. E isso implica em não negarmos que todos aqueles que escrevem artigos e teses (eu mesma, portanto), falamos a partir de um lugar que, caso não queiramos dizer “privilegiado”,⁹⁸ é, no mínimo, distante de situações concretas de alteridade.

Ao reforçarmos nosso ponto de vista junto ao leitor, não necessariamente junto à alta literatura, acreditamos que esta não deve ser colocada como um referencial único ou como único objetivo a ser atingido. Mas a alta literatura representa o referencial favorito a ser

⁹⁸ Usamos o termo “privilegiado” entre aspas para evitar o risco de que ele indique acreditarmos, por exemplo, que um lugar institucionalizado, profundamente marcado pelo signo da modernidade, seja considerado “melhor”.

defendido no sistema literário. E o leitor, como elemento desse sistema, deve ter o direito não apenas à (recusa da) literatura, mas à compreensão de como se dá o complexo jogo simbólico que o envolve.

É nesse sentido que o conceito de retórica de Eagleton nos parece valioso. A retórica permite que se reconheçam as intenções por trás dos discursos (crítico e literário) e, mais do que isso, prevê que cada um possa se tornar também agente do discurso, não apenas seu receptor. Nesse sentido, não há valorização prévia de alguma forma literária, mas antes o estudo dela, buscando compreender, inclusive, porque algumas características foram, ao longo dos anos, sendo tomadas como parâmetro de qualidade. Afinal, se desejamos que manifestações culturais diversas sejam pensadas dentro de sua especificidade, devemos, além de analisá-las com nosso olhar distanciado, ouvir a voz de seus agentes, para que eles revelem e defendam sua singularidade em diversos espaços, inclusive naqueles onde tradicionalmente se fundou o poder sobre o valor e o humano. O direito à literatura, como defenderemos ao longo da tese, é também um direito do leitor à própria voz.

Mais do que uma concepção moralista da literatura, que, como vimos, parece se pautar num modo correto de ler, nas obras certas a serem lidas ou no bom sujeito a ser formado pela leitura, está em questão uma ética em torno da literatura, pautada na pluralidade de vozes e no questionamento trazido por elas. Consideramos, nesse sentido, estarmos, como mostra Bauman, que será retomado adiante, na esfera da ética pós-moderna. Nela, necessita-se reavaliar os parâmetros mais rígidos que nos foram legados pela modernidade⁹⁹, especialmente porque o hábito é substituído pela escolha, ficando claro que não há apenas algo bom e verdadeiro a ser abraçado, mas uma série de fatores a serem levados em conta numa escolha que não é óbvia:

Uma vez que venha a avaliar, porém, fica evidente que "útil" não é necessariamente "bom", ou "belo" não tem que ser "verdadeiro". Uma vez que se fez a pergunta sobre os *critérios* da avaliação, as "dimensões" da mensuração começam a ramificar-se e crescer em direções cada vez mais distantes entre si. O "modo certo", uma vez unitário e indivisível, começa a dividir-se em

⁹⁹ “Sugiro que a novidade da abordagem pós-moderna da ética consiste primeiro e acima de tudo não no abandono de conceitos morais caracteristicamente modernos, mas na rejeição de maneiras tipicamente modernas de tratar seus problemas morais (ou seja, respondendo a desafios morais com regulamentação normativa coercitiva na prática política, e com a busca filosófica de absolutos, universais e fundamentações na teoria). Os grandes temas da ética - como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo — não perderam nada de sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova.” (Bauman, 1997, p.8)

"economicamente sensato", "esteticamente agradável", "moralmente apropriado". As ações podem ser certas num sentido, e erradas noutro. Que ação deve ser medida e por que critérios? E se numerosos critérios se aplicam, a qual dar prioridade? (Bauman, 1997, p.9)

Quais são os critérios? Essa é a pergunta fundamental que norteia a tese. Buscamos discutir critérios que, por vezes, se revestem de neutralidade e invisibilidade, ocultando, porém, o discurso hegemônico. Critérios que parecem pautados em objetividade, mas que, a partir do gosto, revelam a manutenção das lutas simbólicas, em que o discurso de humanização do outro pode estar imbuído no próprio desejo de distinção, tal como discute Bourdieu¹⁰⁰, que será retomado mais adiante na tese.

Cabe, assim, ter atenção ao fato de que a literatura é uma prática humana “presa a uma complexa rede de interesses” (Dalcastagnè, 2005, p. 62). Nela, a naturalizada definição de Literatura deixa ouvir o silêncio de diversos grupos e, como mostramos, a eleição de um modelo específico de leitor e, no limite, de homem. Vejamos:

Negar a literatura como prática humana, presa a uma complexa rede de interesses, é escamotear um processo em última instância autoritário: aquele que define o que pode ser considerado literatura em meio a tudo o que é escrito ou que se pensa escrever um dia. De um modo geral, se dissocia a idéia de produção da de controle, como se todos fossem livres para escrever o que bem entendessem, desde – é claro – que se sujeitem às regras “estéticas e universais” da Literatura (com L maiúsculo para diferenciá-la de outras atividades mais corriqueiras). Assim, não somos *nós*, com nossas convicções e preconceitos, a legitimarmos determinado romance ou poema, rejeitando outros, mas cada obra em particular, com suas “qualidades estéticas e universais”, a conquistar seu espaço, consagrando autor e personagens. Em suma, a produção artística seria regida por leis transcendentais, o que a tornaria inacessível para alguns – uma vez que é bem mais fácil argumentar contra decisões humanas do que se impôr diante de regras eternas e imutáveis, tão mais castradoras

¹⁰⁰ Para já nos aproximarmos da obra do autor, trazemos uma citação dele, retirada precisamente da obra *A distinção*, em que fica evidente o complexo e interessado cenário que acompanha o debate sobre gosto: “o gosto encontra-se na origem dessas lutas simbólicas que opõem, em cada instante, as frações da classe dominante e que seriam menos absolutas, menos totais, se não estivessem baseadas nessa espécie de adesão primitiva, de crença elementar que une cada agente a seu estilo de vida: a redução materialista das preferências a suas condições econômicas e sociais de produção, assim como às funções sociais desempenhadas pelas práticas, na aparência, mais desinteressadas, não deve fazer esquecer que, em matéria de cultura, os investimentos não são somente econômicos, mas também psicológicos.” (Bourdieu, 2007, p.291)

quanto mais enraizadas parecem estar na realidade social que as circunscreve.
(Dalcastagnè, 2005, p.62-3).

A estreita ligação da literatura com as disputas reais, para além do discurso ideal, leva à necessidade de entendermos os critérios que estão em jogo na determinação daquilo que merece ou não ser chamado de Literatura, daquele que merece ou não ser chamado de leitor. Assim, no próximo capítulo, faremos uma discussão sobre critérios e avaliação de forma ainda mais adensada.

Antes de seguirmos adiante, uma ressalva. Talvez esse tópico possa ser considerado falho por sua aparente falta de sistematização. Mas intencionalmente optamos que este primeiro momento de aproximação ao tema fosse tratado de forma mais ampla, mostrando como o discurso sobre o poder da literatura está difundido e naturalizado. No capítulo seguinte, faremos leituras mais focadas, em que, a partir da análise de alguns textos críticos, mostraremos como a avaliação do leitor é feita por meio de considerações superficiais sobre algumas obras. Mais do que isso, mostraremos que o leitor e suas escolhas são pensadas a partir de um filtro muito específico, qual seja, a imagem que o crítico tem de si próprio como leitor. Assim, o olhar para a alteridade será pensado com base numa posição de (in)tolerância.

CAPÍTULO 2 – LEITURA DE LIVROS, AVALIAÇÃO DE HUMANOS

- Claro está, não ignoro que Bordurin é um grande pintor, vejo que sabe usar as cores, é habilidoso, tem boa mão, é assim que se diz? Mas o prazer, senhor, o prazer estético é algo que me escapa. [...] Pois bem, é inconcebível: vi jovens que não sabiam a metade do que sei e que, postados diante de um quadro, pareciam sentir prazer.
- Deviam estar fingindo – digo para animá-lo.
- Talvez...

(*A Náusea* - J.P. Sartre)

O autodidata de *A Náusea* passa seus dias lendo todos os livros de uma biblioteca em ordem alfabética. Esse conhecimento, no entanto, como percebemos pelo trecho em epígrafe, não lhe garantiu o prazer estético diante de vários objetos, o que o deixa bastante incomodado. Na tentativa de tranquilizar o companheiro de leituras, Antoine Roquentin, protagonista do livro que também encontra na biblioteca seu refúgio, tenta, em vão, dizer que talvez os outros não tenham tanto prazer na apreciação das obras. A hipótese, formulada com pouca convicção, é aceita apenas como forma de encerrar a discussão e trazer certo conforto ao autodidata.

Neste capítulo, lidamos com algumas questões que perpassam a cena anteriormente descrita. Discutimos aqui fundamentalmente como a leitura concreta de um sujeito é discutida por outros sujeitos, também leitores empíricos, ainda que talvez com repertório teórico e literário mais amplo. Em momentos de avaliação da leitura alheia, o desconhecimento sobre o outro faz com que sejam formuladas hipóteses, comumente baseadas em suas próprias leituras prévias. Essas leituras marcam nosso olhar, mas não garantem, por si, uma compreensão da experiência do outro, inclusive por nem serem capazes de garantir o próprio prazer estético em relação a qualquer objeto.

O que está em jogo neste momento da tese é uma aproximação ao que se costumou chamar de leitor empírico. Leitor empírico não é apenas o outro, mas o próprio sujeito capaz de traçar essa denominação. Como afirma Eco, “o leitor empírico é todo mundo, nós todos, você e eu quando lemos um texto. Pode-se ler de mil maneiras, lei alguma impõe uma maneira de se ler e, frequentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões” (2000, p.17). Nesse sentido, cada um que se coloca diante desse tema é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto na análise, adensando ainda mais o paradoxo que, conforme

mostra Adorno, marca o papel do crítico: “o crítico dialético da cultura deve participar e não participar da cultura. Só assim fará justiça à coisa e a si mesmo” (1998, p. 25)

Uma reflexão que considere o leitor empírico implica num questionamento sobre o próprio método da crítica. Isso, no entanto, pode ser algo problemático porque, na concepção de Eagleton abaixo citado, a crítica literária é a negação de uma disciplina que se sustenta em função de um objeto pouco estável, que por sua vez, se sustenta essencialmente pelo seu nome:

Methodologically speaking, literary criticism is a non-subject. If literary theory is a kind of 'metacriticism', a critical reflection on criticism, then it follows that it too is a non-subject.

Perhaps, then, the unity of literary studies is to be sought elsewhere. Perhaps literary criticism and literary theory just mean any kind of talk (of a certain level of 'competence', clearly enough) about an object named literature. Perhaps it is the object, not the method, which distinguishes and delimits the discourse. As long as that object remains relatively stable, we can move equably from biographical to mythological to semiotic methods and still know where we are. But as I argued in the Introduction, literature has no such stability. The unity of the object is as illusory as the unity of the method. 'Literature', as Roland Barthes once remarked, 'is what gets taught.' (2002, p. 72)

Uma especificidade dos estudos literários está na sua definição pelo objeto, não pelo método, fazendo com que a própria concepção do que é literatura interfira nas possíveis maneiras de se analisar uma obra. Esse objeto marcado, ao mesmo tempo, por indeterminação e estabilidade, é o referencial primordial para a crítica literária, sendo comumente privilegiado como tal. A literatura seria assim, aquilo que, como mostra Barthes, se ensina ou o que é dito ser literatura¹⁰¹. Essa “petição de princípio” revela, portanto, a forte ligação que a literatura estabelece com a tradição, afinal, ela se pauta naquilo que foi aceito pela comunidade de leitores como meritório de receber tal denominação. E as vozes que não participaram dessa tautologia? Para começar a tatear essa

¹⁰¹Compagnon, que também retoma a definição de Barthes indicando que a literatura era uma “bela tautologia”, questiona: “Mas pode-se dizer outra coisa que não ‘Literatura é literatura?’” (2001, p.30). No final do capítulo de seu livro que mostra o quanto a definição de literatura e de literariedade configura um desafio permanente à crítica literária, conclui: “Retenhamos disso tudo o seguinte: a literatura é uma inevitável petição de princípio. *Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites às vezes se alteram, lentamente, moderadamente [...], mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência.” (idem, p. 46)

questão, podemos pensar em contraponto à afirmação de que literatura é a literatura ensinada, que, como afirma Sollers (*apud* Bueno 2013, p.67), o que se ensina é a anestésia a violência que encobre a literatura. A violência que tratamos neste tópico é aquela feita em nome da literatura contra seus leitores (e não-leitores), num discurso que nega sua instabilidade e se reveste de aparente neutralidade.

Discutiremos que mesmo quando o texto literário é colocado no centro do discurso crítico, ele é permeado por considerações sobre o leitor e sobre o papel da literatura em sua formação e experiência. Assim, nosso objetivo neste capítulo é mostrar de que modo, sem levar em conta pesquisas centradas nos leitores empíricos, o discurso da crítica e da teoria literária está fortemente marcado por suposições acerca da experiência de leitura que se pautam, fundamentalmente, numa reflexão estética sobre o objeto literário. Em análises supostamente centradas no texto, discute-se o seu leitor, muitas vezes com um julgamento negativo daquele que representa a alteridade do crítico literário, de seus próprios parâmetros de leitura.

2.1 HIPÓTESES CRÍTICAS COM ESTATUTO DE VERDADE

Em artigo “Leitura, ensino e crítica da literatura” (1996), João Alexandre Barbosa se dedica a traçar “algumas reflexões” sobre leitura e crítica, algo essencial para que se possa pensar o ensino. Nesse sentido, como o autor afirma, a própria disposição dos termos em seu título é indicativa do modo como o ensino se relaciona com os outros dois elementos: “o ensino de literatura é proposto, por um lado, como decorrência (da leitura) e, por outro, como encontrando seu prolongamento na crítica.” (1996, p.59). Segundo Barbosa, já na conclusão de seu artigo, é possível pensar num desaparecimento das “distinções possíveis entre leitura, ensino e crítica da literatura. É o domínio do leitor de intervalos.” (*idem*, p. 75).

O leitor de intervalos é aquele capaz de estar atento ao que há entre “o concreto da experiência” e a “abstração da linguagem” (*idem*, p. 74). Ele é, portanto, um leitor sofisticado, capaz de dar conta de atividades complexas de significação do texto literário. Apesar dessa especificidade, quando é referido no texto, ele é chamado apenas de “leitor”, termo que certamente dá mais fluidez ao texto. Quando chamamos a atenção para o uso genérico de “leitor”, não o fazemos para criticá-lo, mas apenas para mostrar o quanto

mesmo um autor preocupado com as nuances dessa categoria¹⁰² pode, de forma natural, usar o “leitor” para se referir a um tipo específico: o leitor que ele próprio representa, o crítico.

Diferentemente do “leitor implícito” ou “arquileitor”, que agem na construção do sentido do texto, o leitor projetado em muitos textos de crítica, não apenas no de Barbosa, se refere a uma denominação genérica para refletir o processo de leitura e análise do próprio crítico. Assim, em afirmações, por exemplo, como “o leitor recolhe do poema aquilo que é, ou foi, linguagem da poesia, com a qual, de qualquer modo, o poeta dialoga.” (idem, p. 70) ou “transformado pelo poeta, o leitor faz da experiência de leitura um processo de concretização daquilo que, no poema, era abstração da linguagem” (idem, p. 64), há uma projeção de um leitor ideal, que configura a leitura feita pelo crítico. Os exemplos são muitos e, como dito antes, poderiam ser retirados de vários outros textos, já que, na realidade, ao se referir ao leitor, há uma espécie de alternativa ao uso do sujeito indeterminado. O uso do termo leitor, portanto, não é revelador, *per se*, de algo que mereça grande aprofundamento. Segundo o que discutiremos adiante, o interessante está no contraste entre o uso aparentemente neutro de leitor (em quase identidade com o crítico) e a do leitor com atributos, aquele que caracteriza *o outro*.

Juntamente a essa manifestação indireta de adesão entre o crítico e o leitor, pode haver uma direta, como a de Lajolo, com o “Clube de Leitores Anônimos”. Na busca por uma definição de literatura, a autora se coloca junto a esse grupo de leitores que nem sempre está alinhado com a posição crítica hegemônica. Vejamos como isso se configura já no início do livro:

Fico encantada de estarmos juntos nesta discussão, no momento em que tanta gente anda dizendo que a literatura morreu. Você, eu, seu amigo, minha colega, e todos os outros sócios do Clube dos Leitores Anônimos sabemos que é mentira, que a literatura vai bem, obrigada, está vivinha da silva, e até manda lembranças. (Lajolo, 2010, p.7)

¹⁰² Pensamos aqui no modo como o autor analisa o leitor crítico, categoria que retomaremos em outro capítulo da tese, pensado em relação ao leitor ingênuo: “ao leitor crítico deveria se opor o leitor ingênuo; no entanto, não existe o leitor crítico sem o leitor ingênuo, quer dizer, aquele para quem a leitura da obra literária tem o seu início num movimento de simpatia e de empatia para com o que está lendo. O paradoxo se desfaz se esta categoria de leitor crítico for pensada como um aperfeiçoamento de algumas qualidades que já se encontram no leitor ingênuo: sensibilidade, curiosidade, paciência, interesse pela leitura como fonte de prazer e mecanismo de acesso ao conhecimento.” (1991, s/p)

Seja através de uma aproximação afetiva ao leitor, como ocorre no texto de Lajolo, seja através do uso do termo “leitor”, no texto de Barbosa, há, nos dois casos, uma identificação entre leitores: o projetado no texto e o crítico. Como estratégia argumentativa ou como construção aparentemente neutra, o leitor é tomado como reflexo da própria imagem do crítico. Nas duas condições, não há, a nosso ver, nenhuma implicação mais profunda nessa relação de identidade. Afinal, trata-se, de uma maneira ou de outra, de reconhecer em qualquer leitor aquilo que o aproxima do crítico, ou seja, sua condição de leitor empírico, tal como vimos em Eco. Ler o outro a partir de uma chave de semelhança implica, no máximo, em uma generalização que pode ser falha. Quando essa leitura se dá na chave da alteridade, temos instaurada a problemática que nos interessa neste tópico. Para vermos um exemplo de como isso ocorre, discutimos um trecho inicial de “Por uma literatura brasileira de entretenimento” de José Paulo Paes, comumente apontado como texto de referência para que se pense a circulação da cultura de massa no Brasil. Vejamos como o autor diferencia a cultura de massa e a cultura de proposta, projetando uma imagem sobre os leitores delas:

Na cultura de massa, a originalidade de representação tem importância muito menor. [...] Outro critério de diferenciação é o de esforço. Assim como lisonjeia o gosto estratificado dos consumidores para mais facilmente lhes vender o que produz, a cultura de massa se preocupa em poupar-lhes, no ato de consumo, maiores esforços de sensibilidade, inteligência e até mesmo atenção ou memória. [...] Já a cultura de proposta não só problematiza todos os valores como também a maneira de representá-los na obra de arte, desafiando o fruidor desta a um esforço de interpretação que lhe estimula a faculdade crítica em vez de adormecê-la. (Paes, 1990, p.26)

É interessante observar os dois critérios elencados por Paes para diferenciar a cultura de massa da de proposta: originalidade de representação e esforço. Enquanto o primeiro constitui, de fato, um dado estético, indicando que uma determinada obra não rompe/altera padrões estabelecidos, o segundo implica em supor aquilo que ocorre no processo de leitura dos sujeitos. Nesse caso, não se está indicando apenas que uma determinada obra é simples, mas que ela não exige esforço (de sensibilidade, inteligência, atenção e memória) dos leitores. Assim, para além de uma avaliação das duas formas culturais, podemos notar que, por meio de uma suposição de suas intenções, o crítico indica os efeitos que ela teria sobre dois grupos de leitores diferentes: na cultura de proposta, a faculdade crítica dos

leitores é estimulada, enquanto na cultura de massa, pode-se entender, implicitamente, que tal faculdade é adormecida, já que se sabe não haver nenhum esforço no seu “ato de consumo”. Aliás, é bastante significativo observar o modo como os dois leitores são denominados: de um lado, temos os consumidores da cultura de massa; de outro, os fruidores da cultura de proposta. No limite, com tal diferenciação, é a própria possibilidade de prazer que diferencia os dois grupos. É ela que cria uma divisão muito clara entre o leitor que se valoriza e aquele que representa a alteridade.

A seguir, veremos de forma mais detida como se dá, pela chave da alteridade, a relação entre o crítico e o leitor sobre/com o qual se fala. Para isso recorreremos a três autores bastante diferentes: Alfredo Bosi, João Alexandre Barbosa e Milton Hatoum, nos quais não há, de saída, como parece ser a proposta de Paes, uma avaliação favorável da cultura de massa, atribuindo-lhe um lugar na cultura brasileira. Em comum, os críticos se aproximam por tratarem de questões relacionadas à (circulação de) literatura na contemporaneidade, destacando sua especificidade no contexto brasileiro. Não buscamos fazer um trabalho aprofundado sobre o percurso crítico dos nomes anteriormente indicados, inclusive porque eles apresentam linhas teóricas diversas, que não poderiam ser adequadamente tratadas no limite deste texto. Optamos, assim, por centrar nossa discussão em um artigo específico de cada autor, ainda que com algumas referências a outros textos de sua fortuna crítica. Analisaremos a seguir: “Os estudos literários na era dos extremos” (Bosi, 2002); “Literatura nunca é apenas literatura” (Barbosa, 1994); e “Livros de verão e literatura de verdade” (Hatoum, 2013).

O título dos textos já indica que o leitor não é o elemento central a ser tratado. É a própria literatura e o modo como ela é olhada pela crítica que estão em questão. No entanto, para que esses aspectos sejam discutidos, assume-se um posicionamento sobre o leitor, o qual é tratado com diferentes graus de distanciamento em relação a uma imagem de si próprio e da concepção de literatura estabelecida nos textos.

Ao limitarmos nosso recorte temporal à contemporaneidade, temos a intenção de permitir a todos os potenciais leitores desta tese que reflitam sobre o discurso dos críticos à luz de sua própria experiência de leitura. Apesar da dificuldade de sermos contemporâneos ao nosso objeto, vendo-o nas sombras de nosso próprio tempo¹⁰³, acreditamos na validade de

¹⁰³“o contemporâneo não é só quem, percebendo a sombra do presente, apreende sua luz invendável.[...] É como se essa luz invisível que é a escuridão do presente projetasse sua sombra sobre o passado, e este, tocado por seu feixe de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora. (Agamben, 2009, p.12)

retomar experiências que nos são próximas precisamente por elas permitirem um questionamento daquilo que é afirmado com naturalidade. Acreditamos que isso facilita, na trilha da concepção ampla e democrática de teoria vista em Eagleton, que cada sujeito se posicione em relação a artigos que tratam do processo de leitura dele e de seus pares. Desse modo, deixamos a pergunta: os leitores que somos ou todos os que conhecemos se encaixam em muitas afirmações feitas pelos críticos? Essa é a questão que norteia nosso olhar para as leituras a seguir.

2.1.1 O NÃO LEITOR

Para iniciarmos nossa análise, trataremos de artigo de Milton Hatoum (2013), um dos mais renomados nomes do cenário literário contemporâneo, escrito para *O Estado de São Paulo* para relatar um episódio da Feira do Livro de Guadalajara. No título do texto, o autor apresenta dois elementos que se opõem, mas são unidos por um conector aditivo, garantindo uma suposta união entre os termos: “Livros de verão e literatura de verdade”¹⁰⁴. Relação semelhante se dá entre outros dois pares que se delineiam no artigo: a solidão e a popularidade; o local e o universal¹⁰⁵. Embora o autor busque mostrar seu intento de que a literatura seja atingida por mais pessoas em contextos menos desenvolvidos como o nosso, ele não se desprende de um referencial europeu e uma concepção exclusivista de literatura.

As pessoas que leem *Cinquenta Tons de Cinza*, seu alvo inicial de crítica, não são sequer consideradas leitoras. Com naturalidade, o autor afirma que “a Feira estava cheia de gente, mas não necessariamente leitores”. Há, nessa afirmação, semelhança com o que vimos no capítulo anterior em que, para pessoas obviamente humanas, clamava-se por humanização. Já aqui, sujeitos que são claramente leitores (pelo seu empenho em ler livro de E. L. James) são tratados como destituídos dessa capacidade, sendo não-leitores, ou apenas

¹⁰⁴ Observemos que a denominação “literatura de verdade” foi a mesma usada por Carpeaux, ao escrever o prefácio para a obra de Ecléa Bosi (1972) para estabelecer uma oposição à “literatura paralela”. Veremos aqui, no desenvolvimento da análise do texto de Hatoum, como nomenclaturas semelhantes são tomadas como forma de excluir grande parcela do grupo de leitores da esfera da alta literatura. Em oposição a isso, a análise de Carpeaux buscava incluir o grupo das operárias na condição de leitoras. Vemos, assim, que chaves distintas, e teoricamente antagônicas, de exclusão x inclusão, convivem, no discurso crítico, com uma necessidade semelhante de rotular obras antes de ser feito qualquer esforço de análise sobre elas.

¹⁰⁵ Os dois pares não são tratados no texto de Hatoum de forma dialética, de modo que, quando fazemos referência ao local e ao universal, não pensamos em algo semelhante ao que se vê no texto de Candido: “De um lado, a visão da nova realidade que se oferecia e devia ser transformada em ‘temas’, diferentes dos que nutriam a literatura da Metrópole. Do outro lado, a necessidade de usar a literatura de maneira por vezes diferentes ‘as formas’, adaptando os gêneros às necessidades de expressão dos sentimentos e da realidade local.” (1999, p.14)

“gente”. Se antes nem todos eram plenamente humanos, aqui, em que o parâmetro é o leitor (não medido apenas pela capacidade de leitura), ser apenas humano é tomado como algo de menor valia. Diante da “fila de leitores excitados” que buscavam o livro, não há dificuldades em traçar hipóteses quanto ao seu limite literário:

É improvável que os leitores dessas historinhas de sexo e violência - ou sexo com violência - leiam romances de Conrad, de Dostoiévski ou de Graciliano Ramos. Quantos se aventuram a ler *Coração das Trevas*, *Crime e Castigo* ou *Infância*? Para a maioria dos leitores, um livro de ficção é puro entretenimento, algo que não convida a pensar nas relações humanas, no jogo social e político, na passagem do tempo e nas contradições e misérias do nosso tempo, muito menos na linguagem, na forma que forja a narrativa. Talvez por isso o poeta espanhol Juan Ramón Jiménez tenha afirmado que a poesia é a arte da imensa minoria. Isso serve para a literatura e para todas as artes. (Hatoum, 2013)

Com naturalidade, a “análise” de uma obra, ou a enumeração de suas supostas características, é relacionada ao leitor. Sem maior mediação, o autor faz afirmações sobre o que é um livro de ficção para a maioria dos leitores, não apenas sobre qual é sua avaliação de uma determinada obra. Partindo de pressupostos infundados sobre a essência da experiência dos leitores com os livros escolhidos, pode-se chegar à conclusão de que eles não avançarão de “historinhas” à “literatura de verdade”. Movimento semelhante ocorre em outro texto do autor, chamado “Leitores incomuns”, publicado alguns anos antes do aqui enfocado:

O pior leitor é o passivo, resignado, que aceita tudo e lê o livro como uma receita ou bula para o bem viver. Este é o não-leitor. Porque o texto de auto-ajuda é um compêndio de trivialidades, palavras que não questionam, não intrigam nem fazem refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos. (Hatoum, 2007)

Aqui o autor faz referência à expressão “não-leitor”, que, estranhamente, inclusive pela construção sintática, é explicado “porque” em função de um gênero específico, a auto-ajuda. Vemos, porém, que a descaracterização do leitor, que impossibilita que seja “incomum”, tal como exemplarmente temos na representação de Che Guevara carregando livros durante o período de guerrilha, não se dá apenas em relação à auto-ajuda e seu caráter injuntivo, mas também em outros como *Cinquenta tons de cinza*. Sem entrar no

mérito da diferença de valor entre os livros, nossa questão está centrada no quanto seria possível criar hipóteses sobre a experiência do leitor, sem nenhum dado analisado. Não sabemos se o leitor, de fato, toma o livro como receita de viver, se não encontra material para refletir sobre as contradições do mundo, “muito menos” sobre a linguagem, inclusive porque, como mostra o próprio argumento de Hatoum retirado de Proust: “cada leitor é, quando está lendo, o leitor de si próprio” (2007). Como saber o que ele lê, portanto? Apenas podemos observar que, no âmbito da crítica, diferentemente do que temos na justiça, até que se prove o contrário, o leitor é culpado, culpado do suposto crime de não ler exatamente aquilo que é esteticamente valorado e que, portanto, é considerado bom para todos.

O trecho transcrito também indica um dos pares opositivos que marca o texto de Hatoum: solidão x popularidade. Diante de um público descrito de forma negativa, ao qual parece ser estendida a valoração diminutiva das “historinhas”, interessado em obras diferentes daquelas que o autor não apenas lê, mas também escreve, há uma aceitação da solidão, que inicialmente motivou a redação do artigo, já que a cena do autor solitário relembra o forte vínculo entre literatura e solidão “essas irmãs siamesas”. No final do texto, a solidão é mais do que aceita, chega a ser desejada:

Comecei essa crônica evocando a solidão de um escritor em Guadalajara. Melhor assim: a solidão está na origem do romance moderno, é um de seus pilares constitutivos e faz parte do trabalho da imaginação do escritor e do leitor.

O tempo se encarrega de apagar todos os cinquenta tons de cinza, e ainda arrasta para o esquecimento os crepúsculos, cabanas e toda essa xaropada que finge ser literatura. Enquanto isso, Coração das Trevas, publicada há mais de um século, é uma das novelas mais lidas por leitores de língua inglesa. (Hatoum, 2013)

O percurso que leva de um sentimento de incômodo ao de satisfação com a solidão é construído com base no outro par opositivo mencionado, o do local x universal, com este se referindo à Europa, tomada como parâmetro de cultura¹⁰⁶. Em oposição à crítica de Flaubert ao consumismo, ele menciona as questões do mundo das celebridades,

¹⁰⁶ Acreditamos que a atitude de Hatoum revela problemática semelhante àquela denunciada por Said em sua obra de referência *Orientalismo* (2003). O autor revela quão deturpada pode ser uma visão de Oriente que esteja totalmente pautada em referenciais ocidentais (ou parte do Ocidente), negando a singularidade de diversas nações em favor de uma concepção homogênea e reducionista de cultura.

“baboseiras”, ainda mais graves num contexto como o brasileiro, “cuja modernidade manca ou incompleta exclui milhões de jovens de uma formação educacional consistente.” (2013). Na continuação, em oposição à precariedade da educação “até mesmo na Argentina”, há o exemplo do operário que lê Stendhal e a escola pública francesa, que resistiu até mesmo aos ataques de Nicolas Sarkozy e outros presidentes:

No começo da década de 1990, quando eu passava uma temporada em Saint-Nazaire, um jovem operário entrou no meu apartamento para consertar o vazamento de uma tubulação. Quando passou pela sala, viu um romance em cima da mesa e exclamou:

Ah, Stendhal. Li vários livros dele, e o que mais aprecio é esse mesmo: A Cartuxa de Parma.

E onde você os leu? Quando?

Aqui mesmo, ele disse. Na escola secundária.

Era uma das escolas públicas daquela pequena cidade no oeste da França. Nicolas Sarkozy e outros presidentes conservadores tentaram prejudicar o ensino de literatura e ciências humanas na escola pública francesa, mas nenhum deles teve pleno êxito. Aprender a ler e a pensar criticamente é um dos preceitos de uma sociedade democrática, e esse mandamento republicano ainda vigora na França. O que os prefeitos e secretários de Educação dos quase 5.700 municípios brasileiros dizem a esse respeito? (Hatoum, 2013)

Não negamos os problemas da educação brasileira, apenas questionamos o fato de que quando comparamos dois elementos muito distantes, há grande possibilidade de distorção nos resultados. Nesse sentido, dificilmente seria possível esperar que um operário brasileiro lesse Stendhal, ainda que nosso sistema escolar tivesse a qualidade que Hatoum atribui ao francês, porque esse autor está distante de nossos currículos escolares, tão marcadamente nacional(istas). Aliás, é interessante que se observe que não é o fato de estar na França que leva Hatoum a topar com um leitor que, em tão breve conversa, o impressionou. É o fato de esse leitor estar dentro da casa de Hatoum, olhando o livro que ele estava lendo que permite esse encontro singular. Podemos pensar, portanto, que Hatoum se impressionou com o exercício rápido de identidade. É exatamente o contrário do que ocorreria se ele tivesse se disposto a ouvir a voz dos indivíduos que formam a multidão da fila ansiosa para comprar *Cinquenta tons de cinza*.

Algo semelhante a questionar a educação brasileira a partir de um exemplo francês ocorre quando Hatoum indaga sobre o modo como Flaubert reagiria às frivolidades de nosso tempo¹⁰⁷. Nos dois casos, as questões formuladas não chegam sequer a cumprir um efeito retórico, pois na junção de elementos tão distante (Flaubert e as celebridades; 5700 municípios brasileiros e a escola pública francesa), o que resta é apenas a marca do ressentimento do autor. É o mesmo que notamos na colocação do narrador de Fonseca: “Quem, entre os milhões de semi-analfabetos fabricados pelas instituições de ensino, consumidores de uma arte cômoda representada pela música pop, pelo cinema e pela televisão, conhecia Babel?” (1988, p.16). No violento exercício comparativo, que já vimos redundar em “todos os homens são iguais, mas alguns mais iguais que os outros”, há em Hatoum não só a evidenciação das diferenças que separam o Brasil e a França, mas o lamento sobre essa diferença, algo que o autor é capaz de reconhecer no outro, como vemos em seu texto “O penúltimo afrancesado.”¹⁰⁸

Questões complexas encontram-se misturadas em seu breve artigo: a indústria cultural, o consumismo, os referenciais dos leitores, sua pretensa alienação etc. De fato, pelos limites de seu texto, não seria possível que o autor aprofundasse a análise de cada tópico. Mas ao optar por mesclar os temas, sem grande diferenciação, Hatoum acaba por revelar uma postura que, como analisaremos em nosso trabalho, é sintomática de certa melancolia e desorientação que marcam a atuação de críticos e escritores em nosso tempo. Diante da impossibilidade de lidar com tantas questões que cercam a literatura, por meio do texto e do pouco espaço social que desfrutam, os leitores especializados reduzem questões complexas a uma falha do outro. E assim, com pouca mediação, o leitor comum é avaliado em um parâmetro de inferioridade em relação àquele que escreve em jornais, o próprio avaliador. Inferioridade medida à distância, na multidão sem rosto e sem voz, que quando ouvida, é filtrada como mero ruído.

Em meio a esse cenário de inferioridade comparativa, o autor se sente sozinho, cercado por uma multidão de leitores medíocres e livros a serem esquecidos. Talvez parte do ressentimento de Hatoum, que o leva a preferir a solidão, decorra do fato de que para grande parte de leitores e escritores a denominação “literatura” não seja uma questão

¹⁰⁷ “O que o ‘Ermítão de Croisset’ diria dos dias de hoje, quando a propaganda insidiosa na tevê não poupa nem as crianças e tudo gira em torno da vida de celebridades, de uma fulana famosa que teve um bebê, de sicrano que se separou de beltrana ou traiu uma fulaninha? Qual o interesse em saber que a princesa da Inglaterra está grávida?” (Hatoum, 2013)

¹⁰⁸ “Tenho poucos amigos esnobes; um deles é tão esnobe que, ao observar e ouvir com atenção uma pessoa incomum, ele a compara com uma personagem de um romance, quase sempre francês.” (2013a, p. 212)

essencial. Livros serão publicados e lidos sem a necessidade de uma chancela do rótulo de “literatura”. Pois, ao contrário do que o autor coloca, não sabemos se a “xaropada” “finge ser literatura”: sem análises detalhadas, desconhecemos a intencionalidade de autores e leitores, sendo necessário verificar a cada caso se a sua suposta pretensão literária se choca com a avaliação da crítica. Se há casos da chamada literatura comercial em que os autores reivindicam atenção da crítica¹⁰⁹, há outros em que isso mal é discutido. Em meio a esses desconhecidos tratados de forma negativa, recai-se na lógica do biscoito: prefere-se a solidão porque se está só ou se está só porque se prefere a solidão?

Parece que preferimos aceitar que a arte está restrita a minorias a considerar a possibilidade de que a maioria pode, sim, encontrar em obras não valoradas algo além do entretenimento ou ainda o valor no entretenimento. Assim, há, ao longo do texto um movimento que vai da queixa sobre a solidão até sua aceitação, num misto de ressentimento e satisfação, equivocadamente mesclando um traço constitucional da forma romanesca¹¹⁰ à circulação da obra literária, o que, no caso do romance (gênero escrito por Hatoum e referido no artigo), esteve, desde seus primórdios relacionado a uma ampliação do público leitor, afinal, como mostra Watt, ainda que o romance não tenha alcançado um público tão amplo no momento de sua consolidação, especialmente por limitações econômicas dos leitores, o gênero representou uma sensível modificação na relação entre público e arte.¹¹¹ Nesse sentido, é interessante que observemos como o texto de Hatoum mescla, de forma indiferenciada, dois aspectos do romance: a noção de indivíduo isolado, válida para o autor e leitor que se distanciam da sociedade para escreverem/lerem literatura, e a relação entre autor e público. Se na origem do gênero, o romance já era marcado por uma popularização na recepção, transformando o lugar da literatura em relação ao público, hoje isso se faz ainda mais evidente na forma do *best-seller*. Nesse sentido, o posicionamento de Hatoum é

¹⁰⁹ Pensamos aqui, por exemplo, no caso de Paulo Coelho. Para tratarmos de sua relação com a crítica, lembremos um episódio recente, em que Wisnik escreveu uma crítica sobre o autor e se equivocou sobre uma informação de seu livro, em falha evidenciada pelo escritor. Quando, no Twitter, um leitor sugere que Coelho não se importe com o professor, ele responde: “Claro que não ligo. Só queria mostrar a impostura que são críticos como J. M. Wisnik” Disponível em: <https://twitter.com/paulocoelho/status/508293545338613760> Parece haver, por parte de alguns escritores de sucesso em relação à crítica e por parte da crítica em relação a leitores de *best-seller*, a afirmação de desdém, o qual, paradoxalmente, se constrói com muitas palavras e tom de ressentimento.

¹¹⁰ “O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los.” (Benjamin, 1985, p. 201)

¹¹¹ Watt mostra que mesmo que o público leitor na época da ascensão do romance fosse maior do que o de épocas anteriores, ele ainda era bastante limitado. De qualquer modo, cabe destacar o papel do gênero na formação do público leitor: “A maioria das bibliotecas circulantes continha todo tipo de literatura, porém o romance constituía a principal atração e sem dúvida foi o gênero que mais contribuiu para ampliar o público leitor de ficção ao longo do século.” (1990, p. 45)

marcado por um anacronismo confuso: ao reclamar a solidão do autor, ele o faz negando os atuais e originais contornos que caracterizam o gênero que ele próprio escreve e, mais do que isso, nega que a concepção do indivíduo isolado permanece válida ainda hoje¹¹²: para a escrita e a leitura, autor e leitor, de modo geral, ainda se voltam sozinhos para a experiência literária.

Entre a linha inicial e a final do artigo, nota-se que a escola seria o elemento capaz de resolver as polarizações identificadas pelo autor. Essa instituição, acertadamente tomada como representante do Estado, é indicada como capaz de modificar uma situação cultural que em muito a extrapola. Se concordamos que ela é, de fato, relevante na formação de leitores tal como trataremos adiante, sabemos também que a escola é mais um elemento dentro de um cenário de tamanha complexidade, em que diversos agentes devem ser mobilizados, inclusive os próprios críticos e autores. No entanto, no caso de Hatoum, não há uma proposição que o envolva, resta apenas o lamento e aceitação da solidão¹¹³.

Nossa crítica não se volta contra um autor que valoriza a solidão como condição atemporal da literatura, mas que mescla uma característica de produção do romance à sua circulação: o romance exige a solidão do indivíduo para sua escrita ou leitura, mas isso não está diretamente relacionado, como parece indicar Hatoum, a uma separação do autor em relação a um público mais amplo. Nesse sentido, consideramos válida a franqueza de um crítico como Berardinelli, que abertamente postula já no título de um polêmico ensaio que deu nome a seu livro: *Não incentivem o romance* (2007). Diferentemente da alternância confusa que se vê no texto de Hatoum, Berardinelli, ainda que com posicionamento diferente do nosso, apresenta uma linha de coerência crítica sobre a relação entre democracia e literatura, em que aquela é tida como prejudicial a esta¹¹⁴. Assim, critica-se o “leitor médio” e os novos tipos de escritores por considerar a democracia cultural “fatalmente hipócrita” e prejudicial à feitura romanesca. Poderíamos, inclusive, considerar

¹¹² Referimo-nos aos moldes mais tradicionais de publicação e circulação de textos literários. Não negamos, no entanto, à potencialidade aberta pelo hipertexto, que será discutido ainda neste capítulo.

¹¹³ Esse aspecto será discutido mais adiante, quando mostraremos como a solidão é valorada por outros escritores. Em relação a Hatoum, para evidenciar a importância da solidão, chamamos a atenção para o título de seu livro de crônicas: *Um solitário à espreita* (2013a), que remete a um texto com esse título. Nele, o narrador trata de um episódio em que estaria sozinho num bar, ouvindo a discussão de um casal sobre a impunidade no Brasil. Quando a moça diz que o solitário teria escutado a conversa, responde seu parceiro: “Mas o que ele pode fazer? Nada. Vai ver que é mais um bêbado solitário.” (2013a, p. 232)

¹¹⁴ “Em suma, de Cervantes e Defoe até os grandes romancistas do século XIX, o romance acompanhou e incentivou o crescimento das ideias democráticas, favoreceu e tornou ‘natural’ a própria formação das sociedades democráticas. Mas, uma vez que a democracia venceu e se apossou de nós e de nossa vida em sociedade, o romance começou a perder seus canais de alimentação. Definhou, empalideceu e viu diminuir sua proverbial vitalidade.” (2007, p. 173)

que o imperativo “Não incentivem o romance” de Berardinelli se alinha a algumas descobertas da economia. Como vemos no instigante *Freakonomics*, “a economia é, em essência, o estudo dos incentivos” (Levitt; Dubner, 2005, p.22). Isso não significa, como mostra o livro, que os incentivos geram necessariamente bons resultados, uma vez que deve ser considerada a correlação entre seus diversos tipos (incentivos econômicos, sociais e morais). Assim, entendemos que a exortação de Berardinelli, aparentemente negativa, aponta para um cenário complexo, em que o apoio ao romance não melhoraria o que ele entende como um quadro cultural problemático.

Diferentemente da assertiva contrária ao incentivo de Berardinelli, há, em Hatoum um aparente incentivo encoberto por seu desejo de solidão. Nossa crítica, portanto, ao texto de Hatoum se deve menos ao seu posicionamento e mais ao que consideramos ser sua incoerência discursiva, algo que, como discutiremos a seguir, pode ocorrer entre outros críticos, inclusive com aqueles profundamente empenhados na formação do leitor e na manutenção da leitura na contemporaneidade. Numa aparente defesa da literatura para todos, o leitor é apontado como alguém incapaz de ter acesso a ela, de modo que talvez esse acesso nem seja desejado. Assim, questionamos a incoerência presente dentro de um texto tão breve, em que o aparente descontentamento pela solidão do escritor revela, logo em seguida, seu revés: a satisfação com uma solidão que seria, afinal, condição inerente à literatura. Diante dessa modificação, parece-nos pertinente questionar o valor da argumentação que se desenvolve ao longo do texto, centrada numa educação de qualidade para a população. Deseja-se realmente que essa massa tenha acesso à literatura? Ou isso apenas é verdadeiro se essa massa for como o operário francês mencionado no artigo, leitor de Stendhal? A educação seria, de fato, um instrumento efetivo (apenas) se fosse capaz de fazer o leitor passar de *Cinquenta Tons de Cinza* a *Coração das Trevas*?

2.1.2 O LEITOR-MASSA

Alfredo Bosi, em “Os estudos literários na era dos extremos”, faz uma análise do recente cenário da produção e circulação de obras literárias. Seu estudo foi escrito por ocasião do 80º aniversário de Antonio Candido, a pedido do Centro Angel Rama. A recomendação era de que o homenageado não fosse tratado de forma direta, mas sim “os temas que sempre o preocuparam”. (2002, p. 248). Nesse sentido, o olhar para a produção literária contemporânea representava um excelente ponto de contato com a obra de Candido, não

porque este esteja atento à produção mais recente, mas porque pautou boa parte de seu esforço crítico na necessidade de pensar obras e autores que ainda não haviam se consolidado no cenário literário.¹¹⁵

O título do artigo de Bosi faz referência à famosa obra de Hobsbawm *Era dos Extremos*. Trata-se de buscar, no âmbito das Letras (crítica e ficção), “um eixo de polaridade” no “universo aparentemente caótico” da cultura no final do último milênio, o que pode ser sintetizado pelo questionamento: “Haverá algum método nessa loucura?” (Bosi, 2002, p. 249). A questão revela a necessidade de ordenação diante de uma situação da qual ainda não se distanciou suficientemente. A essa dúvida, o crítico responde com sua hipótese: “Talvez. Talvez o eixo que tem como polos o indivíduo-massa e o indivíduo-diferenciado.” Para realizar suas considerações, o crítico se pautará nas “antigas observações da Sociologia da Literatura e novas intuições da Estética da Recepção, ambas voltadas para entender a relação entre o escritor e o público” (ibidem). Cabe dizer que não há muito detalhamento sobre esse referencial teórico, de modo que temos dificuldade de entender, por exemplo, de que modo o crítico se aproxima de algo novo, das “novas intuições”, em relação à Estética da Recepção.

A seguir, discutimos como o cenário literário atual é avaliado, aos olhos do crítico, numa relação de identidade entre escritor e público:

O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja *especular* e *espetacular*. Autor e leitor perseguem a representação do *show* da vida, incrementado e amplificado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer e do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime – uma literatura transparente, no limite, sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipara ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo. (ibidem)

Nessa passagem, são trazidos os três elementos que Candido, em *Formação da Literatura Brasileira* (2007), aponta como fundamentais para a constituição de um sistema literário no país: autor, obra e público. Mas o modo como o sistema literário contemporâneo é

¹¹⁵ Os textos sobre os novos autores nacionais reunidos em *Brigada Ligeira* (1992) são um bom exemplo da ação do crítico.

tratado está envolto em generalizações, em que cada elemento do tripé é colocado sob a mesma condição de “massa”. Assim, embora autor, obra e público apareçam como elementos diferenciados, eles refletem uma unidade que se estrutura em torno da obra. Em outras palavras: a partir da descrição generalista das características literárias da produção contemporânea¹¹⁶, reduzida ao *best-seller*¹¹⁷, tem-se a imagem de autor e leitor.

Embora a denominação “leitor-massa” seja marcada por profunda passividade, em que o ato de leitura se reduz a uma aceitação do cenário cultural contemporâneo, o crítico usa verbos ativos para indicar sua ação: autor e leitor “perseguem”, “buscam”. Parece-nos estar textualmente marcado o paradoxo que encerra a atitude crítica de Bosi diante do leitor de nosso tempo: a negação a diferenciá-lo para, a seguir, traçar considerações sobre suas intenções/objetivos com a leitura, como se a previsibilidade de seu comportamento massivo e passivo pudesse levar a conhecer suas motivações. Se o leitor não pode ser distinguido em meio à massa, já que a denominação traz uma unidade formada por sujeito e coletividade indistinta, como podemos saber o que ele “busca” nos textos? No nosso trabalho defendemos precisamente uma inversão do que ocorre nesse trecho, ou seja: o uso de uma denominação genérica “leitor”, atribuída a todos que se dedicam à leitura e, num segundo momento, o esforço por não fazer inferências apriorísticas sobre aquilo que motiva um sujeito a escolher determinado livro.

Na crítica de Bosi, o olhar sobre o leitor está mediado por um duplo filtro: o leitor é tomado como reflexo das obras de “massa”, as quais, por sua vez, são tratadas sem maior atenção à materialidade ficcional. O autor, que escreveu alguns dos mais importantes ensaios da crítica brasileira, não demonstra, neste artigo, a mesma atenção detida ao objeto que caracteriza não apenas o seu trabalho, mas também o daquele homenageado por seu texto. Aliás, consideramos interessante observar como o trecho de Candido citado no final do artigo de Bosi difere daquilo que lemos em “Os estudos literários na era dos extremos”. A citação de Candido indica:

¹¹⁶ Polarizando a produção literária nas divisões hipermimética e hipermediada, o crítico desconsidera a variedade do que é escrito na contemporaneidade, em que, como aponta Dalcastagnè (2005), encontramos elevada representatividade de personagens e autores com traços semelhantes aos que historicamente compuseram o cânone nacional.

¹¹⁷ “O que estava confinado ao *thriller* e à pornografia rompeu as barreiras do *best-seller* comercial e entrou nos hábitos estilísticos do contista e do romancista presumivelmente culto, ou, pelo menos, portador de um curso universitário” (Bosi, 2002, p. 250). Nessa citação, cabe ainda destacar o modo como o autor tenta delinear o nível de cultura do romancista, estabelecendo uma relação estreita entre nível cultural e titulação universitária.

Antes que a consolidação da instrução permitisse consolidar a difusão da literatura literária (por assim dizer), estes veículos possibilitaram, graças à palavra oral, à imagem, ao som (que superam aquilo que no texto escrito são limitações para quem não se enquadrou numa certa tradição), que um número sempre maior de pessoas participassem de maneira mais fácil dessa quota de sonho e de emoção que garantia o prestígio tradicional do livro. (In Bosi, 2002, p.256)

O trecho citado por Bosi está em “Literatura e Cultura de 1900 a 1945” de Candido (1973). Se há ali também um diagnóstico da mudança na relação entre público e escritor e a indicação de que, em um cenário com novas mídias, “as tradições literárias começavam a não mais funcionar como estimulante”, há principalmente, como podemos ver na citação, a exaltação de que um maior número de pessoas tem acesso à ficção que antes ficava restrita ao livro, em linha semelhante ao que vimos no “Direito à literatura” tratado anteriormente. Assim, diante de um similar recorte, há não só conclusões diferentes, mas também maneiras distintas de tratar questões contemporâneas aos críticos.

Em seu artigo, Bosi enumera diversos autores, mas nenhum deles é posterior à década de 1950. Desse modo, algumas considerações bastante duras à nossa produção contemporânea são baseadas em obras não mencionadas, o que dificulta nosso posicionamento em relação ao tema. Podemos, porém, fazer algumas ponderações, considerando, por exemplo, a colocação do autor sobre a literatura na era do cinema, televisão e meios eletrônicos. Bosi retoma Moravia que diz que o estilo de Balzac, com suas longas descrições, teria se tornado obsoleto na era do cinema. Ainda que discorde de tal afirmação após a releitura de Balzac, Bosi afirma compreender esse juízo crítico. Em relação a isso, consideramos válido lembrar o início de *Cidade de Deus* de Paulo Lins (2002)¹¹⁸, livro que supomos se encaixar no polo hipermimético de Bosi e, mais do que isso, tem o diferencial de ter sido adaptado ao cinema e depois readaptado à literatura. Mesmo na segunda edição do livro, após o filme de Fernando Meirelles e já com o corte de mais de 100 páginas na versão

¹¹⁸ “Nuvens jogavam pingos sobre as casas, no bosque e no campo que se esticava até o horizonte. Busca-Pé sentia o sibilar do vento nas folhas dos eucaliptos. À direita, os prédios da Barra da Tijuca, mesmo de longe, mostravam-se gigantescos. Os picos das montanhas eram aniquilados pelas nuvens baixas. Daquela distância, os blocos de apartamentos onde morava, à esquerda, eram mudos, porém parecia escutar os rádios sintonizados em programas destinados às donas de casa, a cachorrada latindo, a correria das crianças pelas escadas. Repousou o olhar no leito do rio, que se abria em circunferências por toda sua extensão às gotas de chuva fina, e suas íris, num zoom de castanhos, lhe trouxeram flashbacks: o rio limpo; o goiabal, que, decepado, cederia lugar aos novos blocos de apartamentos; algumas praças, agora tomadas por casas; os pés de jamelão assassinados, assim como a figueira mal-assombrada e as mamoneiras; o casarão abandonado que tinha piscina e os campos do Paúra e Baluarte - onde jogara bola defendendo o dente-de-leite do Oberom deram lugar às fábricas.” (Lins, 2002, p.11)

original¹¹⁹, as longas descrições estão ali e são fundamentais à obra, ainda que não na intensidade encontrada em Balzac.

É interessante observar que, em contraponto à ausência de nomeação dos títulos e autores contemporâneos que motivam a escrita de Bosi, todo o parâmetro do que se opõe ao objeto analisado (obras do cânone moderno brasileiro e internacional) está listado como exemplo da “tensão fecunda entre a criação e a tradição”, que se oporia ao imediatismo violento da cultural atual. Isso tem relação ao modo de resistência eleito pelo crítico: “Não nos cabe senão compreender resistindo e resistir compreendendo. Em face da máquina especular e espetacular posta em ação pelo capitalismo ultramodernista, é preciso exercer a mediação da memória”. Não nos parece precioso atender para a primeira frase que joga com a ação contínua e alternada da compreensão e da resistência. Enquanto a resistência, mesmo em seu princípio, já coloca uma força contrária ao objeto de sua oposição, a compreensão, em seu princípio, é apenas uma tentativa de aproximação a ele. Nesse sentido, consideramos pertinente questionar: a resistência, mesmo em processo, já não trava o processo da compreensão? Dito de outro modo: ao “compreender resistindo e resistir compreendendo”, já não se está deixando a marca da resistência naquilo que se compreende ou, no limite, até mesmo resistindo à compreensão?

A memória como resistência fica evidente no tópico de conclusão do artigo, “Resistir é preciso” (Bosi, 2002), cujo título nos remete a um famoso poema de Fernando Pessoa. Temos indicada a tarefa da crítica: a resistência (necessária e precisa) em um contexto em que a manutenção da literatura não é precisa, já que seu viver passa, inclusive, por uma dúvida quanto à sua própria denominação. É literatura aquilo que se enquadra nos polos hipermiméticos e hipermediados indicados por Bosi? Numa resposta negativa a essa questão, temos delineado o conceito de resistência para o autor: a permanência dos referenciais estéticos e ideológicos característicos da alta modernidade. Talvez mais do que sua concretização, de seu ideal e projeto. É, portanto, a partir de um referencial profundamente moderno que se constrói a avaliação crítica de Bosi e sua proposta de resistência.

¹¹⁹ Segundo Costa, a segunda edição do livro tem forte relação com a produção do filme: “relação esta que pode ser constatada quando se olha para a capa de cada uma delas. [...] Mas mudar só a capa não foi suficiente. O corte de mais de 100 páginas de uma edição para a outra deixou a narrativa muito mais dinâmica e veloz – o que faz lembrar um filme de ação.” (2008, p.40). Diante de tal análise, podemos notar que o diagnóstico de Bosi não está distanciado da realidade. Nossa questão, porém, é que ele se estende de forma simplista e abrangente à totalidade da produção literária contemporânea, de modo a não dar conta de questões como a especificidade da produção de *Cidade de Deus*, e sequer nomeando quais outros títulos se enquadram em suas categorias analíticas.

No entanto, na contemporaneidade, em um cenário supostamente marcado pela desolação, urge a resistência da crítica nos moldes do que foi praticado pelo homenageado do artigo: “percepção de uma dialética forte e, ao mesmo tempo, delicada, de indivíduo e sociedade, escrita e cultura, imaginação e memória social, invenção e convenção” (Bosi, 2002, p. 254). Diante dessa premissa que não é apenas crítica, cabe questionar: com foco no leitor, é aceitável que o movimento dialético de indivíduo e sociedade seja transformado em uma fusão direta de ambos?

A resistência, tema central da obra de Bosi, norteando, inclusive, a tônica do livro em que se encontra o artigo aqui analisado, *Literatura e Resistência*, é uma preocupação constantemente voltada para o contemporâneo, para os efeitos nefastos da indústria cultural¹²⁰ e dos atuais desdobramentos críticos¹²¹. Mas parece-nos que diante de um cenário que não oferece as condições desejadas pelo crítico, a sua própria ação de resistência através do trabalho de enfrentamento dialético do texto literário se fragiliza. As contradições em torno do discurso de resistência, presente em um texto que exemplifica aquilo que é criticado, se torna mais perceptível quando lemos o artigo seguinte ao aqui debatido, “A escrita e os excluídos”. Nesse texto, que trata da relação entre exclusão e escrita por dois vieses: o marginalizado como “objeto da escrita” (2002, p. 257) e como “sujeito do processo simbólico” (2002, p. 259), Bosi faz uma crítica à abordagem sociológica da literatura:

A crítica sociológica, estimulada pelo assunto da exclusão e da marginalidade, deve, portanto, acautelar-se quando enfrenta escritos ficcionais. A mente ideologizante abstrai e reduz as diferenças na medida em que procede à força de esquemas e tipos. Mas as vozes narrativas, quando vivas e densas, reclamam a atenção para o que é complexo, logo singular. De resto, quem garante que o chamado homem simples seja tão simples assim? (2002, p. 259)

¹²⁰ Vejamos que mesmo em um livro como *Dialética da Colonização* (1992), as últimas palavras do autor se voltam ao presente, à preocupação com os resultados do movimento dialético de nossa formação na contemporaneidade: “Enfim, à proporção que o nosso olhar se move no rumo da vida mental contemporânea, uma teia de signos tecnicamente nova marca sua presença imperiosa: são os *meios de comunicação e massa*. Dos meados do século XX em diante, passa a ser colonizada em escala planetária a alma de todas as classes sociais. [...]”

Que a dialética da civilização tenha gerado esparsos pensamentos, palavras e atos de uma cultura de resistência ainda não vencida pelas forças de desintegração – eis um tênue lume de esperança que bruxuleia no termo deste percurso.” (Bosi, 1992, p. 383)

¹²¹ “O conteudismo, que o formalismo estruturalista acreditava morto e enterrado para todo sempre, mostrou, na cultura contemporânea, que resistiu muito bem e está muito bem de saúde. Que o digam os estudos culturais que sobretudo nos Estados Unidos, mas também nas suas periferias, substituíram a interpretação literária e a crítica estética pela exposição nua e crua do assunto, valorizando-o, se politicamente correto, e condenando-o, se politicamente incorreto.” (Bosi, 2002, p. 251)

Algumas páginas após uma análise construída em torno de dois “extremos” literários, com o atributo “massa” utilizado sobre os elementos de nosso atual sistema literário, há a crítica do autor a leituras que reduzam as diferenças por força de “esquemas e tipos”. Por certo, a análise de Bosi sobre a literatura na contemporaneidade, ao contrário daquelas que ele concebe como de enfoque sociológico ou culturalista, atém-se aos aspectos estéticos da ficção. No entanto, também o faz de modo genérico, que inviabiliza ver a complexidade dos textos e, principalmente, dos sujeitos envolvidos no processo. Tanto é assim que, retomando a questão indicada na citação, poderíamos questionar: De resto, quem garante que o chamado “indivíduo-massa” seja tão simples assim? No âmbito da resistência, que como afirma o autor em outro texto ser “um conceito originariamente ético, e não estético” (idem, p.118), é ético enquadrar o outro, esse desconhecido, em um parâmetro negativo estético?

Num texto que se constitui na oposição entre indivíduo-diferenciado e indivíduo-massa, a tarefa de resistência parece ser uma ação direta do primeiro sobre o segundo. O crítico pode e deve agir no cenário contemporâneo, mas se sente distanciado daquilo que avalia. Assim, há pontos de contato com o que vimos anteriormente em Hatoum, para quem o “leitor-massa” era tido como uma espécie de não-leitor. Seja pela via da negação, seja pela generalização, a imagem do leitor está marcada por uma redução de sua atividade de leitura, por meio da descaracterização daquilo que é lido. Ainda que com diferenças de abordagem, nos dois casos, há um movimento comum de tomar o leitor de nosso tempo no polo oposto ao que está o crítico/escritor. Embora ambos sejam contemporâneos, a distância que separa o leitor avaliado e o crítico/escritor avaliador, não é apenas uma questão estética, mas ideológica e ética.

Para finalizar, retomamos a frase final do artigo de Bosi, colocada após a citação de Candido discutida anteriormente: “Os bons críticos também são profetas”. A questão é, como coloca Rosenthal que “Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável” (Rosenthal *apud* Britto, Lomonaco, 1993). Assim, cabe sempre estarmos atentos ao modo como o profeta está dentro da sua profecia, como seu olhar para o futuro é pautado no limite do presente visível, com a massa indistinta e as vozes inaudíveis.

2.1.3 O LEITOR E SUA INDISCRIMINAÇÃO

Dos autores vistos até o momento, João Alexandre Barbosa é certamente o que mais se dedicou a discutir o leitor, inclusive porque ele próprio gostava de se definir como tal, ainda que, retoricamente, tudo aquilo que marca seu passado seja trazido junto ao que ele busca destacar¹²². Além de reconhecer a leitura como parte estruturante de sua vida pessoal e profissional¹²³, é a essa atividade central que ele se volta em seus últimos trabalhos, como vemos no prefácio ao seu livro *Mistérios de dicionário e outras crônicas literárias* (2004), em que explica sobre a diversidade dos textos reunidos: “são escritos de um leitor que, cada vez mais, gosta menos das grandes teorias e mais se compraz em exercer, com liberdade e alegria, o jogo das relações, as descobertas de pequenas e inesperadas relações, que a literatura tem a oferecer [...]” (2004, p. 11)

O leitor João Alexandre Barbosa tem, segundo vimos acima, o termo “relações” como elemento central de sua empreitada mais livre e alegre com a literatura. No entanto, é precisamente em torno dessa noção que se constrói sua avaliação sobre o comentário de um leitor empírico, foco de nossa discussão neste tópico. Em “Literatura nunca é apenas literatura” (1994), o autor irá discutir, como anunciado pelo título, que o texto literário, através da especificidade de sua linguagem, dá conta de diversos saberes (História, Psicologia, Sociologia), os quais podem ser reconhecidos em um “intervalo” muito pequeno oferecido pelo texto. Nesse sentido, o leitor deve ter um “um repertório mínimo” para que possa compreender adequadamente uma obra e ser capaz de operar aquilo que o autor denomina como “leitura de intervalo”. Mesmo sem indicação do autor, podemos reconhecer aqui uma proximidade com os pressupostos da obra de Iser, no modo como o leitor implícito realizará seu processo de leitura.

Ao longo de seu texto, Barbosa discute dois episódios envolvendo o leitor empírico mostrando como os sujeitos nem sempre conseguem realizar a leitura por ele esperada. Ele inicia o artigo relatando o episódio em que uma aluna de Letras foi a ele pedir recomendações de um livro “importante”, que deveria ser “fininho”. O professor sugeriu *A Metamorfose* de Kafka:

¹²² “[...] no fundo eu me declaro um leitor. Até tenho pensado que, quando você escreve um artigo para jornal, eles têm o hábito de botar embaixo o que você é. Então você põe professor, ex-diretor, ex-pró-reitor, ex-isso ou aquilo. Eu tenho vontade de reduzir tudo a isto: leitor.” (Barbosa, 1995, p. 23)

¹²³ “Eu não tive cursos regulares de Letras, como o Antonio Candido não teve. No meu caso, ser professor de literatura foi decorrência de ser leitor. Um leitor que anotava, fazia fichas; depois eu fui vendo que isso poderia ser transmitido aos outros.” (Barbosa, 1995, p. 13)

Depois de uns quinze dias, ela retornou e disse-me o seguinte: “Professor, comprei o livro que o senhor indicou, li e detestei. Detestei porque, logo no início dele, se lê que o personagem se transforma num inseto e isso, professor, não é verdade, isso não pode acontecer.” (Barbosa, 1994, p. 22)

A opção por Kafka não alcançou êxito, embora, como disse o crítico à aluna, a estranheza de *Metamorfose* traria desdobramentos poderosos, “agarrando a experiência do leitor de uma ou de outra maneira.” Isso, porém, não ocorreu para a aluna, nitidamente inclinada a uma tradição mimética de literatura, de forte presença na educação básica¹²⁴. Nota-se, nesse episódio empírico vivido pelo professor, o descompasso entre experiência de leitura/experiência com processos de simbolização e valor literário de uma obra, aspectos que, na crítica podem ser facilmente aproximados, de tal modo que haja estranhamento quando alguém afirma não se interessar por uma obra do panteão literário que se distancia de um valor que lhe é caro. Embora Barbosa, como dito acima, reconheça o quanto a leitura da obra literária é uma atividade de grande complexidade, pela linguagem e os “intervalos” do texto, esse aspecto não tinha como ser levado em conta no momento da sugestão de um livro. O crítico se pautou nos poucos critérios oferecidos pela aluna e indicou uma obra canônica, apreciada por um leitor apaixonado e hábil. Mas a estudante, por sua vez, não conseguiu estabelecer as mesmas “relações” que o crítico diante daquele texto, produzindo o resultado negativo do episódio. Na última parte da tese, retomaremos a questão da indicação de obras, apontando como essa ação é fundamental para a formação de leitores.

Experiências de leitores podem ser muito diferentes e, com isso, o modo de desvendar e estabelecer “relações” a partir de textos e entre eles pode também apresentar resultados diversos. Esse ponto será discutido com detalhamento a partir do segundo episódio envolvendo um leitor empírico, no qual o autor lamenta a indiscriminação de suas escolhas:

Recebia cartas muito engraçadas de leitores, às vezes muito sérias. Um deles, seminarista, escreveu-me dizendo que gostava muito dos meus artigos, aprendia muito com eles – fazia, enfim, uma série de elogios –, e terminava dizendo ‘[...] entretanto só tenho a lamentar uma coisa [...] o

¹²⁴ Essa característica pode ser percebida no modo como a literatura é descrita mesmo no âmbito do ensino para crianças, em que há títulos que se distanciam da tradição mimética: “A literatura, em sua natureza representativa e mimética, transforma em linguagem essa necessidade humana de construção da singularidade” (Costa, 2007, p.9)

senhor nunca escreveu sobre três autores pelos quais eu sou extraordinariamente apaixonado: KAFKA, PITIGRILI e Cassandra RIOS.’ [...] Sempre lamentei, depois, não ter escrito um artigo com o título *Kafka, Pitigrili e Cassandra Rios*, para discutir um pouco da indiscriminação, da incapacidade de discriminar valores. Pode ser um vício de professor já mais ou menos velho, mas continuo achando fundamental isso. (Barbosa, 1994, p. 26)

A primeira questão que se coloca a partir dessa citação é, a nosso ver, acerca da identidade de Pitigrili e Cassandra Rios. Kafka não necessita qualquer complemento ou explicação para leitores como João Alexandre Barbosa, mas o que dizer desses dois autores, cujos nomes, ao menos para mim, são absolutamente desconhecidos? Rios é uma autora bastante atuante no que poderíamos chamar de literatura LGBT/GLS, o que, por si só, talvez fosse o suficiente para que ela desfrutasse hoje de certo reconhecimento entre parcela do meio universitário, caso tomada como representante de um grupo sistematicamente marginalizado da literatura nacional. Tendo em vista essas atuais inflexões da crítica literária, poderíamos com grande tranquilidade fazer afirmações sobre “a indiscriminação” do leitor que escreveu a Barbosa? Afinal, dentro da recente tendência crítica, comumente colocada sob o rótulo de culturalista, Rios poderia ser tomada como objeto de estudo na universidade, o que nos leva a crer que a “indiscriminação” na seleção desses autores está menos no olhar do leitor e mais na perspectiva teórica e histórica adotada.

Quando pensamos em Pitigrili, a situação é ainda mais complexa: não foi possível, em busca simplificada, localizar esse nome. Ou esse autor seria tão desconhecido que não figuraria na Internet (inclusive arquivos de jornais), ou, o que nos parece mais possível, seu nome teria sido grafado incorretamente, com a falta de uma letra. Nesse caso, teríamos Pitigrilli, pseudônimo com LL de um autor italiano, com nenhuma obra acessível hoje em português. Por certo, a grafia incorreta do nome do autor deve indicar uma mera distração, especialmente por se tratar da transcrição de um depoimento. Mas também é possível que algo semelhante dificilmente acontecesse no caso de um autor canônico.

Crítico e leitor têm critérios diferentes quando se colocam diante dos autores Kafka, Pitigrili e Rios: de um lado, valores; de outro, paixão. Devemos, no entanto, fazer uma importante ponderação a respeito da perspectiva crítica de Barbosa: para esse autor, a

paixão é critério fundamental para a leitura¹²⁵. E essa relação emotiva com os livros é tão viva para o autor que está envolvida em um questionamento que há muito o acompanha:

Eu, desde muito jovem, quando comecei a ensinar, sempre me preocupava com uma questão que até hoje não resolvi, e que eu acho que é perene. Isto é, quando você ensina literatura, você ensina um método ou um gosto? Quer dizer, eu acho que um determinado método pode ser ensinado, mas o ensino desse método só pode ser realmente eficiente se estiver fundado no gosto. (Barbosa, 1995, p. 23)

É curioso que um autor que demonstra tamanha preocupação e interesse pelo leitor e sua formação seja trazido nesta tese exatamente como representante de um discurso crítico que se propõe a revelar um olhar negativo sobre o leitor e suas leituras. Cabe assim reforçar que não se trata de qualquer forma de julgamento do trabalho desse importante crítico, assim como nos casos anteriores. Trata-se de apontar que, mesmo quando se tem uma preocupação diferenciada com a formação do leitor, é possível, como ocorre nesse artigo “Literatura nunca é apenas literatura”, haver uma desqualificação de sua experiência empírica.

O diferencial de Barbosa em relação ao que vimos nos dois autores anteriores é que ele marca com dúvida seus próprios comentários envolvendo experiências empíricas do leitor (aquelas identificadas no seu papel de professor ou crítico). A centralidade da leitura em seu trabalho faz com que Barbosa seja mais sensível a aspectos singulares de algumas obras sobre os sujeitos. Tanto é assim que o autor indica uma dúvida sobre o ensino de literatura que o acompanhou ao longo de sua carreira, ainda que, na sequência, ele indique uma solução conciliadora fincada em certeza (“realmente”) para sua suposta dúvida. E é na mesma direção que, ao contrário do que o autor anunciou no texto aqui analisado (1994), sobre “não ter escrito um artigo com o título *Kafka, Pitigrili e Cassandra Rios*”, um novo texto foi lançado alguns anos depois.

No título do artigo publicado na *Cult*, uma dúvida que aqui levantamos se desfaz no título: “Kafka, Cassandra Rios e Pitigrilli”. “Pitigrili” é, na realidade, Pitigrilli, agora indicado como o autor italiano de “irreverentes sátiras pseudo-sensuais” (2004, p. 17). Nesse novo

¹²⁵ “A leitura para mim é a paixão, a vida, sempre vivi para isso. Não me incomoda em nada que alguém diga que eu sou um mau escritor ou que eu não escrevo, agora, dizer que eu não sou leitor, aí me incomodaria. Eu leio o que posso e gosto do livro como objeto. Não desprezo o CD-ROM, mas tenho pelo livro uma paixão muito grande.” (Barbosa, 1995, p. 22)

texto, Barbosa retoma a velha questão que por muitos anos o acompanhou¹²⁶. Para pensar “a questão do leitor e suas escolhas”, o autor ampliou a sua gama de hipóteses que, anteriormente, apenas se restringia ao modo como o seu leitor não seria capaz de discriminar valores e autores.

A primeira hipótese de Barbosa é voltada à subjetividade do leitor, considerando que os leitores, de modo geral, são “anfíbios”, ou seja, “existem simultaneamente em ordens distintas de experiências.” (2004, p. 18). No caso específico do seminarista, ele seria um ser dividido: lia Kafka em “momentos de severa meditação e futuro Padre”, lia Cassandra Rios e Pitigrilli em “momentos de tentação exacerbada pelos rigores do Seminário” (*ibidem*). A segunda hipótese estava justamente na linha da indiscriminação do leitor, questionando se ele poderia ter encontrado “uma relação literária substancial entre os três autores para a qual ninguém mais houvesse atinado”. Deve-se observar que o que aqui aparece como hipótese mais favorável era, no caso do texto discutido anteriormente, algo negativo colocado em tom afirmativo.

Diante das hipóteses formuladas, o autor afirma ter se afastado “fingindo indiferença”. No entanto, Barbosa volta a refletir sobre o pedido de seu leitor, estabelecendo o que ele chamou de “hipótese auxiliar”: “vamos supor que a escolha do leitor tivesse sido Kafka, José de Alencar e Ariosto, para ficarmos com escritores das mesmas nacionalidades da tríade anterior, e logo acharíamos que, embora arbitrária, a escolha possuiria certa lógica.” (Barbosa, 2004, p. 17). Poderíamos questionar o fato de Barbosa ter substituído autores estimados pelo leitor por nomes canônicos baseados no critério de nacionalidade, mas o próprio autor questiona sua tríade, o que o conduz à sua última hipótese: a nova tríade “era menos esdrúxula desde que os dois novos autores agora incluídos possuíam uma posição, em suas respectivas literaturas, tão grande e tranquila quanto o primeiro.” (*idem*, p. 18). Diante disso, o autor salta de uma hipótese sobre o leitor a uma dúvida que o coloca no centro da reflexão:

Cassandra Rios e Pitigrilli poderiam ser escolhas solitárias de um seminarista em seus devaneios reprimidos desde que não viessem acoplados a um autor canônico que, por ser assim, desequilibrava o conjunto. Para minha surpresa final, portanto, a culpa era de Kafka e aí uma nova dúvida se insinuava: não estava o crítico

¹²⁶ “E como é sempre melhor decifrar do que ser devorado, embora nem sempre a decifração deixe de ser também um outro tipo de devoração, voltei a pensar no problema, insistindo naquela esteira onde o havia deixado há mais de trinta anos: a questão do leitor e de suas escolhas, a ordem ou o caos, a aparência e a realidade.” (Barbosa, 2004, p. 17)

regular da coluna sendo excessivamente canônico? Talvez a única intenção do leitor tivesse sido ver tratados pela coluna exatamente aqueles dois autores que, para ele, formavam com Kafka uma tríade inquietante. Não seria estabelecer relações entre eles mas considerá-los individualmente em suas diversas representações literárias.

O leitor é um elemento frágil na crítica literária porque temos pouco acesso a ele. No caso do texto de Barbosa, a imagem do leitor está limitada a alguns trechos de carta, distanciado em mais de trinta anos do momento da redação dos textos baseados em suas colocações. Ao longo de seu artigo, o crítico deixa de analisar a lista de autores a partir de seus próprios critérios, para criar hipóteses sobre as escolhas do leitor, com a percepção de que não terá uma resposta definitiva sobre ela, que apenas poderia vir do próprio leitor. Na impossibilidade de construir uma certeza, Barbosa resguarda para o leitor a possibilidade da dúvida. E sob essa perspectiva, curiosamente Kafka se torna o elemento estranho, não mais Cassandra Rios ou Pitigrilli. Essa nova ordem indica que o critério de valor do crítico permanece o mesmo, mas invertido: Kafka é o elemento estranho por ser o autor valorado junto a outros dois de pouco prestígio. Diante desse cenário, a dúvida não está mais voltada contra o leitor, mas na direção do próprio crítico: por estar preso à sua “classe e a algumas roupas”, ele seria incapaz de reconhecer um critério de valor diferente do seu? Na impossibilidade de respostas definitivas à questão, o crítico decide não olhar para trás como a mulher de Jó. “E o resultado foi este, como era de se esperar: ao invés de uma estátua de sal, um leitor crítico à procura de outros leitores anônimos, ainda que não seminaristas ou de Camaragibe.” (Barbosa, 2004, p. 17)

Olhar para frente, na crítica literária, significa, nos termos de Barbosa, colocar-se como um leitor em busca de outros semelhantes, num movimento de entendê-los e não julgá-los. Como vimos aqui, o intervalo de alguns anos fez com que o olhar sobre o leitor se tornasse um olhar para si mesmo. A indiscriminação, antes reconhecida apenas no outro, tornou-se um símbolo daquilo que pode ser inerente a qualquer leitura: seja do “leitor anônimo”, seja do crítico. No caso de João Alexandre Barbosa, o comprometimento com a leitura fez com que dúvidas sobre a carta de seu leitor o incomodassem por anos, e assim, pelo ato crítico, ele se distanciou da indiscriminação que criticava. Pelo esforço de discriminar, ele viu e reviu a carta do leitor e, principalmente, viu e reviu a leitura que fez dela. Isso não implica numa revisão dos parâmetros literários do crítico, pautados em uma longa trajetória de trabalho com a literatura, mas sim numa abertura à leitura do outro e, por consequência,

numa revisão do próprio modo de ler a experiência alheia. Nesse sentido, a atitude de Barbosa é um exemplo daquilo que fundamentalmente propomos neste capítulo: na impossibilidade de compreender profundamente o processo de leitura e a experiência do leitor, não estendemos a ele nossos próprios parâmetros e concepções acerca do literário, o que, por sua vez, não significa uma renúncia aos valores estéticos e referenciais críticos que norteiam nosso modo de avaliação de qualquer obra.

2.1.4 (IN)TOLERÂNCIA CONTRA O LEITOR

Neste tópico, buscaremos realizar uma síntese das posturas críticas anteriormente debatidas, articulando-as em torno dos conceitos de tolerância e intolerância. Quando pensamos em “(in)tolerância” indicamos que nossa reflexão não estará pautada por um binômio conceitual, mas sim pela imbricada relação entre os dois termos. Para isso, pautamo-nos fundamentalmente na conceituação de Bobbio, para quem “nem sempre a tolerância é uma virtude. Nem sempre a intolerância é um vício [...]” (2002, p. 152). O autor considera a existência de duas formas de tolerância e de intolerância, a negativa e a positiva, de difícil (ainda que necessária) distinção:

Do mesmo modo que é sempre negativa a intolerância contrária à tolerância positiva, como a constrição das consciências em termos práticos ou como a afirmação dogmática de uma verdade absoluta que não admite objeções em termos teóricos, assim também nem sempre é negativa a intolerância quando se contrapõe à tolerância negativa, à tolerância do cético, que é a antítese especular da intolerância do fanático. (2002, p. 152)

Numa tentativa de distinguir os diferentes graus de (in)tolerância, teríamos: a tolerância positiva, entendida como “o respeito pela consciência alheia” (idem, p.151); a tolerância negativa, “interpretada como indiferença diante da verdade”. Em relação a elas, estabelecemos o lado positivo e negativo da intolerância: a intolerância negativa está no extremo oposto ao da tolerância positiva, tomada como uma “verdade absoluta” e violenta; já a intolerância positiva, ao se contrapor à tolerância negativa, é marcada por virtudes (como severidade e rigor) que não necessariamente levam a uma aceitação do outro. Por estarmos acostumados a pensar a tolerância e a intolerância em contraposição simples, podemos ter dificuldade de distinguir a zona nebulosa que marca os conceitos que mesclam aspectos positivos e negativos: a tolerância negativa e a intolerância positiva.

Como alerta o próprio Bobbio, deve-se levar tal distinção em conta ainda que seja difícil reconhecê-la, como o fez, exemplarmente, Saramago:

A tolerância e a intolerância são pois os dois degraus de uma escada que não tem outros. Do primeiro degrau, que é o seu, a tolerância lança para baixo, para a planície onde se encontra a multidão de tolerados de toda a espécie, um olhar que desejaria ser compreensivo, mas que, muitas vezes, vai buscar a equívocas formas de compaixão e de remorso a sua débil razão de ser. Do alto do segundo degrau, a intolerância olha com ódio a confusão de estrangeiros de raça ou de nação que a rodeiam, e com irônico desprezo a tolerância, pois claramente vê como ela é frágil, assustada, indecisa, tão sujeita à tentação de subir ao segundo e fatal degrau quanto incapaz de levar às consequências extremas o seu perplexo anseio de justiça, que seria renunciar a ser o que tem sido – simples permissão, aparente benevolência – para se tornar identificação e igualdade, isto é, respeito. (Saramago, 1999, p. 306)

Saramago se atém apenas aos termos tolerância e intolerância, situando-os em dois degraus distintos, mas reconhece que, entre eles, uma grande variedade de disputas e sentimentos estão em jogo, turvando a polaridade aparentemente simples. Algo semelhante ocorre no discurso crítico sobre o leitor, em que diversas mediações operam entre a afirmação da tolerância e as manifestações intolerantes. Assim, optamos por pensar o lugar do leitor no discurso crítico a partir da chave da (in)tolerância porque consideramos que há ali manifesto o olhar para o outro a partir do filtro da alteridade¹²⁷, levada mais ao âmbito da aceitação que do respeito.¹²⁸ A discussão em torno da tolerância revela menos aquilo que nos parece ideal, mas apenas o primeiro passo fundamental em direção ao outro. Nesse sentido, buscamos apenas indicar como diante de um leitor que é o outro, ainda que irmão do crítico na atividade da leitura, estabelece-se um discurso que ora se aproxima ora se afasta daquilo que Bobbio chama de “núcleo da ideia da tolerância”, ou seja, “o

¹²⁷ Vejamos, a esse respeito, a colocação de Hérítier: “Um arraigado mecanismo de intolerância e do racismo, inerente à questão da pureza de sangue, consiste na convicção de que os outros não pensam, não sentem, não reagem como nós (qualquer que seja esse ‘nós’), que nos consideramos a essência da humanidade e da civilização” (2000, p. 24)

¹²⁸ Resgatando a base religiosa da tolerância, afirma Bobbio: “Em toda tradição da doutrina da Igreja, o termo ‘tolerância’ é entendido em sentido limitativo, como ‘aceitação’, por razões de conveniência prática, de um erro. Ao passo que o respeito é dirigido àquilo que se considera um bem, a tolerância é exercida perante aquilo que se considera um mal, mas que por razões de prudência não se impede, ainda que se possa impedir.” (2002, p. 150)

reconhecimento do igual direito a conviver que se reconhece a doutrinas opostas, e portanto do direito ao erro, pelo menos ao erro cometido em boa-fé” (2002, p. 153).

Dentre os três casos anteriormente analisados, Hatoum representa um posicionamento mais fácil de ser identificado na chave da (in)tolerância. Ao contrário dos outros dois críticos, que mostram aspectos positivos e negativos relacionados ao parâmetro de análise, encaixando-se na nebulosa faixa que separa a tolerância positiva da intolerância negativa, Hatoum pode, a nosso ver, ser identificado como representante de uma negação da diferença, reconhecida como alteridade da qual ativamente se deseja um distanciamento. Milton Hatoum não se reconhece envolvido no processo por ele próprio criticado. Ao estabelecer a identidade entre livros e leitores de massa, o autor toma o grupo daqueles que leem obras como *Cinquenta Tons de Cinza* como representante de sua alteridade. De forma paradoxal, ainda que a manutenção da literatura exija um público leitor, há a recusa de que esse se expanda às custas daquilo que contraria a própria identidade do autor, o que, ao final, ele considera como o movimento próprio da literatura, numa generalização equivocada daquilo que se refere à constituição formal do romance.

Alfredo Bosi indica posicionamento semelhante ao de Hatoum no modo de construir sua crítica sobre a literatura na contemporaneidade e na maneira de identificá-la à experiência do leitor. O leitor é o outro, cuja condição de massa o coloca no polo oposto ao do sujeito diferenciado, de quem o crítico é representante. No entanto, ainda que o modo de olhar para a alteridade seja semelhante, os dois autores se diferenciam pela maneira como concebem a si mesmos no cenário problemático. Bosi explicitamente manifesta que a crítica deve exercer um papel ativo para resistir a um contexto cultural que pouco lhe é favorável. Em seus termos, a resistência é a necessidade primeira para delimitar um espaço frente a uma crítica culturalista e a uma arte massiva. Nesse sentido, podemos considerar que Bosi se insere no âmbito mais difuso da (in)tolerância: não há aceitação plena da diferença, porque tal atitude representaria uma negação do papel crítico. Por outro lado, seu compromisso com a resistência marca de forma positiva um discurso com tendência à intolerância.

João Alexandre Barbosa, na sua crítica à indiscriminação do leitor, constrói um texto que, em relação à (in)tolerância, pode ser visto como semelhante ao de Bosi. Nesse sentido, não se aceita a lista variada de autores proposta pelo leitor-seminarista porque isso implicaria numa negação do papel do crítico, de discriminar valores. A diferença de Barbosa é que ele

não se distancia completamente do leitor que critica. Mesmo representante de uma alteridade, o leitor de Barbosa tem marcas de identidade, delineadas em torno de sua vocação religiosa¹²⁹, de seu pedido específico etc. Nos termos de Levinas, a ser discutido com mais aprofundamento, podemos dizer que esse leitor tem um Rosto, o que, no entanto, não leva o crítico às últimas consequências de seu compromisso ético com ele. Esse sujeito não está diluído em meio a uma massa distanciada. É o outro que pede atenção aos seus desejos, às suas leituras. A diferença, portanto, está no olhar de João Alexandre Barbosa, na sua inquietação com esse episódio ao longo de décadas.

A tolerância positiva envolve uma preocupação com o outro, uma disposição a romper o preconceito que pode se estabelecer diante daquilo que é diferente e desconhecido. Quando Barbosa realiza novas hipóteses sobre o pedido do leitor (dentre as quais o seu olhar de crítico seria questionado), ele materializa em um texto simples e breve como “Kafka, Cassandra Rios e Pitigilli” o duro esforço para se atingir uma postura crítica marcada pela tolerância positiva. Longe de ser uma aceitação direta ao que é diferente, numa apologia à leitura de livros considerados ruins, a tolerância indica a necessidade de entender as escolhas do outro segundo seus próprios parâmetros. Não há, assim, uma transformação nos próprios referenciais e valores, mas uma abertura a escalas diferentes, construídas a partir de trajetórias formativas singulares.

A tolerância indica a importância do primeiro passo, não a linha de chegada. Mais do que representar uma saída de si, trata-se de um confrontar-se consigo mesmo. Nesse sentido, consideramos possível aproximar o exercício da tolerância ao da leitura, como apontado por Sollers, que, segundo Grivel, dizia “não sem razão: 'E preciso que o leitor compreenda que aquilo que ele lê é ele'. Nessa mesma linha, convém opor ao tradicional e bem pensante 'Ler é sair de si', que figura, como se vê, às vezes concretamente, mas geralmente secretamente, no frontispício dos livros, o vigoroso desmentido compensador de um 'ler é entrar em si'" (Grivel apud Rouxel, p.53). Talvez, e deixamos isso como uma hipótese a ser pensada ao longo da tese, o exercício de leitura, da palavra e do mundo, como diria Freire, seja um exercício mais voltado à interioridade do que à exterioridade, em que, por diferentes maneiras, é a si mesmo que se busca encontrar. Diante disso, cabe questionar:

¹²⁹ É interessante observar que a questão da identidade do leitor é tão forte para Barbosa que, já ao final de seu artigo “Kafka, Cassandra Rios e Pitigilli”, ele levanta hipóteses a esse respeito: “[...] como passei a desconfiar que o leitor anônimo seria uma invenção de algum amigo bem humorado, a sua condição de seminarista sendo criada para acentuar a esquisitice da escolha [...]” (Barbosa, 2004, p. 19)

como lidar com o outro que se coloca no meu caminho? Como lidar com o outro que, por sua própria existência, coloca em questão não apenas aquilo que leio, mas aquilo que sou?

Tolerância, reforçamos, não é provavelmente a melhor saída para esse questionamento. Mas é condição indispensável para que, como veremos no capítulo final, o encontro com o outro seja possível.

2.2 UM ESTUDO DE CASO: *HARRY POTTER*

Vimos até o momento como o leitor empírico é tratado na chave da (in)tolerância pela crítica literária, mesmo quando não é tomado como objeto central de sua discussão. Neste tópico, mantemos a mesma linha de investigação, centrando-nos em um objeto específico: a série de livros *Harry Potter* da escritora britânica J.K.Rowling. Não buscamos, portanto, discutir a recepção crítica do livro de forma extensiva, mas apontar como a leitura da obra é também projetada sobre o leitor. Para isso, optamos por nos centrarmos em textos que circularam em jornais, no Brasil ou no exterior, de modo que recorreremos ao conteúdo de livros específicos apenas quando os próprios artigos jornalísticos exigirem alguma forma de complementação. Ao elegermos um fenômeno mundial como objeto de nossa análise, buscamos apontar como a intolerância em relação ao leitor e a suas escolhas de leitura vista anteriormente não se limita ao contexto nacional. Esse movimento de ir de algo mais específico ao geral e depois realizar o movimento contrário é constante na tese, por considerarmos que essa é uma maneira produtiva de compreender a atitude crítica em relação ao leitor e o modo como seus desdobramentos são naturalizados e difundidos na sociedade.

A princípio, pautamo-nos pelos arquivos do Jornal *Folha de São Paulo* (1999-2013), que conta inclusive com alguns artigos de jornais estrangeiros traduzidos. Até a data da coleta do material, havia em torno de 2500 entradas para o termo “Harry Potter”, muitas das quais dedicadas a dar informações sobre a exibição de filmes da série nos cinemas ou televisão. Após a leitura dos textos dedicados aos livros, selecionamos aqueles que poderiam melhor indicar a relação entre o público leitor e a crítica. Nosso recorte por textos publicados em jornal deve-se ao fato de que eles poderiam estar mais acessíveis ao próprio público de leitores da série *Harry Potter*, uma vez que os jornais têm grandes tiragens diárias e estão depois disponíveis para a consulta na Internet. Não consideramos que isso implique, de

saída, em menor qualidade dos textos analisados, que por circularem em jornal logo serviriam para embrulhar sapatos e peixes.¹³⁰ Muitas das discussões que veremos foram travadas por nomes importantes e tiveram desdobramentos em outros suportes, sendo, como no caso de Harold Bloom, o ponto de partida para a organização de um livro. Assim, esses artigos nos interessam fundamentalmente pelo seu alcance de público, tal como menciona, por exemplo, Bloom em relação a um texto seu sobre *Harry Potter*:

Escrevi o artigo, e ele foi publicado. Não seria exagero afirmar que todas as hostes do inferno se abateram sobre mim. Dez dias depois, o editor me telefonou e disse: "Harold, nunca antes vimos nada como isso. Já recebemos mais de 400 cartas criticando seu artigo sobre "Harry Potter". Recebemos uma carta a favor do artigo, mas achamos que ela deve ter sido escrita por você mesmo". "De maneira alguma", eu disse a ele. A coisa não parava nunca. O maldito artigo foi reproduzido no mundo todo, em todas as línguas. Esse assunto nunca mais vai me deixar em paz. Mas é claro que a série "Harry Potter" é lixo. Como todo lixo, vai acabar por ser apagada. O tempo vai apagá-la. O que se pode dizer? (Bloom In: Rothenberg, 2003)

Na entrevista, Bloom se refere ao artigo “35 milhões de compradores de livros podem estar errados? Sim” publicado em 2000 pelo *Wall Street Journal*. Discutiremos de forma mais detalhada o artigo ao final deste capítulo, mas já destacamos a grande repercussão que pode ser alcançada por um texto de crítica em tempos tão marcados pelo signo da crise: crise da crítica, crise da literatura, talvez até mesmo crise da crise. A reação sem precedentes ao artigo poderia, ao olhar pessimista, indicar o esvaziamento de nossos tempos, em que tantas pessoas perdem tempo com um tema sem importância, algo tão diferente do que ocorreu, por exemplo, na década de 1960, quando as reações enfurecidas de leitores se voltavam a um tema efetivamente meritório como os artigos de Hannah Arendt sobre o julgamento de Eichmann na *New Yorker*.¹³¹ Ao invés de lamentarmos sobre

¹³⁰ A respeito da crônica, Candido lembra características de produção e circulação do gênero que fazem com que ele seja tido como “menor”: “ela não foi feita originariamente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha” (Candido, 1992, p. 14)

¹³¹ A respeito da recepção aos artigos de Hannah Arendt, vejamos os comentários de Stolcke: “*Eichmann em Jerusalém* detonou uma avalanche de críticas. A ampla campanha de desautorização do livro significou um profundo corte na sua vida [de Arendt], levando-a a um profundo estado de solidão [...]A "controvérsia Eichmann" giraria, por um lado, em torno à aparente banalização da personalidade de Eichmann e, por outro, à negação, por parte de Arendt, da inocência dos próprios judeus. Os críticos não quiseram entender que, antes de tudo, Arendt queria *compreender* as condições extremas nas quais era possível liquidar seres humanos inocentes, sem que isto provocasse uma rebelião das consciências. Também não se interessaram

outros tempos, outro jornalismo, outros problemas, outro público leitor, podemos, pelo contrário, impressionar-nos com o empenho de pessoas que não apenas responderam ao jornal mas também o difundiram amplamente (diversos sites, diversas línguas). Diferentemente do caso de Eichmann, em que parte das reações negativas decorria de uma leitura superficial do longo texto, temos, em relação ao público de Bloom, reação possivelmente motivada por correta compreensão de sua crítica, afinal o texto é direto, claro e breve. Ali podemos ler (e entender a reação dos leitores) que o livro é considerado fraco e o público julgado tolo.

Pelo tamanho da reação do público a um artigo de jornal, já podemos dimensionar o impacto de *Harry Potter* no cenário cultural das últimas décadas. A série da escritora britânica J.K.Rowling é um dos maiores fenômenos editoriais de nossos tempos. Mais do que isso, *Harry Potter* é um estrondoso fenômeno cultural, com desdobramentos que extrapolaram as páginas dos livros: não apenas com os diversos derivados da obra escrita (filmes, jogos, bonecos, parques), mas também com o múltiplo e inédito debate que ele instaurou a respeito da literatura infanto-juvenil e a formação de leitores.

Pelas notícias da *Folha*, pode-se observar de que maneira um livro deixa suas marcas acentuadas na sociedade. Parece ter havido uma espécie de régua Potter, em que novos e velhos títulos eram analisados segundo esse referencial. Diversos textos questionavam se uma determinada obra seria a sucessora de *Harry Potter* através dos mais diversos critérios de comparação. Ou em casos em que a distância entre os dois livros era ainda maior, questionava-se de que maneira os leitores da nova obra poderiam ser os mesmos formados pela série de Rowling.¹³² Também para mostrar a forte presença de Harry Potter nos anos 2000, podemos encontrar reportagens que recorrem ao bruxo como metáfora para a

pela sua reflexão acerca dos limites que a emergente sociedade burocrática de massas impunha ao julgamento individual e à ação política (Stolcke, 2002, p. 125)

¹³² Vejamos, por exemplo, o questionamento que a *Folha* faz a Haddon, escritor de *O estranho caso do cachorro morto*: **Folha** - Potter foi o primeiro livro de centenas de milhares de crianças. Mas elas cresceram e provavelmente foram atrás de algo mais "crescidinho". Você imagina que esse contingente possa explicar as vendas fenomenais de seu livro?

Haddon - Não acho que exista uma ligação direta com o fenômeno Potter, mesmo porque uma das maiores vendas foi da edição adulta [o livro teve na Inglaterra, de modo inédito, uma edição para crianças e outra para adultos]. Existe um debate muito acirrado aqui sobre os hábitos de leitura dos jovens pós-Potter. O fenômeno teria estimulado que as crianças lessem mais ou que lessem mais Potter? Não sei, mas acho impressionante que crianças que não gostavam de ler enfrentem volumes de 500 páginas e sei, por pesquisas dos últimos anos, que as crianças passaram a ler muito mais. Mas não busquei esse público. Escrevi para os adultos. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2206200408.htm>

explicação de temas diversos, como faz, por exemplo, Robert Kurtz para explicar o conceito de “trabalho imaterial.”¹³³

A primeira reportagem que trata de *Harry Potter* data de 06/10/1999, dois anos após o lançamento do primeiro livro da série em língua inglesa. Trata-se de uma breve nota indicando o enredo do livro, o sucesso alcançado em outros países e os planos de publicação para o semestre seguinte pela Editora Rocco. Teríamos, portanto, em tempos já supostamente sem fronteiras e limites, de pleno vapor da indústria cultural, uma defasagem de três anos na publicação em português de um fenômeno de vendas em língua inglesa. E quando *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, o primeiro livro da série, saiu em português, o quarto já estava prestes a ser lançado em inglês. Como indica Lignani, o público brasileiro não acompanhou os dois primeiros momentos¹³⁴ de recepção da obra de Rowling, apenas a etapa da “estratégia de *marketing* mundial.” (Lignani, 2007, p. 24) Vemos, assim, que apesar da aparente eliminação de distâncias, há fronteiras concretas à circulação imediata de livros: contratos, traduções etc.

Seguindo a divisão em três momentos de recepção proposta por Lignani (2007), o público brasileiro teria entrado em cena já no terceiro momento, de difusão mundial da obra. Ainda que isso seja verdadeiro, dado o grande investimento e processo envolvido na divulgação da obra entre nós, também é verdadeiro que talvez possamos considerar a repetição de um mesmo ciclo de recepção ocorrido na Inglaterra dentro do nosso próprio país. Apesar do esforço de tornar o nome Harry Potter uma marca conhecida e de espalhar bruxos para divulgar o livro pelas grandes cidades, ainda assim houve a etapa do boca-a-boca antes que a obra se tornasse um fenômeno de vendas. Em meio à grande tendência de ressaltar as estratégias de *marketing* ao redor do livro, vemos, na primeira resenha na *Folha* sobre

¹³³ No artigo “O complexo de Harry Potter”, afirma Kurz (2005) sobre o conceito desenvolvido por Antonio Negri e Michael Hardt: “Considerado superficialmente, nesse construto parece estar em jogo uma versão ‘Harry Potter’ desmaterializada do empoeirado conceito marxista de ‘luta de classes’”.

¹³⁴ A autora indica a possibilidade de “detectar três momentos distintos no processo de recepção pelo qual passaram os livros e em que o detalhamento cronológico esclarece o equívoco de determinadas opiniões iniciais. A cronologia permite identificar como primeiro momento o da publicação de *Harry Potter e a pedra filosofal*, que marca a entrada de uma autora desconhecida no circuito literário, cujo livro fora recusado por cerca de doze editoras, antes de ser lançado, sem nenhuma publicidade, em 1997. O segundo acontece em consequência da propaganda “boca-a-boca”, levada a efeito pelas crianças inglesas, leitoras do primeiro e do segundo livros e o terceiro é o que acontece dentro da grande estratégia de *marketing* mundial. Todos esses momentos se passaram longe do circuito brasileiro, considerando que a entrada dos livros em território nacional só ocorreu quando já se iniciara a grande operação de divulgação milionária por ocasião do terceiro livro, período que coincide com os primeiros lançamentos dos livros traduzidos para o português.” (Lignani, 1997, p. 24)

Harry Potter e a pedra filosofal a indicação do fenômeno singular atingido pela obra de Rowling:

É sempre tentador justificar esses fenômenos de venda pelas campanhas publicitárias agressivas, truques de marketing obscuros ou simplesmente lavagem cerebral. No caso de "Harry Potter", pelo menos no começo, isso não foi verdade.

O sucesso do livro, uma aventura danada de bem escrita e povoada de personagens divertidos, foi fundado num boca-a-boca entre crianças inglesas e norte-americanas, evidentemente possibilitado não por corujas mensageiras como no mundo mágico de Harry, mas por meios mais modernos e rápidos como e-mail e websites.

Depois, cruzou as fronteiras de públicos e contaminou os adultos, a ponto de os livros da série serem oferecidos com duas capas diferentes pela editora na Inglaterra, uma com figuras, como gostava Alice, e outra sóbria, para adultos poderem lê-los sem pejo no metrô. (Abramo, 2000)

O texto de Bia Abramo, redigido com a graça que encontramos na obra de Rowling e que reaparece na crítica de King tratada adiante, destaca as características positivas da narrativa de Rowling, capaz de transformar o “antiquado” livro em objeto de estima e interesse das novas gerações. Nota-se, assim, que a velocidade de circulação (e também valoração) de um livro junto aos jovens é muito diferente daquela que temos no meio acadêmico. Tal diferença, no artigo de Abramo, não é, de saída, apontada como algo negativo, como vemos em outras críticas. Além disso, outra fronteira entre o velho e o novo foi suplantada por Harry Potter: aquela que separa leitores adultos e crianças. Nesse caso, vemos que, mais uma vez, o mercado não foi capaz de se anteciper ao gosto do público, mas ofereceu uma resposta a ele: após identificado o interesse de adultos pela obra, duas versões da capa foram lançadas, de modo a atender os dois grupos etários de leitores.

Em texto publicado na sequência, Abramo inicia sua crítica sobre o livro mostrando como a experiência de leitura suplanta qualquer discussão em torno do “fenômeno” Potter: “Uma vez iniciada a leitura, o ‘fenômeno’ desaparece de vista e o que sobra ali é um embate honesto entre uma escritora talentosa, imaginativa e este leitor desarmado, seja ele jovem ou mais maduro. E este perde, como sempre acontece em livros bacanas.” (Abramo, 200b). Apesar de também ser nocauteada no embate, a síntese da avaliação crítica se transforma em três estrelinhas ao final da página, junto a informações de preço e tradução da obra.

Qual é o parâmetro que norteia essa avaliação final se o restante do texto foi profundamente favorável ao livro? Ou ainda, em questão que só poderá ser desdobrada de forma adequada ao final da tese: como nos abrimos, de fato, a um novo livro se toda nova leitura é uma releitura e já temos uma base comparativa estruturada? Ao realizarmos a comparação (in)consciente com outra(s) obra(s), abrimo-nos, de fato, ao encontro do novo?

Cerca de três meses depois, Abramo escreve o artigo “Sucesso não é mágica”, em que se refere ao “fenômeno” Potter, aderindo a essa denominação ainda que de forma crítica. A autora chega à discussão sobre a indústria cultural, buscando ver suas marcas de forma menos plana do que é comum a artigos que tratam *Harry Potter* apenas pela chave do *marketing* global:

As dimensões do "fenômeno", entretanto, demovem qualquer explicação que não leve em conta o diabólico poder de multiplicação de expectativa da indústria global de entretenimento. Em suma, o que se chama de "hype". Para além de qualquer característica intrínseca, os livros de Harry Potter viraram "fenômeno" também porque foram, e continuam sendo, insistentemente tratados como tal.

O grande poder da indústria cultural e de entretenimento moderna não é impor, inventar gostos e sentimentos do nada, como afirma a leitura mais paranóica. Antes, é sua extraordinária capacidade de detectar demandas, amplificar a curiosidade a ponto da histeria, plasmar e homogeneizar os interesses e fazer tudo isso circular rápida e continuamente. Harry Potter é a bola da vez. O fato de que a varinha de condão do "hype" tenha recaído sobre uma série de livros bem escritos talvez seja um indício, ainda que pequeno e ainda pontual, de que há mais para pensar sobre os mecanismos da indústria do que simplesmente lamentar (ou saudar, o que dá na mesma) sua existência. (Abramo, 2000c)

Discutiremos ao longo do trabalho a indústria cultural de forma mais detida, analisando as consequências (nem sempre positivas) trazidas pelo debate em torno desse conceito. Neste momento, ressaltamos que, de fato, é impossível pensar tamanho alcance de uma obra literária como o caso de *Harry Potter* sem contar com os gigantescos mecanismos de uma indústria: fábrica de livros, produtora de cultura. No entanto, como pode ser entrevisto neste e nos outros textos de Abramo, não se dá de forma simplista, como mera imposição do desejo de um grupo de empresas a milhares de leitores. A indústria cultural não opera de forma isolada, contando também com o trabalho de pessoas que podem criticá-la. Nesse

sentido, Abramo, com suas estrelinhas de rodapé, é também, possivelmente ciente dessa tarefa, agente de um mecanismo que a envolve e também comanda. A velocidade da indústria e a sagacidade dos leitores exigem uma resposta igualmente instantânea da crítica, que se vê, como ocorreu com *Harry Potter*, obrigada a ler e produzir resenhas com grande rapidez¹³⁵. Não apenas a pressa, mas o próprio objeto, pode justificar uma leitura descuidada¹³⁶, que acaba colocando em questão a possibilidade de um trabalho crítico comprometido com obras cujos mecanismos de circulação se diferenciam daquelas tidas hoje por canônicas¹³⁷.

É interessante observar, porém, que cinco anos após as primeiras publicações de Abramo na *Folha de São Paulo*, a autora se volta novamente a *Harry Potter*, já sem a necessidade de responder com imediatismo ao fenômeno. Em texto sobre como os brasileiros dedicam quase quatro vezes mais tempo a ver televisão do que a ler (acompanhando uma tendência mundial), “Das diferenças entre ler e ver televisão”, o livro de Rowling, junto a *O Código Da Vinci*, é mostrado como exemplo de títulos que modificam a experiência de leitura:

A leitura é uma atividade solitária, em todos os sentidos. Requer silêncio e concentração do leitor, mas para além disso, o que se lê é (quase sempre) uma escolha individual e pessoal. O “quase sempre” vai por conta de fenômenos modernos tipo “O Código da Vinci” e os livros da série “Harry Potter”, que coletivizam a experiência de leitura em uma escala global – é uma suposição apenas, mas parte do sucesso desses best-sellers deve vir do fato de que eles tornam a experiência de leitura mais coletiva. (Abramo, 2005)

¹³⁵ “O site da BBC (www.bbc.co.uk), por exemplo, estampa um blog crítico em torno de Harry Potter. Um membro da equipe postou impressões durante a sua leitura. ‘Eu acabei as últimas palavras do livro’, ele escreveu cinco horas e 30 minutos depois do lançamento da obra.” Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1807200509.htm>

¹³⁶ Pensamos aqui no artigo “Livro infantil mantém estereótipo” (Duckworth, 2001) em que as mulheres são representadas como “seres emocionais e submissos que raramente trabalham”. Para dar um exemplo contemporâneo da representação de personagens femininos, a autora menciona Hermione da série *Harry Potter*. Segundo a autora: “Mesmo os livros sobre Harry Potter -sucesso da literatura infantil praticamente no mundo inteiro, escritos pela autora escocesa J.K. Rowling- cometem os mesmos erros. O personagem central é um garoto. Sua coadjuvante é a menina Hermione, que é inteligente e corajosa -**mas age como menino**” (grifo nosso). Vejamos que a expressão grifada revela não necessariamente um estereótipo do livro, mas de quem redigiu a matéria. Afinal, quais seriam os traços de Hermione que revelariam ações de menino? Suas ações, pautadas em inteligência e coragem, são vistas como masculinas por Duckworth, autora do artigo, não na construção da personagem.

¹³⁷ Lembremos que obras hoje canônicas já tiveram seu meio de circulação semelhante (ainda que em menor proporção) ao de *Best-sellers*. Os folhetins são grande exemplo disso, o que talvez justifique que, na *Folha*, os livros de Potter sejam, algumas vezes, assemelhados a eles. Walnice Nogueira Galvão (2009) lembra das características do gênero ao tratar do livro *Musashi* de Eiji Yoshikawa: “No folhetim, o valor de entretenimento da literatura sobrepuja qualquer outro. Interessantíssima é essa ressurreição em nosso tempo, embora não mais em episódios diários no jornal, de que, afora o ciclo de “Harry Potter” [de J.K. Rowling], são exemplos “O Senhor dos Anéis” [de J.R.R. Tolkien], “As Brumas de Avalon” [de Marion Zimmer Bradley] e vários outros, justamente quando a morte da leitura e do livro vinha sendo decretada.”

Os dados levantados sobre o tempo que a população dedica à leitura e à televisão indicariam que “no mundo todo a televisão ocupa o dobro do tempo na vida das pessoas do que a leitura. Não é difícil entender o porquê, na verdade, mas vale se deter um pouco nas diferenças entre ler e assistir à TV.” Apesar de não ser difícil entender os motivos, segundo a autora, ela apenas traça considerações bastante gerais sobre os dois atos, reconhecendo que seu esforço de compreender como livros com altas vendas se posicionam nesse cenário se trata de “uma suposição apenas”. Seu argumento é de que tais obras estão mais relacionadas a uma experiência coletiva, em oposição à solidão da leitura, algo visto, de maneira diversa, em Hatoum. Não se trata, como em Hatoum, de uma defesa da solidão total, o que inclui a recusa de um público mais amplo, mas é, ainda assim, um discurso de defesa da solidão, indicando que, mesmo os casos que oferecem um contraponto à tendência mundial de centralidade da televisão, não configurariam um caso paradigmático de leitura, mas um desvio, que leva a uma experiência próxima a de assistir televisão.

Aproximar a leitura de *Harry Potter* e *O Código Da Vinci* à televisão não é, a princípio, algo negativo. No entanto, como apontamos em artigo escrito junto com Beatriz Masson Francisco¹³⁸, as duas ações são vistas como opostas na medida em que o caráter solitário da leitura implica em “comprometimento, um engajamento do sujeito com aquilo que se lê, se pensa e se sente, por consequência”, enquanto a televisão, tida como “povoada”, oferecendo uma sensação de “comunidade”, “não deixa o espectador com a angústia de escolher e sustentar sua escolha é só se deixar levar por aquilo que está sendo exibido e compartilhado.” Como mostraremos na Parte III da tese, parece-nos que a recepção da televisão não se dá na forma passiva indicada por Abramo, mas interessa-nos, no momento, destacar o quanto disso se relaciona à leitura de *Harry Potter*.

Harry Potter está associado a uma experiência coletiva, assim como seria a da televisão. Nesse sentido, podemos estender a avaliação feita à televisão para a série de Rowling e outros *best-sellers*. Questionamos então: por que o fato de o livro ter sido escolhido por muitas pessoas retira de cada uma delas a “angústia de escolher” ou, mais ainda, o “engajamento” do sujeito? Tal sentimento não pode, simplesmente, ter sido multiplicado aos milhares pelo número de leitores? Ou então: para pensarmos numa leitura “mais coletiva”, na medida em que ela abarca milhares de leitores, não poderíamos aproximar tal

¹³⁸ Beatriz foi uma das entrevistadas para esta tese, com depoimento disponível adiante. Após a entrevista e por causa de interesses comuns, escrevemos o artigo “A massa na literatura: a recepção crítica de *Harry Potter*” (Nakagome, Francisco 2015) em parceria. Agradeço a ela por me apresentar ao texto de Abramo citado acima.

experiência à de leitura coletiva feita também com livros canônicos em clubes de leitura? Qual o sentido retórico de fazer ponderações ao ato de leitura (“quase sempre”) com aproximações de livros a programas de televisão? Quando os poucos livros que rivalizam com a televisão são aproximados a ela, não estamos, de algum modo, indicando que a leitura prototípica nunca se aproximará de uma experiência que seja não apenas coletiva, mas também massiva? Para além da solidão que marca a leitura, não buscamos, mesmo quando há dados que a contradigam, reforçar essa solidão contrapondo-a ao que é coletivo, comunitário ou, em última instância ao massivo?

Com tais questões em mente, geradas a partir do panorama da recepção inicial da obra de Rowling no Brasil, partimos à discussão de textos estrangeiros com tradução no país. De saída, é interessante observar que à diferença do que veremos nos artigos estrangeiros, dificilmente encontramos, dentre os brasileiros, algum que realize uma análise mais aprofundada ou uma interpretação de Harry Potter, inclusive nos casos em que se vai além de um esforço por vezes repetitivo de indicar suas relações com o mercado ou de trazer opiniões rápidas sobre a obra.

Foi traduzido na *Folha* o artigo “Harry no país do mercado triunfante” de Ilias Yocaris (2004) originalmente publicado no *Le Monde*. O autor mostra que apesar das diferenças que separam o mundo da magia do mundo real, eles se assemelham por um aspecto fundamental: o capitalismo. Hogwarts, a escola dos bruxos, seria, nessa linha de pensamento, uma instituição voltada à formação de indivíduos preocupados com a competição e a violência. Harry Potter serviria:

[...] como resumo em forma humana, sem dúvida involuntário, do projeto educativo e social do capitalismo neoliberal.

Como o totalitarismo descrito por Orwell, esse capitalismo tenta moldar à sua imagem não só o mundo real, mas o imaginário dos cidadãos consumidores. A mensagem implícita que as crianças leitoras de um texto como esse recebem, "grosso modo", é a de que "vocês podem imaginar quantos mundos fictícios, quantas sociedades paralelas e quantos sistemas educativos quiserem, mas todos eles serão regidos pelas leis do mercado". O mínimo que se pode dizer, à luz do sucesso da obra, é que as jovens gerações não esquecerão a lição. (Yocaris, 2004)

Está estabelecida uma relação entre livro e leitor, mas ela se dá de forma mais sutil do que vimos ao longo do item 2.1 deste capítulo. Não há aqui, pela análise do livro, a construção

de uma imagem do leitor, mas da lição que os jovens irão guardar da obra. Talvez a diferença entre as duas maneiras de tratar o leitor a partir da obra deva-se essencialmente pela faixa etária dos dois grupos de leitores: enquanto adultos podem ser julgados pelas escolhas ruins de livros, crianças são objeto de nossa preocupação por aquilo que o livro lhes dá a conhecer. Na perspectiva de Yocaris, os jovens invariavelmente aprenderão com a obra de Rowling a valorar o produto mais novo e caro e ser sempre competitivos. Rebatendo essa interpretação, Smadja, que já havia escrito um livro sobre a série e que alguns anos depois publicou *Harry Potter: ange ou démon?*, discutindo precisamente de que maneira a série se ajusta ou se contrapõe às práticas exclusivistas da contemporaneidade, afirmou que o bruxo seria: "o primeiro herói ficcional da geração Seattle, antiglobalização, antimercado livre, pró-Terceiro Mundo" (In Dávila, 2004).

Em *Harry Potter: as razões do sucesso*, Smadja considera Hogwarts “um colégio como qualquer outro” (2004, p. 22), em que o diretor Dumbledore (personagem central, não discutido por Yocaris) seria a personificação de um “repertório de valores morais dentro da grande tradição humanista: homem erudito [...] que ensina menos teoria do que valores.” (2004, p. 10). Nessa linha interpretativa, a força da obra de Rowling estaria na sua coerência e na escrita detalhada, algo indicativo de respeito pelas crianças. Dessa maneira, a autora também considera que os leitores irão retirar uma lição do livro, ou melhor, duas: uma de ordem psicológica e outra de ordem moral, pois eles encontrariam no livro “uma proteção tão infalível quanto o teto do grande salão nessa trajetória que percorre os meandros do complexo de Édipo e da sexualidade nascente, bem como as veredas tortuosas da moral, que serpenteiam o tempo todo entre o bem e o mal.” (2004, p. 61)

Diante de pergunta colocada por Tariq Ali “o que esses livros ensinam às crianças brasileiras?”¹³⁹, podemos, pelo que vimos nos textos de Yocaris e Smadja, concluir que a resposta seria a mais ampla possível, desde a constituição da subjetividade à plena solidificação do individualismo, que em seu amplo aspecto poderia ser válida tanto para crianças europeias quanto brasileiras. Com isso, chega-se a uma questão que já sinalizamos: se em relação ao público adulto, há, por vezes, um julgamento de sua

¹³⁹ A afirmação de Ali surge após ele ser questionado sobre suas impressões acerca da literatura brasileira. Ele responde: “O Brasil tem uma tradição cultural muito rica e vários escritores engajados. Roberto Schwartz educou todos nós, estrangeiros, na profundidade e no significado da literatura brasileira. Mas seria tolo fingir que o Brasil não foi atingido pela cultura da globalização. Estou impressionado com o fenômeno ‘Harry Potter’ ser tão forte no Brasil. Eu me pergunto: o que esses livros ensinam às crianças brasileiras? O que as atrai? Para mim, é a versão literária do McDonald’s”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2708200202.htm>

capacidade de escolha (não só escolha literária), em relação às crianças, há uma preocupação com o efeito dessas escolhas (poderiam ser, na realidade, entendidas como “imposições” da cultura de massa). Essa diferença reflete, a nosso ver, o complexo debate que separa literatura infantil de literatura adulta, em que a primeira historicamente esteve relacionada à formação moral das crianças, de acordo com aquilo que era caro ao Estado (Cf. Coelho, 1991).

Uma das respostas mais contundentes ao artigo de Yocaris foi publicada no *Times*. Ali, Ben Macintyre retruca a acusação de que o livro de Potter seria uma “caricatura do modelo social anglo-saxão” ironicamente afirmando que a discussão travada em torno do livro na França representaria o maior inimigo que Harry Potter poderia encontrar: o intelectual francês. O autor não se opõe a uma interpretação específica, a de Yocaris ou Smadja. Antes, ele se opõe ao próprio ato de interpretação de um livro como *Harry Potter*. Diferenciando o livro de Rowling de alguns poucos que podem ser lidos em “dois níveis” como *Alice no país das maravilhas* ou *O senhor dos anéis*, o autor afirma: “The Harry Potter books, however, offer little in the way of psychological or moral complexity. These are not allegories for our times, but simple, well-written tales intended to be read to or by children. By pretending that Harry Potter is adult fare we do it, and literature in general, a profound disservice” (Macintyre, 2004). O artigo de Macintyre deixa no ar a dúvida: quais textos podem e quais não podem ser analisados e interpretados? A questão, que traz consequências importantes para a própria delimitação da literatura infantil poderia ser acompanhada por sua versão radical “quais textos podem e quais não podem ser lidos por adultos?” que está na base do artigo “Harry Potter e os adultos tristes” de Jonathan Myerson.

O autor mostra-se surpreso por encontrar diversos adultos lendo *Harry Potter* e afirma: “Parecia que os cérebros dos adultos tinham sido afetados por uma praga¹⁴⁰ e eles tinham voltado à infância, procurando seus brinquedos e livros de colorir.” (Myerson, 2001). Diante do horror provocado pelos chamados “leitores regredidos”, o autor os classificou mentalmente em três grupos. No primeiro, da mesma forma como denominou Hatoum, estariam os “não-leitores”, aqueles que atraídos pelo “modismo” estariam em um dos seus

¹⁴⁰ Vejamos que essa metáfora de praga, de doença, é usada por outro autor ao tratar da série *Crepúsculo*: “Como todo fenômeno coletivo, o sucesso da saga ‘Crepúsculo’ não se explica por critérios racionais. As vendas estratosféricas dos livros de Stephenie Meyer e as sessões lotadas a cada lançamento dos filmes da série guardam mais sentido enquanto **contaminação**.” (grifo nosso) Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/9744-febre-de-crepusculo-se-explica-por-contaminacao.shtml>

poucos momentos de leitura. Para eles, a publicação de *Harry Potter* pode ser considerada “útil”. No segundo grupo, estariam os “leitores ocasionais” que apesar das desculpas habituais para não lerem, decidem se integrar à maioria e ler os livros de Rowling, em situação descrita como “patética”. No terceiro grupo, estariam os “leitores habituais”, que juntaram *Harry Potter* a obras consagradas. Em relação a eles, resta a dúvida do autor. Vejamos, em suas palavras, a descrição desses dois grupos:

O segundo grupo é o dos "leitores ocasionais". Essas pessoas afirmam que o cansaço, o trabalho e os filhos só lhes permitem ler alguns livros por ano.

Mas agora, para fazer parte da turma, para dizer que leram, elas colocam *Harry Potter* em sua lista de leituras preferidas. É enfurecedor, enlouquecedor, me deixa em ponto de bala. Sim, eu sou um escritor, escrevo novelas difíceis, ilegíveis, possivelmente perturbadoras, mas há tantos outros bons livros por aí, tantas obras de ficção recompensadoras, esclarecedoras, ampliadoras; no entanto esses tristes seres são levados pela moda a ler um livro infantil. Colocado dessa maneira, é pior que enlouquecedor; é patético.

O terceiro grupo são os "leitores habituais", para quem *Harry* está ensanduichado entre Ian McEwan e Balzac, Philip Roth e Dickens. Esse é o verdadeiro mistério: o que possivelmente eles extraem dessa leitura? Por que se incomodar? Mas, se eles conseguem percorrê-lo em uma semana só para dizer que estiveram lá, assim como ir a Longleat ou à Torre Eiffel, o pior que estão fazendo é incentivar os outros. (Myerson, 2001)

O autor se mostra enfurecido com o grupo dos “leitores ocasionais”, mas reage de forma ainda mais negativa quando pensa sobre eles a partir do filtro de seus próprios livros (ou de livros diferentes, mas com qualidade semelhante aos seus). Assim como vimos na crítica de Hatoum, parece haver aqui, mais uma vez, o ressentimento de um escritor que considera “patéticos” os leitores que perdem a oportunidade de conhecer “bons livros”, curiosamente aqueles que se assemelham aos escritos por ele próprio.

O grupo dos leitores habituais, dentre os quais possivelmente estaria o próprio autor, não peca por um aspecto quantitativo de leitura, mas qualitativo. Ao mesclar *Harry Potter* aos clássicos, esses leitores levariam o autor a se manifestar como o eu- lírico do poema “Parque” de Francisco Alvim (2000, p. 85): “É bom / mas é muito misturado”. Como os leitores habituais mereceriam, a princípio, o respeito de Myerson, ele se esforça, por breves

instantes, para entender o seu comportamento. No entanto, a questão colocada é respondida com a afirmação de que a leitura é “só para dizer que estiveram lá”. Nesse sentido, a leitura de Harry Potter seria semelhante ao ato do turista, que, como mostra MacCannell, “is one of the best models available for modern-man-in-general.” (1989, p.1). Em sua analogia, Myerson parece indicar que viajar e ler tenham deixado de ser experiência, aprendizado. Trata-se apenas da necessidade de registrar a própria imagem numa foto, esperar curtidas no *Facebook* e acumular *souvenirs* numa caixa. Não mais uma viagem formativa como a de Goethe à Itália¹⁴¹, mas uma breve indicação de restaurante na *Lonely Planet*. Com isso, os leitores habituais, que representam o próprio Myerson, passam, por causa de *Harry Potter*, a serem também pensados pelo filtro da alteridade. Assim, o aumento de leitura trazido pela série de Rowling ou outros *best-sellers* corre mais o risco de ampliar o horizonte da alteridade do que de reduzi-lo, potencializando o sentimento de solidão de autores como Hatoum e Myerson.

É curioso que Myerson não perceba estar fazendo, em seu texto, o mesmo movimento rápido que reclama aos leitores e aos visitantes com máquina fotográfica de Paris. Ele tem para os leitores de *Harry Potter* o mesmo olhar apressado, incapaz de verdadeiramente compreender aquilo que é visto. Tentando seguir a comparação do autor, entre viagens e livros, devemos observar que eles se distanciam, de saída, pelos custos e pela própria forma de socialização que as duas atividades impõem. A leitura é mais barata e exige solidão. Nesse sentido, a leitura de *Best-seller* pode garantir a pertença a um grupo, mas não a distinção dentro dele, algo obtido com viagens caras e comprovado com fotos. A foto, como materialização das viagens, atinge o efeito contrário ao da leitura, pois apesar de visar à memória, é o monumento do instantâneo.¹⁴²

¹⁴¹ Vejamos as palavras do próprio Goethe acerca da viagem. Ele mostra seu encantamento diante de um conhecimento oferecido aos sentidos, algo que não poderia ser alcançado pelos livros, e revela como “dribla” o tempo para melhor aproveitar sua experiência na Itália: “Interessam-me agora tão-somente as impressões captadas pelos sentidos, e estas livro algum, pintura alguma oferece. O fato é que meu interesse pelo mundo se renova; testo meu poder de observação e examino até onde vão minha ciência e meus conhecimentos, se meus olhos estão limpos e vêem com clareza, quanto posso apreender em meio à velocidade, e se as rugas sulcadas e impressas em meu espírito podem ser de novo removidas.” (Goethe, 1999, p. 30)

¹⁴² Pensamos aqui no modo como Barthes reconhece o potencial da fotografia ao mesmo tempo em que considera problemática sua breve duração: “As sociedades antigas procuravam fazer com que a lembrança, substituto da vida, fosse eterna e que pelo menos a coisa que falasse da Morte fosse imortal: era Monumento. Mas ao fazer da fotografia, mortal, o testemunho geral e como que natural ‘daquilo que foi’, a sociedade moderna renunciou ao Monumento. Paradoxo: o mesmo século inventou a História e a Fotografia. Mas a História é uma memória fabricada segundo receitas positivas, um puro discurso intelectual que abole o Tempo mítico; e a Fotografia é um testemunho seguro, mas fugaz; de modo que, hoje, tudo prepara a nossa espécie para essa impotência: não poder mais, em breve, conceber, afetiva ou simbolicamente, a *duração*: a

Distanciado dos leitores, observados na rapidez de seus movimentos pela cidade, Myerson se incomoda principalmente por eles se ocuparem de um livro com capa infantil, já que seu conhecimento sobre a obra parece não ir muito além desse aspecto. Aprofundando algo já visto, o autor não apenas reforça seu incômodo com sujeitos que leem obras diferentes das que ele próprio escreve, como também das que ele lê:

Quando leio um romance, espero que ele me diga alguma verdade sobre a vida humana - as verdades que a não-ficção não consegue atingir. Estas podem ser morais, sexuais, políticas ou psicológicas - e espero que minha vida seja ampliada, mesmo que ligeiramente, pela experiência de ler algo ficcional. Não posso pretender me aproximar de qualquer dessas verdades por meio de um livro para crianças, em que se traçam linhas brancas e nítidas entre os mocinhos e os bandidos, em que existe magia e em que há sempre adultos por perto para definir as regras. A ficção adulta é sobre um mundo desregrado.

Sei o que você está pensando. Você está pensando: "Tudo o que lemos precisa nos aperfeiçoar de alguma forma? Até uma novela tem de nos ampliar? Não existe um espaço para um pouco de escapismo?". É claro que sim. Mas existe uma coisa que é o escapismo para adultos. [...] Não existe essa compreensão psicológica nas novelas infantis: seria tolo para qualquer autor para crianças esperar que um leitor infantil compreendesse, e muito menos desfrutasse, esse nível de trama. Ler um livro infantil não é escapismo, é evasão, é recuo, é uma rendição.

Mas caiam na real, por favor. Existe tanta boa ficção por aí, escrita especificamente para sua faixa etária e escrita com você em mente. Por favor, na próxima vez escolha isso. Não continue fugindo da vida. (Myerson, 2001)

Sem conhecer o personagem Harry Potter, seria difícil o autor saber, por exemplo, que a “linha branca e nítida” entre o bruxo e seu antagonista, Voldemort, não é nem tão branca, nem tão nítida. Apenas para contestar a afirmação de Myerson, podemos indicar que grande parte dos conflitos de Harry Potter ao longo da série se deve precisamente às características que o aproximam de Voldemort. Ambos compartilham habilidades e semelhanças na história pessoal, fazendo com que o confronto entre os dois seja mais complexo e trazendo grandes dúvidas a Harry quanto a ser, de fato, diferente daquele que odeia. Além disso, é importante indicar também que em momentos cruciais da série,

era da Fotografia é também a das revoluções, das contestações, dos atentados, das explosões, em suma das impaciências, de tudo o que denega o amadurecimento.” (Barthes, 1984, p. 139)

especialmente após a morte de adultos que protegiam Harry e seus amigos, a narrativa se desenvolve no isolamento dos jovens para resolver seus maiores problemas, longe das regras de adultos como supõe Myerson.

Poderíamos recorrer a outros exemplos da literatura infantil que indiquem que ela traz mais nuances do que imagina Myerson, como *Alice no país das maravilhas* ou *O senhor dos anéis*, anteriormente destacados por Macintyre. Poderíamos também recorrer a exemplos de literatura adulta em que tais nuances não ocorrem, contrariando a visão do autor de que mesmo os textos com “pouco ou nada a dizer genuinamente sobre a condição humana” “pelo menos são construídos com os tijolos da experiência adulta, existem tensões sexuais no mal, existe uma ambiguidade entre os mocinhos e os bandidos, existe uma compreensão das complexas psicologias humanas.” Pode haver livros com e sem complexidade humana para público adulto ou infantil. E assim, mais uma vez, temos materializada na leitura de Myerson a mesma superficialidade que ele critica em obras e leitores.

A experiência de leitura do autor (“Quando leio um romance”) e suas expectativas quanto à função da leitura são projetadas sobre todos como referencial de única possibilidade válida e legítima. Com esse referencial, alguns homens são infinitamente mais amplos que outros, os que não leem ou os que escolhem os livros “errados”. São os “homens melhores”, que vimos no capítulo anterior. Assim, num discurso aparentemente voltado para a melhor formação do outro, para o alargamento de seus limites, está embutido um valor muito particular de conhecimento e de homem. Valoriza-se o homem que, através da ficção, tem acesso ao que a “não-ficção não consegue atingir”. Mas curiosamente, é justo um homem letrado, conhecedor de literatura e talvez de teoria literária, que parece se esquecer da grande discussão sobre literatura que marcou boa parte do século passado: a impossibilidade do relato, a incomunicabilidade da experiência, o limite do testemunho.¹⁴³ Como indica Levi, o testemunho do sobrevivente é sempre limitado, pois ele representa a exceção em relação àqueles que não viveram para relatar ou os que voltaram mudos do

¹⁴³ Não temos condições de detalhar essas questões, assim apenas recorremos a um comentário de Seligmann-Silva sobre o testemunho, em que ele dialoga precisamente com a noção de esvaziamento da experiência de Walter Benjamin: “Apesar de Benjamin ter decretado que os soldados voltaram mudos da Primeira Guerra Mundial, na verdade ela gerou grande número de testemunhos. É verdade também que ela gerou silêncios, traumas, mas esses silêncios são parte de todo testemunho. O testemunho é o relato pós-era da narrativa tradicional. Todas essas atrocidades geraram uma necessidade de testemunho: como denúncia, mas também como processamento do trauma. A escrita é um modo de se processar a violência” (Seligmann-Silva, 2011, p. 10)

enfrentamento da morte¹⁴⁴. Sem nos aprofundarmos na questão, o fato é que determinados acontecimentos não-ficcionais produzem experiências tão profundas que alargam ou encolhem o ser humano de forma dificilmente apreendida pelos livros. Em relação ao Holocausto ou eventos trágicos do cotidiano, podemos considerar que muitos homens, não os “homens melhores”, talvez tenham contato cotidiano e não-ficcional com experiências que se não ampliam, certamente modificam suas vidas. No plano cultural, podemos considerar que o próprio fato de não se ter tempo livre (até para ler literatura) e de ser julgado por suas ações e escolhas já são indícios de violência naturalizada vivida por muitas pessoas, “ampliando” suas vidas por caminhos diversos dos previstos por Myerson.

Da mesma forma que o autor supõe o comportamento dos leitores de Potter, supõe o dos leitores de seu artigo, “sei o que você está pensando”. Não, na realidade não sabe. Nada do que eu, como leitora, pensei ao ler o artigo de Myerson passou perto das suposições do autor. Ao invés de perguntar sobre funções alternativas de obras supostamente menores (livros infantis, novelas), eu perguntaria apenas se ele leu as obras criticadas e se perguntou aos leitores adultos de Potter o que eles viram nos livros. A resposta negativa à primeira questão está subentendida no texto e a segunda será, de alguma forma, objeto de nossa investigação na próxima parte da tese.

Por fim, devemos ao menos concordar com uma afirmação do artigo de Myerson: de fato, ler um livro infantil é uma rendição. Rendição à leitura, rendição a ir além da capa do livro, além do que outras pessoas dizem sobre ele. Isso é válido para adultos e crianças, indistintamente.

Passemos agora a outro artigo que também ressalta o fato de *Harry Potter* ser um livro “voltado primeiramente às crianças”. Trata-se do texto “Diversão vibrante e alto-astral” escrito por Stephen King (2000), autor que encabeça a lista de “leituras culpadas”¹⁴⁵. A sua análise, centrada em características da obra, não em indagações sobre o seu público leitor,

¹⁴⁴ “Repito, não somos nós, os sobreviventes, as autênticas testemunhas. Esta é uma noção incômoda, da qual tomei consciência pouco a pouco, lendo as memórias dos outros e relendo as minhas, muitos anos depois. Nós, sobreviventes, somos uma minoria anômala, além de exígua: somos aqueles que, por prevaricação, habilidade ou sorte, não tocamos o fundo. Quem o fez, quem fitou a górgona, não voltou para contar, ou voltou mudo; mas são eles, os ‘muçulmanos’, os que submergiram – são eles as testemunhas integrais, cujo depoimento teria significado geral. Eles são as regras, nós, a exceção” (Levi, 1990, p. 47).

¹⁴⁵ “Em uma pesquisa recente realizada no Reino Unido e divulgada pelo jornal ‘The Guardian’, Stephen King foi escolhido como o escritor número um das ‘leituras culpadas’, logo à frente de J.K. Rowling [da série ‘Harry Potter’], John Grisham [de ‘O Inocente’] e Dan Brown [de ‘O Código Da Vinci’]: 85% dos entrevistados admitiram haver autores que buscam apenas por prazer, mas sobre os quais preferem não falar em público.” Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1401200708.htm>

reforça aspectos positivos da escrita de Rowling, como o humor e a capacidade de divertir. King indica não haver muito mais que diversão por trás do livro, mas não considera que esse seja um traço negativo, destacando: “O trabalho do escritor de fantasia é conduzir o leitor do mundano à magia. É uma proeza da qual apenas uma imaginação de alta categoria é capaz, e Rowling possui o equipamento necessário.” (King, 2000).

Contrariando a suposição levantada por Myerson, de ter certeza “de que J.K. seria a primeira a concordar em que são livros infantis, que fazem sucesso exatamente porque apelam diretamente à imaginação infantil, abordam os problemas da infância, apresentam as esperanças e os sonhos da infância” (2001), em que a repetição de “infância” e derivados está em medida inversamente proporcional ao conhecimento do autor sobre as intenções de Rowling, King indica que a escritora afirmou diversas vezes que seus livros “não visam conscientemente a nenhuma plateia ou faixa etária específica”. Em função disso, reconhece que a linguagem do livro não é facilitada, algo que poderia atrair adultos. Além disso, em outro momento de sua análise, King mostra como adultos e crianças poderiam reagir de forma diferente a um determinado episódio, reforçando que, como adulto, a solução narrativa de Rowling “pareceu bastante justa”, inclusive em comparação ao que encontrou em autores lidos durante sua juventude.

A diferença fundamental do texto de King em relação ao de Myerson está em algo que deveria ser essencial a qualquer esforço crítico: a leitura efetiva das obras em discussão. Com a justificativa de não pretender escrever um texto sobre a qualidade ficcional de Rowling, Myerson aparenta sequer ter lido o livro, rompendo “o imperativo principal da ética da leitura”¹⁴⁶, o que, de saída, lhe impossibilitaria compreender o interesse de adultos sobre ele. Em oposição a isso, King relaciona um momento de sua vida pessoal à leitura do livro, indicando como sua avaliação foi modificada por circunstâncias de saúde. Ele estava saudável quando leu o primeiro volume, que o “impressionou apenas moderadamente”, e se recuperava de um acidente durante a leitura dos dois livros seguintes, com os quais se descobriu “muito mais do que apenas moderadamente impressionado”. Quando o quarto livro fora publicado, King já estava recuperado. Em condições de normalidade, considerou que o livro que resenhava era tão bom quanto os demais. Seu interesse por eles não havia decorrido apenas de sua fragilidade física.

¹⁴⁶ Em seu artigo, Miller aponta três pontos principais relacionados a uma nova ética da leitura. Já ao final, destaca que o principal imperativo ético da leitura é a própria leitura: “Se temos a esperança de descobrir de que se trata devemos nós mesmos ler o livro, no original. Essa obrigação do leitor de responder ao apelo feito pelo texto permanece o imperativo principal na ética da leitura.” (Miller, 1995, p.88)

King afirma que seria “deprimente” saber que o livro mais vendido no mundo era ruim, o que revela sua disposição a compreender o gosto do público, não a julgá-lo, como vemos em outros casos. Considera então que “‘O Cálice de fogo’ está longe disso” e inicia uma análise relativamente detalhada de como a obra de Rowling dialoga com a tradição da literatura infanto-juvenil. O autor mostra como *Harry Potter* se distancia de uma tradição da ficção literária britânica, em que “as invenções divertidas são contrabalançadas por temas cada vez mais sombrios”. Ao considerar “sombrias mais finas” no livro de Rowling, o autor não indica haver ali um aspecto negativo, mas diferente. Além disso, como autor de best-seller que também é, conhecedor das regras do mercado editorial, não identifica problemas em que uma obra com essas características seja publicada em plenas férias de verão. Para Stephen King, certamente, o fato de o público ler e se interessar pelo livro não é um problema. Igualmente não é problemático que esse livro seja cercado de algumas estratégias para torná-lo ainda mais atrativo. Problemático seria, segundo seu raciocínio, se o livro não possuísse qualidades narrativas e, mesmo assim, fosse um fenômeno. Para King, portanto, não há nada de errado com o público de Potter, mas há diversos fatores (literários e editoriais) que justificam a leitura da série. É a posição exatamente oposta a de Myerson, fundada na superficialidade: ele identifica um problema em leitores desconhecidos, interessados por uma obra que ele próprio desconhece.

Embora conheça muito bem (e não tenha problemas com) o mercado editorial, King lamenta o fato de o livro ser adaptado ao cinema, considerando a dificuldade de transpor a fantasia para esse meio: “Talvez o lugar de Harry Potter seja na imaginação de seus leitores. E, se esses milhões de leitores despertarem para as maravilhas e recompensas da fantasia aos 11 ou 12 anos de idade, então, quando chegarem aos 16, mais ou menos, há um sujeito chamado King.” (King, 2000). Pode-se considerar que a avaliação favorável de *Harry Potter* e seus leitores seja traçada por King como forma de valoração dos próprios livros, seus leitores e ele próprio enquanto leitor. Nesse sentido, retomando a noção de (in)tolerância, é importante observar que a avaliação positiva feita pelo autor pode ocorrer porque ele não estabelece, como os demais críticos de *Harry Potter*, uma relação de alteridade com os leitores e mesmo com o modo de produção e circulação da série. Ao menos neste artigo tratado, o único momento de enfrentamento da alteridade se dá através da ironia pontual da frase acima, pois ela dialoga com o já mencionado polêmico artigo de

Harold Bloom, “35 milhões de compradores de livros podem estar errados? Sim”¹⁴⁷. A ironia da colocação de King não foi reconhecida por Bloom, que retoma o tema tempos depois da publicação desse artigo, quando lamenta a premiação de King pela National Book’s Foundation. Bloom afirma: “And he was quite right. He was not being ironic. When you read ‘Harry Potter’ you are, in fact, trained to read Stephen King.” (Bloom, 2003). Com isso, o crítico reforça seu “argumento” (entre aspas porque é apenas uma suposição em tom afirmativo) de que leitores de Potter jamais leriam Kipling ou Carroll e estabelece uma relação entre King e Rowling, vendo-os como signos de derrocada da cultura e da literatura.

Enquanto em Myerson, a classificação de leitores foi “mentalmente” estabelecida durante um passeio, o que gera a superficialidade vista antes, no caso de Bloom, a afirmação sobre um público mundial é traçada de dentro de um escritório, sem qualquer tipo de avaliação empírica do leitor. Mas devemos reforçar seu mérito de, à diferença de Myerson, haver lido um livro de Rowling para escrever seu artigo.

Uma observação antes de prosseguirmos a análise: deveria haver um erro aqui ao indicar “mérito” na crítica de Bloom por ele ter lido a obra resenhada, respeitando aquilo que vimos ser “o imperativo principal da ética da leitura”. No entanto, como vimos ao longo deste capítulo, essa é uma atitude pouco comum quando se trata de discutir um *best-seller*, para os quais se considera suficiente conhecer os números de venda e a capa, precisamente aquilo que se reclama ser priorizado pela indústria cultural. Reclamamos de alunos que fazem um trabalho (na escola e na universidade) recorrendo apenas ao resumo da Internet, mas não nos assustamos tanto quando o mesmo é feito por críticos em relação a livros da lista de mais vendidos. No caso de críticos renomados, o “não li e não gostei”¹⁴⁸ não só é aceito, como frequentemente entendido como signo de espírito crítico. Agora sim, adiante.

Harold Bloom indica que o modelo fundamental do livro de Rowling pode ser encontrado em *Tom Brown’s School Day* de Thomas Hughes, o qual teria sido revisto no “espelho mágico de Tolkien”. É importante observar que esses dois títulos também são retomados na crítica de King, a partir dos quais não se faz uma leitura sobre as falhas de *Harry Potter*,

¹⁴⁷ Embora sem referência direta a Bloom, o texto de King foi publicado pouco depois do artigo saído no *Wall Street Journal*, em que Bloom também traçava paralelos entre a obra de Rowling e *Tom Brown’s Schooldays* de Thomas Hughes e questionava: “Há algum redentor uso educacional para Rowling? Há para Stephen King? Por que ler, se o que você lê não enriquecerá mente ou espírito ou personalidade?”

¹⁴⁸ Ao discutir a recepção crítica da obra de Paulo Coelho, afirma Abreu (2006, p. 19): “Interessante perceber que metade dos intelectuais que opinaram disseram não ter lido nada do autor [...] ‘Não li e não gostei’, sentenciou Davi Arrigucci Júnior.”

tal como ocorre em Bloom e será discutido com detalhes no Capítulo 7, em que tratamos da comparação como método. A partir de sua análise, o crítico reforça, ao longo do artigo, aquilo que já vinha anunciado em seu título: “35 milhões de compradores de livros podem estar errados? Sim”. O primeiro parágrafo de seu texto mostra que “O epifenômeno Harry Potter continuará, sem dúvida por algum tempo, como fez J. R. R. Tolkien, e então esvanecerá” (Bloom, 2000), enquanto no último lemos: “Uma vasta afluência de trabalhos inadequados, para adultos e para crianças, abarrotam as latas de lixo das eras.” (ibidem). Ainda que certamente todos os artigos sejam elaborados para expressar uma opinião, nossa questão, ao pontuarmos a certeza do autor quanto à finitude de Harry Potter, é se ela é apenas manifestada na estrutura do artigo ou se antes ela é indicativa de algo muito mais amplo: a avaliação de Harry Potter antes mesmo de sua leitura, em que o ato de leitura é feito apenas para comprovar as opiniões que existiam antes dele. Assim, ainda que tenhamos destacado o fato de o crítico ter assumido o compromisso ético da leitura, ponderaríamos que este não tenha sido levado a cabo, já que houve pouca abertura à obra, mas a confirmação das expectativas e a afirmação dos seus próprios valores.

É problemático traçar considerações genéricas sobre a leitura, uma vez que esta tese trata precisamente do modo como ela e o leitor são categorias bastante complexas, em que a dinâmica entre o próprio e o alheio, entre aquilo que antecede ou precede o texto, nem sempre tem contornos claros. No caso específico de Bloom, consideramos, porém, interessante observar como ele próprio afirma ter se aproximado de *Harry Potter*:

Há alguns anos eu nunca havia nem sequer ouvido falar em Harry Potter. Até que li algo no "Wall Street Journal" sobre o fenômeno Harry Potter, o que soou algo alarmante para mim. Fui a uma livraria, isso há três ou quatro anos, e comprei um exemplar "paperback" (edições mais baratas) do primeiro livro da série e o li. E fiquei chocado e alarmado. Era uma das obras mais mal escritas que eu lera em anos! Fiquei horrorizado que aquele fosse o livro mais popular entre os jovens do mundo todo. Hoje isso continua. Mas estou convencido de que esse fenômeno seja efêmero, esses livros vão acabar em poeira. (In: Moura, 2003)

Em outra entrevista à *Folha*, a que já fizemos referência anteriormente, notamos a mesma estrutura de resposta:

O editor da página de editoriais do "Wall Street Journal" me pediu, com toda a inocência, que escrevesse um texto sobre "Harry Potter". Perguntei: "O que é Harry Potter?". Ele explicou de quem se tratava. Eu disse: "Não me dá a impressão de ser

meu tipo de coisa". Ele respondeu: "Harold, existem pessoas, como eu, que acham que você é provavelmente o mais notável crítico literário do mundo de hoje. Você realmente deveria dizer algo sobre isso". Então eu fui até a livraria de Yale e comprei uma cópia barata do primeiro volume. Não pude acreditar no que estava à minha frente. [...] Como todo lixo, vai acabar por ser apagada. O tempo vai apagá-la. O que se pode dizer? (In: Rothenberg, 2003)

É curioso observar que, apesar das diferenças nos dois depoimentos, há um detalhe reforçado: o fato de o exemplar de *Harry Potter* comprado ser uma edição barata. Enquanto comumente se critica a relação de consumo que os leitores estabelecem com os *best-sellers*, em que a compra do livro satisfaz um desejo de pertença ao grupo, rendição a um fenômeno de mercado, aqui temos o contrário: a aquisição de uma cópia barata do livro pode ser indicativa do afastamento que Bloom estabelece em relação à obra e seus leitores. Esse desejo inicial de distinção é confirmado no final das duas entrevistas, em que se (re)afirma a efemeridade da obra de Rowling, algo que é retratado com a imagem de “lixo” e “poeira”, ou seja, aquilo que afastamos de nós por ser prejudicial ou, no mínimo, incômodo. Diante disso, a pergunta do autor “O que se pode dizer?” indica que qualquer análise ou trabalho mais detido sobre o texto é desnecessário diante da certeza de que a obra é ruim e irá desaparecer.

Há elementos que se repetem nos dois depoimentos, mas há também uma variação significativa: o motivo de Bloom ter se aproximado de Potter. Nos dois casos, sua leitura se desenvolve por causa do *Wall Street Journal*: no primeiro, o crítico foi atraído por algo alarmante; no segundo, ele foi chamado a tratar da obra. Nos dois casos, a leitura é colocada a ele como um dever, ao qual, de saída, Bloom responde negativamente, seja para enfrentar o fenômeno “alarmante”, seja para cumprir seu dever na condição de “o mais notável crítico literário do mundo de hoje” (tal denominação, além de fazer um apelo ao ego do crítico, revela o chamamento de uma comunidade que se quer representada). Se, como afirma Bloom, *Harry Potter* não parece ser seu “tipo de coisa”, apenas a partir da aproximação superficial do livro, será que a sua leitura poderia ser feita de modo a confrontar sua opinião prévia? A leitura de um livro, qualquer que seja ele, consegue facilmente romper expectativas fundadas durante uma vida como leitor, o que inclui não apenas as obras lidas, mas o modo de ler e o conhecimento do sistema literário, do qual se faz parte inclusive?

Retomando a relação entre críticos e profetas, vista anteriormente a partir do texto de Bosi, poderíamos pensar de que modo uma das tantas “proclamações proféticas cansativas”, segundo expressão de Said (2007, p.47), reafirmada por Bloom de que *Harry Potter* irá desaparecer apenas se funda na projeção para o futuro daquilo que se conhece, em diagnóstico na linha do “fim da história” (Fukuyama, 1992). A questão crucial, em relação às profecias na literatura, é que os críticos são agentes valiosos na construção daquilo que permanece no futuro, dado que o cânone é primordialmente resultado de um embate histórico sobre aquilo que se considera que deve ou não permanecer como legado da tradição. Nesse sentido, a afirmação de Bloom de que “Eu não estarei por aqui em 30 anos para ver, mas Harry Potter já terá desaparecido. E Shakespeare e Carroll ainda estarão por aqui” (2000) apenas corresponde à justaposição de duas profecias, sendo que a segunda não é, de forma alguma, argumento capaz de desestruturar a primeira. Se, da perspectiva histórica, podemos concordar com Bloom, inclusive pelo fato de a série de Rowling ser muito mais recente, não podemos, a partir de um olhar que se lança do presente ao futuro traçar a mesma afirmação. O passado que se estende das afirmações de Bloom até os dias de hoje não comprova a profecia, já que a série ainda tem grande importância mesmo depois do seu término e do lançamento de todos os filmes. Além disso, considerando, como aponta o crítico, a mudança nas diretrizes das universidades (tomadas como extensão do *New York Times*, em que Rowling “modificou a diretriz dos fazedores de diretrizes”¹⁴⁹), não podemos traçar profecias com base na nossa avaliação do passado. No nosso caso, como veremos ao longo da tese, em oposição às apostas viciadas, abrimo-nos ao mistério, à surpresa.

Considerando as falhas da obra e sua pouca originalidade, Bloom denomina os leitores de *Harry Potter* como “milhões de leitores não-leitores”. Temos aqui, mais uma vez, retomada a denominação negativa já vista em Hatoum e Myerson, indicativa não apenas da diferença que se estabelece em relação a esses sujeitos, mas também (e mais significativamente) da impossibilidade de reconhecer um ponto comum entre eles e os críticos. Em relação a Myerson, já observamos que ele se diferencia por estabelecer um critério abertamente qualitativo para sua classificação, em que a condição de “não” se

¹⁴⁹ Em “35 milhões de compradores de livros podem estar errados? Sim”, lemos: “O jornal oficial de nossa contra-cultura dominante, *The New York Times*, surpreendido pelos livros Potter, estabeleceu uma nova diretriz para sua crítica a livros não muito literários. Ao invés de impedir a entrada, em sua lista de *bestsellers* de ficção, dos livros de Grisham, Clancy, Crichton, King, e outra prosa de ficção vastamente popular, os volumes do Potter liderarão uma lista infantil separada. J. K. Rowling, a cronista de *Harry Potter*, tem, deste modo, uma não usual distinção: Ela modificou a diretriz dos fazedores de diretrizes.” (Bloom, 2000)

aplica aos sujeitos que não liam antes de Potter. No caso de Hatoum e Bloom, podemos supor que haja uma linha de raciocínio semelhante, apesar de os critérios não estarem explícitos. Podemos supor que, em comum, o “não” se reveste de caráter essencialmente qualitativo: não é leitor aquele que lê livros que não seriam, na concepção desses críticos, efetivamente livros. Além disso, no caso de Bloom, devemos observar que já no título do artigo, os leitores de Potter são chamados de “compradores de livros”, de modo que a eles não é apenas negada uma apreciação qualitativa da leitura, mas o próprio ato de ler, já que sua nomeação está restrita ao consumo. Reforça-se, com isso, a distância que o crítico reconhece separá-lo dos outros leitores.

Para Bloom os não-leitores de Potter também seriam marcados por outra característica negativa: não-inteligentes. Isso pode ser inferido por ele afirmar ter “nostalgia de que uma fantasia mais literária encante (podemos dizer) crianças inteligentes de todas as idades.” Como resposta direta a *Harry Potter* e seus possíveis danos nefastos¹⁵⁰, Bloom publicou, algum tempo depois do artigo, *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages* (2001). Antes de tudo, devemos observar que, como contraponto a um livro de grande êxito editorial, o título de Bloom é também bastante atrativo do ponto de vista comercial: ele se destaca por ser mais longo que o habitual e, principalmente, por se dirigir a crianças “extremamente inteligentes”, sem se restringir a uma faixa etária. Numa olhada rápida à capa do livro, como se costuma fazer com os *Best-sellers*, que pai não acharia adequado comprar um livro desses para o seu filho?

O livro de Bloom contém textos não tradicionalmente associados à literatura para crianças e foi dividido em quatro partes, seguindo as estações do ano, afinal “a seasonal scheme is universally applicable, at least in all climes that have four seasons!” (2001, p. 16). Pode ser preciosismo nos termos ao modo como o autor universaliza características do clima temperado ao restante do mundo especialmente por ele próprio ter relativizado a afirmação e por nós mesmos ainda pensarmos o ano nessa frágil divisão das estações do ano. Mas mantemos essa observação em relação à “universalidade” por termos visto no capítulo anterior o quanto ela gera discussões complexas e por desejarmos evidenciar o que nos

¹⁵⁰ Afirma Bloom à Folha: “Então acabei fazendo essa antologia e, só depois que recebi o primeiro exemplar e li a introdução e o índice, compreendi que era minha reação a todo esse fenômeno [*Harry Potter*]. Mas não há nenhum propósito pragmático nisto. Mesmo que esse livro seja um sucesso no mercado norte-americano e tenha vendido 70 mil cópias, ‘Harry Potter’ vendeu 3 milhões de exemplares. É uma situação absolutamente desesperante. Acho que as crianças deveriam ler Lewis Carroll, Edward Lear, mas elas não estão lendo ‘Alice no País das Maravilhas’”. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2501200307.htm>

parece ser a tônica da coletânea: o autocentrimento. Não queremos com isso fazer as habituais críticas a Bloom pela sua seleção de autores dignos de serem chamados geniais ou de figurarem no cânone ocidental,¹⁵¹ pois consideramos, desde o princípio da tese, que todo crítico atua dentro de seus referenciais, daquilo que conhece, escrito numa língua que possa entender etc. Parece-nos apenas fundamental que critérios de seleção e análise sejam estabelecidos de modo claro e coerente, e não que sejam tomados em sua aparente neutralidade.

No caso de *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages*, a fragilidade estaria no adjetivo e no advérbio que marcam o título de seu livro. Não se trata de narrativas extremamente bonitas, bem elaboradas, instrutivas ou qualquer outra característica que se queira destacar. Trata-se de crianças *extremamente inteligentes*, num parâmetro que, como mostraremos, é pautado a partir do próprio autor. Ainda que Bloom tenha conseguido relativizar o “universalmente” das estações do ano, não demonstrará atitude semelhante quando toma o seu exemplo individual como referencial de inteligência amplamente válido. Vejamos como isso começa a ser delineado no início da Introdução do livro:

Anyone, of any age, reading this volume will see quickly that I do not accept the category of “Children’s Literature”, which had some use and distinction a century ago, but now all too often is mask for the dumbingdown that is destroying our literary culture. Most of what is now commercially offered as children’s literature would be inadequate fare for any age reader of any age at any time. I myself first read nearly everything I have gathered together in this book between the ages of five and fifteen, and I have gone on reading these stories and poems from fifteen to seventy. My title is meant to be precise: What is between these covers is for extremely intelligent children of all ages. [...] If anyone finds a work here that does not yield immediately to their understanding, I would urge them to persevere. It is by extending oneself, by exercising some capacity previously unused that you come to a better knowledge of your own potential.” (2001, p. 15-6)

Diferentemente do que vimos até aqui, Bloom se recusa a distinguir literatura para adultos e para crianças, algo tido como prejudicial para a cultura literária. Ao invés de aprofundar

¹⁵¹ A esse respeito, pensemos, por exemplo, na crítica de Ginzburg: “Seria esperado de um livro com o título *O cânone ocidental*, pelo menos, apesar de suas expostas pretensões enciclopédicas, levadas à hipérbole e ao paroxismo em *Gênio*, uma capacidade de delimitação que mapeasse os critérios de inclusão e exclusão. Porém, o livro não faz esse mapeamento” (2004, p.104)

a explicação sobre os supostos efeitos problemáticos da divisão etária da literatura, o autor fala de sua própria experiência, evidenciando que os textos selecionados foram lidos ao longo de toda sua vida, não apenas durante a infância. Se ele próprio encontrou prazer nos textos nas duas fases de sua vida, então não haveria sentido em, a princípio, estabelecer uma categorização das obras. Assim, crianças e adultos não se distinguiriam por idade ou maturidade, de modo que caso uma barreira mais concreta distanciasse o leitor daquele livro, ele deveria se esforçar para buscar sua própria “expansão”. Podemos considerar então que se o leitor não é, como poderia supor ao comprar o livro de Bloom, “extremamente inteligente”, então ele deveria se empenhar na leitura dos textos de modo a se tornar assim. Não parece exagerado dizer que a “expansão” dos leitores permitiria que eles chegassem ao nível “extremamente inteligente”, que Bloom já tinha alcançado aos quinze anos e que foi reforçando ao longo de toda sua vida¹⁵².

Apesar de não pensar numa distinção entre crianças e adultos, o livro de Bloom revela uma legítima preocupação do autor com o primeiro grupo, buscando maneiras para que elas tenham alternativas a uma realidade dominada pela mídia:

I am old-fashioned and romantic enough to believe that many children, given the right circumstances, are natural readers until this instinct is destroyed by the media. The romance of reading, like all experiential romance, depends upon enchantment, and enchantment relies the potential of power rather than upon complete knowledge. You are unlikely to fall in love with someone, however charming such a person may be, if you have known one another all lives. What you can know fully will not induce you to fall in love, so that falling in love with a book is not wholly unlike falling in love with a person. (2001, p. 18)

O objetivo de fazer uma coletânea que possa servir de estímulo à leitura se aproxima de uma das motivações desta tese, de buscar formas de democratizar o acesso a obras que consideramos representativas da nossa tradição literária, não porque elas sejam as únicas válidas para os leitores, mas apenas porque elas representam aquilo que, historicamente, a crítica pode oferecer ao leitor. Ao contrário do que possa parecer, aproximamo-nos também no modo de entender o leitor, com a diferença de que extraímos conclusões muito diferentes desse entendimento.

¹⁵² A esse respeito, é interessante observar a leitura de Ginzburg sobre a obra de Bloom. Recorrendo ao referencial freudiano valorado por Bloom, há a indicação de que *O Cânone Ocidental* é permeado por um “movimento de afirmação do ego, uma elaboração narcísica” (2004, p.104)

Bloom indica que a paixão por um livro não seria muito diferente da paixão por uma pessoa. Nessa linha, não há como discordar do autor quando fala da impossibilidade de se apaixonar pelo que não se conhece. Lili, da “Quadrilha” de Drummond, só passa a amar J. Pinto Fernandes depois que ele “tinha entrado na história”. Antes disso, ela não amava ninguém e talvez amasse outro, se fosse outro a entrar na história. Concordamos, portanto, que o conhecimento e o acesso são fundamentais para que qualquer sujeito se interesse por algo novo, algo que, em termos de literatura, se estende a leitores em geral, incluindo os críticos. Mas quando falamos de paixão, do encantamento, o qual, como indica Bloom, está mais relacionado a “poder” que a “conhecimento”, entramos no complicado terreno da subjetividade. Objetivamente, é necessário “conhecimento” para que se tenha a possibilidade do encantamento; subjetivamente, não sabemos que “poder” concretizará o encantamento.

Como dissemos, concordamos com Bloom no modo de compreender o leitor: para que uma pessoa, nos dias de hoje, se disponha a empenhar seu tempo e dinheiro numa atividade solitária, ela deve, de alguma forma, estar encantada pelo que lê. E isso jamais ocorrerá se ela sequer souber o que pode encontrar em um livro, mas também dificilmente ocorrerá, como no caso de Bloom, se ela tiver certeza do que encontrará no livro. Diferimos de Bloom por considerarmos que, precisamente por se tratar de uma paixão, cada um pode direcioná-la a objetos diversos. Como diz o ditado: “quem ama o feio, bonito lhe parece.” Trata-se menos de discutir se o amado é feio ou bonito, e mais de compreender e respeitar que ele pode ser, de fato, bonito aos olhos do outro. Isso, por certo, não inviabiliza a discussão sobre o gosto do outro, muitas vezes empenhada com a boa intenção de que um leitor desconhecido leia uma obra que se considera melhor ou de que uma amiga tenha um namorado que nos pareça mais bonito. Mas tal discussão não precisa configurar um ataque surdo ao que é alvo da paixão alheia e, por extensão, à alteridade, revelando, com isso, a arrogância e a opressão do enunciador¹⁵³.

Diante disso, é importante reforçar que nosso interesse é discutir como muitas vezes no discurso da crítica literária sobre valor e humanização está em jogo a escolha, o gosto e, em última instância, a paixão do outro. Sem distinguir essas duas imbricadas dimensões,

¹⁵³ Afirma Barbara Herrnstein Smith, cuja obra será tratada com maior detalhamento adiante: “to the extent that someone’s predictions and recommendations of value reflect highly specialized, perhaps even idiosyncratic, assumptions and interests, the use and value of his or her judgments for other people will be limited accordingly [...] and, depending on the context of the evaluation and evaluator’s relation to those people, they may also be (as in exhibitions of class snobbery or acts of state censorship) socially and /or politically arrogant or oppressive.” (1995, p.184)

pode-se projetar sobre o outro o “poder” da própria paixão, não exatamente o “conhecimento” de uma tradição. Pode-se também desejar a distância, ainda que afirme o desejo de proximidade. A esse respeito, vale observar o comentário de Calligaris sobre best-sellers, traçado a partir da leitura de *Cinquenta Tons de Cinza*:

[...] apreciar um best-seller me alegra, porque confirma que consigo gostar de coisas das quais uma boa parte de meus contemporâneos também gosta.

Não foi sempre assim. Houve uma época da minha vida em que eu desdenhava uma obra só por causa do seu sucesso e tentava nunca concordar com a massa, provavelmente para evitar a triste constatação de que eu não era muito diferente dos outros.

Claro, não quero compartilhar, a cada vez, o gosto da maioria; basta-me ser capaz de empatia, ou seja, de sentir e apreciar o que a maioria pode achar numa obra, mesmo que ela não coincida com meu ideal estético. (Calligaris, 2012)

Coincidir com o gosto da maioria é visto como algo positivo. Mas não é indispensável e deixou de ser abominável. Abre-se à possibilidade de aproximação ao gosto do outro, sem qualquer obrigatoriedade de ratificação de seus interesses e valores. É abertura a novas obras e ao outro. Com isso, pode-se ver a semelhança e diferença entre eu e o outro, não apenas desejando que ele se renda ao que considero ser bom ou ao que move minha paixão. A isso, Calligaris chama de empatia. Ao longo da tese, trataremos o mesmo movimento com outros nomes: tolerância, respeito e, em última instância, amor.

No caso de Bloom, ao longo de toda a introdução de *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages*, ele mescla valor e paixão, sua própria trajetória e os desejos para outros leitores, demonstrando, apenas pontualmente, reconhecer que seus critérios subjetivos não são aplicáveis a todos. Ao final da parte introdutória, o autor afirma que a imagem de uma criança solitária com um livro representa “the true image of potential happiness” (2001, p.21). A universalidade aparece aqui relativizada quando se indica que a imagem é “verdadeira” em oposição a uma felicidade “potencial”. Enquanto a imagem é “verdadeira” por corresponder a uma observação do crítico, que afirma ter sido uma “criança solitária” e depois um adulto solitário, a felicidade é apenas “potencial” por dar conta de um sentimento alheio, de outro leitor com seu livro. Em oposição a esse momento em que Bloom parece separar o leitor dele próprio, afirma logo a seguir: “A child, lonely and gifted, will employ a marvelous story or poem to create a companion for **himself or myself**.” (2001, p. 21, grifos nossos) O companheiro criado pelo livro é para a

criança e para o próprio crítico. Assim, sem a necessidade de romper o isolamento concreto, aquele que separa críticos e público ou uma pessoa de outras pessoas, a leitura garantiria uma companhia para cada indivíduo solitário. À distância, no isolamento individual daqueles “extremamente inteligentes”, chega-se à união que se mostra impossível na proximidade de pessoas simplesmente diferentes.

Fica, assim, o questionamento: o desejo de aumento de leitores e a formação de diferentes leitores é apenas uma afirmação retórica de parte da crítica ou, de fato, deseja-se romper a solidão? Penso aqui num provérbio português dito pela minha avó: “visitantes sempre dão prazer. Senão quando chegam, pelo menos quando partem.”

2.3 AMARRANDO: LEITORES HUMANOS E CRÍTICOS AINDA MAIS HUMANOS

Ao longo do capítulo, esperamos ter mostrado que não apenas critérios estéticos ou reflexão teórica são mobilizados para analisar uma obra diferente daquela que se estima. No difícil campo da alteridade, não raro se resvala na intolerância¹⁵⁴. Nos casos mais extremos que aqui tratamos, os de Bloom, Hatoum e Myerson, o desagrado com a leitura alheia parte de uma motivação, a princípio, positiva, de desejar que mais pessoas tenham acesso a obras “de qualidade”, quais sejam, aquelas que eles próprios leem, avaliam ou escrevem. Nesse sentido, acreditamos ser possível aplicar aos três nomes (com as devidas ressalvas geográficas) um comentário de Eagleton sobre apenas um deles: “Bloom spoke up for universal humanity in a New York accent.” (Eagleton, 2005, p. 169)

A suposta avaliação de um fenômeno de vendas carrega consigo muito mais do que aparece numa crítica negativa. No caso de Bloom, o incômodo com os leitores de *Harry Potter* se dá por eles supostamente serem representativos do nosso cenário cultural e crítico, ao qual o autor se opõe:

Num momento no qual o julgamento público não é melhor nem pior do que o que é proclamado pelas líderes de torcida ideológicas que destruíram o estudo humanístico, qualquer coisa serve. A crítica cultural irá, brevemente, introduzir Harry Potter em seu currículo universitário, e *The New York Times* continuará

¹⁵⁴ Nas duras e certeiras palavras de Ginzburg a respeito da seleção feita por Bloom para compor o *Cânone Ocidental* (1995): “O trabalho egóico de delimitação, procurando impedir a mistura entre a manifestação egóica, associada a um gosto genial, e a alteridade, espaço dos gostos medíocres, é um empreendimento convicto e, pela extensão e persistência, monumental.” (Ginzburg, 2004, p. 104)

celebrando outra confirmação do emburrecimento que ele conduz e exemplifica.
(Bloom, 2000)

Não temos condições de debater com profundidade uma oposição recorrente no debate atual: estudos literários x estudos culturais. Cabe apenas indicar que, como Cevalco, não acreditamos que a discussão deva ser vista de forma tão polarizada¹⁵⁵. Desse modo, o debate sobre o leitor está envolto em questões que o extrapolam, em que ele é apenas ponto focal numa intensa disputa simbólica, na qual, como aponta Eagleton, pode-se notar o desespero do crítico no seu discurso heroico¹⁵⁶. Nesse embate, há generalizações e transposições muito diretas, das quais tentamos nos afastar. Numa postura contrária aos estudos culturais, chamada de “escola do ressentimento”, Bloom revela seu próprio ressentimento¹⁵⁷, generalizando a avaliação de todas as obras de alta vendagem e transpondo a baixa valoração delas ao leitor. Com isso, em nome de uma suposta defesa da alta literatura, autores com trajetórias tão diversas se encontram no lamento pelo desprestígio do literário e na compreensão negativa de grande parte do público leitor na contemporaneidade. Tratando de *Cinquenta Tons de Cinza* ou de *Harry Potter*, pode-se, indiscriminadamente, tirar a mesma conclusão negativa contra o leitor. Vemos, assim, que as atividades primordiais à crítica, como a análise detida do texto ou a discussão fundamentada de uma determinada questão (como a separação da literatura infantil da literatura adulta), tornam-se secundárias em um campo em que a paixão aflora. A paixão de críticos e escritores parece nublar suas avaliações, algo que não é reconhecido por eles precisamente quando assumem a tarefa de legislar sobre a paixão alheia, sobre a qual tão pouco se conhece e que pouco se respeita.

É muito mais fácil não compreender o outro à distância, na maneira como Myerson, Bloom e Hatoum encaram os leitores aqui criticados. É mais difícil julgar os leitores quando eles são retirados da multidão indiscriminada que constrói a noção de “público”. E assim encontramos, em artigos de jornal sobre *Harry Potter*, uma neurocientista explicando

¹⁵⁵ “As duas posições são mais semelhantes do que gostariam, incluindo, de forma crucial, o fato de nenhuma das duas questionar que ou quem tem o poder de conferir valor cultural.” (Cevalco, 2008, p.139)

¹⁵⁶ “It would be charitable to think that Bloom writes as slackly and cackhandedly as he does because he is out to attract the general reader. He is admirably intent on rescuing literature from the arcane rituals of US academia and restoring it to a wider audience. Even so, you cannot help suspecting that this rambling, platitudinous stuff is about the best he can muster. As with all his work, a certain desperation runs beneath the heroism. Literature is the last surviving source of value in a degraded world, the only antidote to an academia obsessed with crossdressing and multiculturalism.” (Eagleton, 2005, p.169)

¹⁵⁷ Pensamos aqui na colocação de Avelar: “Ironicamente, em alguém que responsabiliza a Escola do Ressentimento pelo fato de viver lno que considero a pior de todas as épocas para a crítica literária’, podemos censurar qualquer coisa, exceto não ter tornado bem visível o seu próprio ressentimento” (2009, p.123)

como o seu cérebro pode ser afetado pela leitura do livro¹⁵⁸; um bibliófilo que acredita na utilidade do livro para a formação de leitores¹⁵⁹; um historiador que um dia talvez contará a história do bruxo aos seus netos¹⁶⁰; e um escritor dizendo que os livros irão interessar aos jovens pelo fato de conhecê-los ou ter sido um deles¹⁶¹. Nesses casos, tal como vimos em Bloom, Hatoum e Myerson, muitas afirmações são traçadas a partir da experiência pessoal. Estamos, portanto, mais uma vez, longe da objetividade, mas ao menos, um pouco mais próximos do campo da dúvida e do respeito.

Na impossibilidade de objetividade, preferimos a tolerância ao diferente, pois conhecemos os efeitos nefastos que o distanciamento pode causar: agride-se mais facilmente o outro (não apenas no nível simbólico) quanto mais ele está distanciado¹⁶², quando alguma barreira nos impede de ver que sua dor (ou sua paixão) é igual a nossa, quando não distinguimos um Rosto, como diz Levinas, ou quando estamos surdos à sua voz.

A defesa da alta literatura contra uma cultura e um público de massa pode, conforme vimos, adquirir conotações diversas quando se toma a experiência do leitor como referência. Assim, a preocupação pela universalidade da literatura pode conduzir, paradoxalmente, a uma impossibilidade de reconhecer a experiência do outro e até mesmo à sua recusa, como condição para a manutenção da literatura *per se*. Assim, é com naturalidade que a defesa da literatura pode ser construída com elementos que provocaram seu isolamento, como se a literatura não estivesse, contrariamente ao que se afirma, aberta à alteridade.

¹⁵⁸ Suzana Herculano Houzel (2007) mostra, de forma divertida, que a neurociência explicaria o fenômeno Harry Potter pela chave da ansiedade e do prazer: “se você precisa dormir à noite, portanto, a leitura do último Harry Potter é altamente desaconselhável. Em compensação, se você decidir abrir o livro, seu cérebro saberá mantê-lo acordado até a última linha. A neurocientista de plantão adverte: Harry Potter é prejudicial à sua sonolência!”

¹⁵⁹ Afirma Mindlin: “Conheço muitos jovens que leram “Harry Potter” sem que isso tivesse prejudicado outras leituras, inclusive a de Machado de Assis. A leitura é um processo automultiplicador, não existem regras rígidas para desenvolver o hábito.”

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhatee/fm2303200912.htm>

¹⁶⁰ Peter Burke (2009) discute a literatura infantil a partir de sua própria experiência de ler para os netos, afirmando “As pesquisas que venho fazendo com o público se baseiam numa amostra bastante pequena - Marco e Lara, apenas.” Após fazer referência a suas leituras preferidas, o autor parece sentir necessidade de indicar, entre parênteses, que seus netos ainda não têm idade para ler Harry Potter.

¹⁶¹ Afirma Stephen King (2000): “Se você acha que os leitores jovens não vão adorar tudo isso, é porque nunca teve um deles em casa (nem foi um deles, você mesmo).”

¹⁶² A crítica literária pode se constituir como uma prática de violência simbólica contra o leitor. De forma mais adensada, lembramos experiências que mostram o quanto a distância facilitaria que se provocasse a dor física no outro. Bauman, a respeito do experimento de Milgram, a ser detalhado no Capítulo 7, afirma: “Parece que sentimos mais pela visão. Quanto maior a distância física e psíquica da vítima, mais fácil era ser cruel.” (1998, p.182)

Movemo-nos na tese em torno da contradição entre a valoração moral da literatura e a intolerância contra o leitor diferente, entre a retórica da humanização e a prática do silêncio. Tal descompasso é semelhante ao observado por Manguel em relação a Vargas Llosa. Haveria uma dualidade em torno do seu nome, já que o primeiro Vargas Llosa seria o grande romancista, “o homem tão sensível ao Outro que é capaz de recriar histórias baseado na experiência deste” (2000, p.124), enquanto o segundo “é incapaz de diálogo porque é tão cego diante do Outro quanto Crusoé, não consegue imaginá-lo como uma caricatura de tudo o que Vargas Llosa não quer ser” (*ibidem*). Em relação à crítica, poderíamos pensar como ela se desdobra na ambiguidade de elogiar o Outro retratado na literatura, desejando, com boas intenções, que ele seja conhecido por todos e, ao mesmo tempo, trata o Outro pelo filtro caricatural e amargurado da alteridade quando este se torna leitor (ou quando se recusa a isso).

Sartre traça uma imagem jocosa do crítico literário como “guarda de cemitério”,¹⁶³ vivendo na solidão com os livros por não ter encontrado prazer no convívio humano. Talvez essa imagem seja, inclusive por seu intento político, excessivamente dura e generalista, mas, conforme vimos na discussão deste capítulo, ela se aproxima de um ideal de isolamento defendido por críticos e escritores. A solidão valorada como elemento fundamental da literatura, seja no ato de ler como propõe Bloom, seja na escrita como pensa Hatoum, pode, paradoxalmente, distanciar o outro, aquele que, a princípio, se buscava atingir. No isolamento, é mais fácil crer nas próprias opiniões e, por consequência, ser intolerante a opiniões diferentes. E assim, no intento de defender a literatura, defende-se, na realidade, uma relação muito específica com ela. E isso, ao contrário do que se deseja, pode levar a um enfraquecimento do objeto de estima, que permanece puro à custa de ser intocável.

¹⁶³ “É preciso lembrar que a maioria dos críticos são homens que não tiveram muita sorte na vida, e que quando já estavam à beira do desespero, encontraram um lugarzinho tranquilo como guarda de cemitério. Deus sabe quanto os cemitérios são tranquilos: não existem mais ridentes que uma biblioteca. Os mortos lá estão: nada mais fizeram senão escrever, há muito tempo estão lavados do pecado de viver, e, de resto, só conhecemos as suas vidas através de outros livros que outros mortos escreveram a seu respeito. [...] O crítico vive mal; sua mulher não o aprecia como seria de se desejar, seus filhos são ingratos, os fins de mês são difíceis. Mas ele ainda pode entrar em sua biblioteca, apanhar um livro na estante e abri-lo.” (Sartre, 2004, p.24)

PARTE II

A SEGUNDA VIDA DO LEITOR: O LEITOR COMO AGENTE DA EXPERIÊNCIA

A tirinha de Wiley Miller revela o descompasso entre a possível intenção no incentivo à leitura e a sua efetiva realização pelo leitor. A liberdade oferecida pela biblioteca apenas poderia ser metafórica, numa espécie de libertação da alma e do pensamento. Seu aspecto concreto, no entanto, é de linha semelhante, mas certamente menos terrível, ao “*Arbeit macht frei*” (“o trabalho liberta”), inscrito nos campos de concentração nazistas. O distanciamento histórico mostrou que o trabalho de milhares de judeus magros e enfraquecidos não os libertou dos campos. A frase no portão era uma inscrição trágica que não aliviava a rotina de sofrimento diário. O trabalho talvez fizesse passar as horas, mas ao não se constituir como atividade dotada de finalidade, esvaziava-se de sentido humano.¹⁶⁴

Na biblioteca, a educação oferecida também pode servir para passar o tempo, instruir, deleitar, atividades que certamente podem ser vistas como libertadoras. Mas aos olhos dos prisioneiros, ou ao menos do prisioneiro da tirinha, a literatura não seria capaz de libertar efetivamente se não possibilitasse a livre movimentação do corpo, sem o limite das grades. Há um descompasso entre a noção de liberdade pensada por quem colocou a placa na biblioteca da prisão e aquela almejada por quem frequenta o espaço. A diferença, como bem sabemos pela própria literatura, está no ponto de vista. Quem planejou a placa está fora da cadeia. As formas possíveis de liberdade ao outro são pensadas a partir de um corpo liberto. Mas quem está encarcerado só vê o que é possível desde a limitação da cadeia: o sonho de liberdade, sendo primeiramente indispensável a liberdade do corpo. Quando se leva esse desejo de liberdade em conta, a leitura pode até se tornar um instrumento da justiça.¹⁶⁵

A leitura de um livro de origami poderia ser tomada como leitura menor, escapismo. Mas o que sabemos sobre a leitura de um livro de um origami é apenas que se trata de um livro de origami. O leitor da tirinha ultrapassou aquilo que é visto na capa, tendo se valido de seu

¹⁶⁴ Em conversa com Philip Roth, Primo Levi explica como o trabalho é vital ao ser humano e que foi deturpado nos campos de concentração: “Estou convencido de que os seres humanos normais são biologicamente constituídos para desempenhar uma atividade voltada para um objetivo, e que o ócio, ou o trabalho sem objetivo (como o *Arbeit* de Auschwitz), gera sofrimento e atrofia. No meu caso, como no caso do meu *alter ego*, Faussone, o trabalho se identifica com a resolução de problemas. Em Auschwitz observei com frequência um fenômeno curioso. A necessidade do *lavoro ben fatto*- ‘trabalho bem feito’- é tão forte que induz as pessoas a fazer ‘direito’ até mesmo o trabalho de escravo.” (In: Roth, 2009)

¹⁶⁵ A esse respeito, pensamos na recente lei que visa à redução da pena dos presos que se dedicam à leitura. É curioso observar que avaliação quanto ao mérito da leitura se dá por meio da escrita de uma resenha da obra. Como amostra para ver como a notícia circulou, indicamos aqui uma matéria da *Folha de São Paulo*, intitulada: “Para reduzir pena, presos leem livros como ‘Pequeno Príncipe’” (Martins, 2012)

interior não apenas como fonte de conhecimento, mas como matéria para obter seu intento. A leitura deu asas concretas ao prisioneiro. Ao invés de escapismo, a leitura possibilitou o escape efetivo da realidade incômoda.

Nesta parte do trabalho, discutimos o descompasso que pode haver entre as expectativas de quem avalia livro/leitor com distanciamento e os desejos e descobertas do leitor. Em contraposição à primeira parte da tese, em que vimos como o leitor é objeto retórico de críticos supostamente empenhados na humanização da/pela literatura, aqui leremos (ou escutaremos) o que os próprios leitores têm a dizer, qual é o discurso que sustentam acerca do impacto da literatura e de algumas obras sobre eles. Teremos aqui, assim, seres humanos concretos, singularizados, não uma projeção de humanidade, a qual, como vimos, parte em geral de uma concepção bastante autocentrada e individualista de homem. Aproximamo-nos, assim, daquilo que chamamos de “segunda vida” do leitor, a vida que acontece fora dos livros de teoria literária, mas perto de diversos livros ficcionais e de outras formas de experiência.

A Parte II é o centro desta tese. Aqui oferecemos um contraponto empírico às hipóteses aventadas na Parte I sobre o leitor e, como consequência disso, traçamos aspectos da leitura e literatura que poderiam ser considerados num redimensionamento da tarefa crítica na contemporaneidade e em ações de formação de leitores, temas a serem discutidos na Parte III.

CAPÍTULO 3 – A VOZ DO LEITOR

Não há dúvidas de que a pergunta ‘o que é um leitor?’ também é a pergunta do outro. A pergunta – às vezes irônica, às vezes agressiva, às vezes piedosa, mas sempre política – daquele que olha ler aquele que lê.

(*O último leitor* - Ricardo Piglia)

“O que é um leitor?”. Essa questão intitula um dos capítulos de *O último leitor* de Ricardo Piglia (2006). Ali, o escritor argentino passa por leitores exemplares - Borges, Kafka, Joyce, centrando-se no primeiro, para mostrar de que maneira a leitura articula e funde o real e o imaginário. O leitor pode ter diversas facetas (de criminoso, visionário, viciado), que são descritas em relação aos autores-leitores e os personagens-leitores. A tentativa de Piglia de definir o leitor está, como vemos no trecho em epígrafe, também marcada por intenção política. Em seu caso, há um justo esforço de valorização da tradição literária e dos grandes leitores, aos quais ele próprio se une com seu amplo repertório e sua condição de escritor.

No nosso caso, a pergunta “o que é um leitor?” também se faz política. E sendo impossível desvencilhar-se da condição de ser aquele que escreve sobre quem lê, buscamos, ao menos, modificar o questionamento a fim de melhor ter acesso à resposta do próprio leitor. “Quem” e não “o que” é o leitor. E assim, como consequência dessa pergunta surge também outra: “que leitor sou eu?”, a qual, invariavelmente, se faz presente em toda a tese.

Com esse questionamento em mente, pautamo-nos, como já indicado no Capítulo 1, menos por “Pode o outro falar?”, em que retiramos a especificidade de “subalterno” da pergunta de Spivak, e mais por “Pode o outro ser ouvido?”. Afinal, em relação ao leitor, como mostraremos nesta parte da tese, ele já encontrou diversas formas de registrar sua experiência com os livros, a qual, porém, é pouco ouvida pela crítica.

Neste capítulo, preparamos o caminho para que depois possamos ter acesso às histórias de alguns leitores de *Harry Potter*. Para isso, discutiremos inicialmente o lugar que o leitor empírico ocupa na teoria literária e o modo como ele é tratado quando eleito como objeto de análise, não quando é produto secundário do debate crítico, tal como vimos no capítulo anterior. Nessa discussão, estabeleceremos uma diferenciação entre um olhar para o leitor empírico e um olhar empírico para o leitor, nos moldes de algumas pesquisas nas últimas décadas. Ao nos alinharmos à primeira perspectiva, buscamos não apenas o leitor dentro

do texto (enquanto personagem ou agente na constituição do seu sentido), mas sim o sujeito de carne viva, com uma experiência **humana** com a leitura. Isso se distancia da segunda tendência crítica, com consideráveis desdobramentos dentro da Psicologia, que vem dando tratamento estatístico a testes de leitura, hipóteses de interpretação etc. Ainda que consideremos a validade desses trabalhos, centramo-nos na história dos leitores, não à sua condição numérica. Parece-nos que esse pode ser um caminho mais produtivo para uma contraposição ao discurso crítico tratado anteriormente, em que precisamente o outro é tratado como número, massa e multidão. Em oposição a isso, buscamos o rosto e sua voz.

A experiência singular dos leitores, que valoramos nesta tese, parece ter sido deixada de lado tanto nas diversas correntes da crítica literária, que supõem comportamentos humanos a partir de discussões estéticas superficiais, quanto por uma perspectiva empírica da literatura, em que se buscam dados que comprovem ou justifiquem uma determinada resposta a um texto. Neste capítulo, rastreamos possibilidades para uma intervenção crítica que se distancie dessas duas tendências a fim de se aproximar do leitor. E identificaremos, na contemporaneidade, um momento singular para ter acesso às vozes dos leitores.

3.1 O LEITOR EMPÍRICO PARA A TEORIA LITERÁRIA

Em um histórico do leitor dentro dos estudos literários, é indispensável passar por I.A. Richards (1997) e seus experimentos com a leitura. Richards tinha o objetivo de desenvolver um método que possibilitasse aos estudantes realizar uma leitura não impressionista de poemas. Sem revelar a autoria do material trazido para sala de aula, o crítico pretendia que os estudantes centrassem sua análise no próprio texto, sem a necessidade de recorrer a elementos externos, de seu contexto sócio-histórico de produção e circulação. Afinal, como ele indica já no final de sua obra, “a boa leitura, no fundo, contém todo o segredo do ‘bom julgamento’” (1997, p. 275).

Atingindo um dos objetivos propostos em seu trabalho, Richards oferece uma larga documentação de seus experimentos. As conclusões por ele traçadas a partir de vasto e heterogêneo material são alvo de duras críticas, mesmo para teóricos de linhas tão diferentes quanto Stanley Fish e Terry Eagleton. Para o primeiro, que reconhece em Richards um dos primeiros movimentos em relação ao leitor e ao “reader response”, há ali

uma “miserable performance” parcialmente causada pelo fato de que “Richard’s theories and his prejudices weigh heavily on his protocols” (Fish, 1970, p. 151). Para Eagleton, o preconceito também se faz evidente nos experimentos de Richards, não apenas no seu posicionamento, mas no dos estudantes envolvidos na pesquisa. Assim, embora o estudo de Richards representasse um esforço por compreender os poemas no âmbito restrito à materialidade do texto, ele acaba revelando precisamente o quanto a ideologia interfere no nosso modo de realizar a crítica:

Their critical responses were deeply entwined with their broader prejudices and beliefs. This is not a matter of *blame*: there is no critical response which is not so entwined, and thus no such thing as a 'pure' literary critical judgment or interpretation. If anybody is to be blamed it is I. A. Richards himself, who as a young, white, upper-middle-class male Cambridge don was unable to objectify a context of interests which he himself flagely shared, and was thus unable to recognize fully that local, 'subjective' differences of evaluation work within a particular, socially structured way of perceiving the world. (Eagleton, 2002, p. 13-14)

Fish e Eagleton identificam, como fizemos no Capítulo I, a marca do crítico literário na leitura que ele faz das obras, uma vez que Richards toma sua análise como parâmetro a partir do qual as leituras alheias serão avaliadas. Não há, no estudo, o reconhecimento de que sua própria ação é motivada por uma concepção específica de literatura, por um modo de compreender a função do crítico e, fundamentalmente, por uma concepção do que é a leitura correta de um poema. Para além do modo como a ideologia se faz presente no estudo de Richards, ela também dá o contorno da leitura daqueles que participaram da pesquisa, sendo elemento crucial para a impossibilidade de compreender não apenas a poesia, mas o mundo: “São as ideologias estéticas que se opõem à compreensão da poesia. São as ideologias de toda a ordem que se opõem à compreensão do mundo.” (Carpeaux, 1943, p.34). Nesse sentido, a incompreensão da poesia não se daria por limitações intelectuais ou sentimentais, como propõe Richards, mas pelo modo como todos os sujeitos (Richards com seu estudo, eu com esta tese e os leitores com seus livros) projetam na leitura sua relação com o mundo, com o que Carpeaux chama de “um conjunto de valores emotivos que, por força de abstrações, nos aparecem em forma de opiniões intelectualmente transmissíveis” (ibidem).

A ideologia, que deixa suas marcas na leitura, é, como vimos anteriormente, neutralizada no discurso de muitos críticos, que acreditam apontar soluções de ordem apenas estéticas a questões muito mais amplas. No caso do trabalho de Richards, como indica Compagnon, em resposta a uma problemática ampla, que não seria abarcada no limite de suas hipóteses, o crítico buscou reforçá-las por meio de uma ênfase ainda mais acentuada na leitura fechada. Dessa maneira, ainda que tenha recorrido a leitores reais, os estudos de Richards não diferem daqueles desenvolvidos em diversas correntes críticas, que se assemelham na estranheza em relação ao leitor empírico:

Assim, a desconfiança em relação ao leitor é – ou foi durante muito tempo – uma atitude amplamente compartilhada nos estudos literários, caracterizando tanto o positivismo quanto o formalismo, tanto o *New Criticism* quanto o estruturalismo. O leitor empírico, a má compreensão, as falhas da leitura, como ruídos e brumas, perturbam todas essas abordagens, quer digam respeito ao autor ou ao texto. Daí a tentação, em todos esses métodos de ignorar o leitor ou, quando reconhecem sua presença, como é o caso de Richards, a tentação de formular sua própria teoria como uma disciplina da leitura ou uma leitura ideal, visando a remediar as falhas dos leitores empíricos. (Compagnon, 2006, p.143)

Essa citação se aproxima à afirmação de Rouxel e Langlade sobre a “desconfiança crônica das teorias da literatura diante dos leitores empíricos” (2013, p. 23). Embora, como mostra Compagnon, o leitor tenha ganhado importância dentro da crítica, isso não correspondeu a uma atenção ao sujeito empírico, às suas experiências com a literatura. Além das dificuldades concretas de trabalho com o sujeito empírico, que “perturba” a abordagem crítica, acreditamos que o distanciamento da recepção, especialmente daquela que não se restringe ao horizonte do próprio texto, se dá por forte influência da teoria crítica de matriz adorniana. Vejamos, a seguir, como Adorno se posiciona em relação a considerar a recepção na análise da arte:

A objectivação da arte que, do exterior, da sociedade, constitui o seu feiticismo é, por seu turno, social enquanto produto da divisão do trabalho. Por isso, a relação da arte à sociedade não deve buscar-se predominantemente na esfera da recepção. Essa relação é anterior a esta e situa-se na produção. O interesse na decifração social da arte deve virar-se para esta produção em vez de se contentar com inquéritos e classificações dos efeitos, que, muitas vezes, por razões sociais, divergem totalmente das obras de arte e do seu conteúdo social e objectivo. [...] A

arte e a sociedade convergem no conteúdo, não em algo exterior à obra de arte.
(Adorno, 2006, p. 256)

Embora concordemos com o fato de que um mero levantamento dos efeitos de uma obra pode produzir resultados pouco significativos e dispersos, consideramos que isso não é motivo suficiente para que a crítica deixe de discutir a recepção de uma obra. Talvez seja precisamente em seus dados divergentes que encontremos um painel plural da sociedade, muito mais complexo do que poderia ser entrevisto por uma leitura capaz de identificar como “arte e sociedade convergem no conteúdo”. A preocupação de Adorno para que a análise se restrinja ao interior da obra revela antes a atitude de um crítico que não reconhece quanto ele próprio interfere na delimitação do que é “convergente” ou “divergente” na compreensão de uma obra. Dessa maneira, haveria um afastamento em relação a uma afirmação de Adorno que indicamos anteriormente: “o crítico dialético da cultura deve participar e não participar da cultura. Só assim fará justiça à coisa e a si mesmo” (1998, p. 25). Mesmo com o esforço de distanciamento do objeto, a fim de fazer “justiça” a ele, não se pode negar que, em alguns momentos, o crítico já participa da cultura, já lhe impõe um recorte, e como neste caso, define o que é adequado ou não.

No caso de Adorno, seu referencial de arte está fortemente atrelado às vanguardas, algo que é válido também para boa parte da crítica, que, como mostra Rocha, hoje entoa o discurso da crise da crítica e da Literatura Brasileira contemporânea¹⁶⁶. Por sua força de ruptura, as vanguardas teriam uma forma de evidenciar o absurdo, em oposição à cultura de massa, que ao fetichizar a arte e transformá-la em mercadoria, estaria supostamente destituída de qualquer potencial transformador. Trataremos apenas na Parte III de forma detalhada as possíveis consequências para um contexto periférico da intensa difusão do debate em torno da indústria cultural, de modo que, por ora, apenas adiantamos que concordamos com Eagleton ao apontar que o objeto privilegiado por Adorno também trouxe problemáticos desdobramentos para a sociedade: “The first great system of capitalist fantasy was born at a stroke with the high modernism which so fascinated Adorno.” (Eagleton, 2005, p. 75). Eagleton considera que as obras do alto modernismo seriam marcadas por um profundo narcisismo, fechadas, portanto, em um diálogo consigo

¹⁶⁶ “É isso mesmo: literalmente, seus critérios pertencem ao século passado, pois os pressupostos que ajudaram a estabelecer os princípios da teoria e da crítica literária foram desenvolvidos a partir da revolução modernista e das conquistas das vanguardas históricas.

Vale dizer: boa parte dos nossos críticos permanece presa a noções formuladas nas primeiras décadas do século XX.” (Rocha, 2014, p. 69-70)

mesmas. Assim, ao contrário do que ocorria com as obras de arte clássicas, que estavam ligadas aos leitores, a forma modernista virava as costas ao público, a quem, por outro lado, era oferecida a cultura de massa, com toda a atratividade descrita pelo próprio Adorno. É por acreditarmos em um possível revés trazido por formas literárias sofisticadas e merecidamente valoradas, que consideramos necessário dar atenção ao que é tido, de saída, como indigno de atenção crítica¹⁶⁷. Desse modo, como será enfocado nesta parte da tese, a aproximação ao leitor empírico permite colocar em questão o discurso crítico dominante, verificando como uma determinada concepção de literatura e de público se sustenta frente a reivindicações e leituras de sujeitos reais.

As colocações de Adorno, por certo, devem ser pensadas no contexto de sua produção. Após uma experiência como a de Auschwitz, as possibilidades artísticas seriam tratadas dentro de seus próprios limites, porque aquilo que lhe era externo apontava para o horror, para a impossibilidade de compreensão. Nesse sentido, o estudo da recepção não seria capaz de indicar a relação da arte com a sociedade e, ainda pior, interferiria no modo de compreendê-la. Longe de facilmente encaixarmos a obra de Adorno no grupo dos apocalípticos (Eco, 1993), apenas consideramos que sua concepção de cultura e público em períodos de massificação é mais dura¹⁶⁸ do que a realizada, por exemplo, por Benjamin, que ao analisar o público dos filmes, afirma: “O público das salas escuras é bem um examinador, porém um examinador que se distrai.” (Benjamin, 1983, p. 27).

A concepção negativa do público, especialmente em relação ao de produtos massivos, demonstrada por Adorno está, a nosso ver, na base de uma negação da recepção nos estudos sobre a relação entre arte e sociedade¹⁶⁹. Consideramos importante pensar, porém,

¹⁶⁷ Como aponta Todorov, deve-se ter o cuidado para não cavar um abismo entre as obras valoradas pelos leitores comuns e os críticos, com chance de que as obras da literatura de massa, acolhidas por aqueles, sejam, precisamente por sua alta vendagem, negadas por estes: “[...] cava-se um abismo entre a literatura de massa, produção popular em conexão direta com a vida cotidiana de seus leitores, e a literatura de elite, lida pelos profissionais – críticos, professores e escritores – que se interessam somente pelas proezas técnicas de seus criadores. De um lado, o sucesso comercial; do outro, as qualidades puramente artísticas. [...] a ponto de a acolhida favorável reservada a um livro por um grande número de leitores tornar-se o sinal de seu fracasso no plano de arte, o que provoca o desprezo ou o silêncio da crítica (Todorov, 2009, p. 67).

¹⁶⁸ “Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos. E é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. [...] São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos.” (Adorno & Horkheimer, 2006, p.119).

¹⁶⁹ Vejamos, a esse respeito, por exemplo, a análise que Sodré faz da literatura de massa: “a função claramente normativa da literatura de massa é, portanto, ajustar a consciência do indivíduo ao mundo (confirmá-lo como sujeito das variadas formações ideológicas), mas divertindo-o (ao contrário do sermão, da

como faz Bürger em relação ao trabalho de Adorno, a presença de um descompasso, pois ele contrapõe “um conceito especulativo de obra de arte, pelo qual é tributário da estética do idealismo, a um conceito positivista do efeito” (2012, p.35). Nessa perspectiva, haveria dois pesos e duas medidas em jogo, o que, ainda que com conotações diferentes, marca, a nosso ver, o olhar duplo de parte da crítica para o sentido e o efeito da literatura. Por essa razão, consideramos importante tratar da recepção, o que, em nosso caso, implica numa atenção aos leitores empíricos, ainda que essa esfera não tenha sido historicamente privilegiada pela crítica. Através da leitura, o texto literário, foco das pesquisas em nossa área, é efetivamente materializado, tornando-se literatura para cada sujeito. Compreender como isso ocorre, na alteridade e na singularidade, pode levar a uma compreensão mais ampla de literatura, de modo que tanto ela quanto a recepção sejam tratadas com o mesmo peso e medida.

Ao nos distanciarmos daquilo que o público “consome”, paradoxalmente reproduzimos o modo aplainado como a indústria cultural encara (e se apropria d) o público: se não com a finalidade de obter lucro, com a de reforço de uma avaliação crítica (mais inerte) sobre a cultura. Se, como Adorno, negarmos a recepção por materializar um horror não previsto pela arte, voltamos contra ela, por meio da atividade crítica, a mesma falta de diferenciação que se reprova na indústria cultural. E assim, os objetos eleitos pelo público, por sequer serem observados, estão condenados a uma avaliação imediatamente negativa, de modo que chegamos a uma versão cultural do efeito Pigmaleão, em que a expectativa sobre um fato potencializa seu acontecimento, tal como tratamos antes ao falarmos da atividade crítica como profecia. Consideramos, portanto, como Lajolo, a necessidade de que a compreensão preceda a avaliação em relação ao público e aos objetos por ele apreciados:

É melhor tentar entender o gosto dos leitores em vez de avaliar se o gosto alheio está certo ou errado. [...] a crítica literária quase nunca aprova obras de grande circulação. É um policiamento: se todos gostam, não é bom. Basta lembrar no Brasil os casos de Jorge Amado e Erico Verissimo, de público fiel e maltratados pela crítica. (Lajolo. In: Haag, 2007, p.81-2)

Acreditamos que analisar a relação do leitor com o texto (inclusive os de grande circulação) está profundamente relacionado à própria definição de literatura, ao que, em última instância, se refere à sua função. Embora isso seja objeto de pouca atenção na área

pregação ou da doutrinação direta), como num jogo. Por isto a narrativa trabalha com formas já conhecidas ou facilitadas de composição romanesca com elementos mitológicos.” (1978, p.35)

de estudos literários, com alguns estudos recentes, já é algo bastante observado em outras áreas, inclusive em pesquisas bastante consagradas, como a de Ecléa Bosi (1972). Ainda que o nosso trabalho difira do enfoque adotado pela autora, fazemos referência ao seu estudo pelas interessantes constatações que ele traz sobre o leitor empírico e até mesmo pelas significativas leituras feitas sobre ele.

Em *Cultura de Massa e Cultura Popular*: leituras de operárias, Ecléa Bosi apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada com mais de cinquenta operárias de uma fábrica paulistana na década de 1970. O relato sobre suas leituras traz mais do que títulos de livros e revistas, pois a retomada da experiência com a cultura acaba por revelar aspectos materiais e subjetivos de um cotidiano massacrante, parcialmente apaziguado pela leitura de textos de “literatura paralela”, como se refere Carpeaux no prefácio do livro:

Literatura paralela? Dirão que isto não é literatura nenhuma; assim julgam os críticos e outros profissionais da verdadeira literatura. Mas será que cabe, nesta matéria, a última palavra aos críticos? Não se trata, no caso, de valores estéticos. Trata-se de uma mentalidade que está sendo implantada na maioria da nação. Assim como – conforme a famosa frase de Clemenceau – a guerra é coisa séria demais para ser confiada aos generais, assim a leitura das massas do povo brasileiro é problema sério demais para ser proposto aos que vivem na atmosfera rarefeita do estruturalismo, do “new criticism”, do teatro do absurdo e do “nouveau Roman”. Esse problema só pode ser tratado com os instrumentos da pesquisa sociológica. Eis o trabalho de que se encarregou Ecléa Bosi. (Carpeaux, In: Bosi, 1996, p. 9)

Carpeaux demonstra uma visão crítica em relação à atitude dos “profissionais da verdadeira literatura” de negar algumas obras e, por consequência, perder a oportunidade de realizar descobertas tão significativas quanto às de Bosi acerca dos seus leitores, jogando fora o bebê com a água do banho. Mas ao fazê-lo, recai em rótulos: “literatura paralela” e “verdadeira literatura”, os mesmos usados como justificativa para privilegiar o olhar para alguns textos em detrimento de outros. Em relação aos primeiros, para os quais não é pertinente uma discussão sobre “valores estéticos”, apenas caberia uma abordagem sociológica, solução semelhante à apontada por Paes para uma avaliação, supostamente mais adequada, à obra de José Mauro de Vasconcelos¹⁷⁰. Consideramos, no entanto, que

¹⁷⁰ Numa postura contrária à crítica tradicional, Paes aponta a abordagem sociológica como único caminho a dar conta da obra de Vasconcelos: “A agressividade com que certos críticos se voltaram contra ele, julgando-

sem um trabalho de enfrentamento com o texto, ele será rotulado de acordo com sua vendagem, seu meio de produção e circulação, aspectos que devem ser levados em conta, mas que não podem, precisamente pela crítica literária, serem tomados como únicos. Quando os “profissionais de literatura” se negam a encarar esses objetos de frente, como já dissemos, eles acabam por reproduzir sobre essas obras aquilo que é a essência da indústria cultural¹⁷¹: algo qualitativamente menor para um público quantitativamente maior. Ainda que seja bastante provável que muitos dos títulos da dita “literatura paralela” não tenham “os valores estéticos” que estão na base da formação do cânone, eles certamente têm marcas que podem explicá-los como obras de seu tempo, algo que talvez não fosse discutido a partir de um ponto de vista sociológico¹⁷². Talvez a divisão de objetos entre áreas seja indicativa de uma atitude contrária à necessidade constante de reelaboração das áreas.¹⁷³

Especificamente em relação ao leitor, o estudo de Ecléa Bosi, inserido na área de Psicologia Social, é um exemplo de como é possível chegar a observações interessantes a partir do trabalho com leitores empíricos, revelando o modo como eles dotam de sentido, inclusive material, a relação com determinados textos. No entanto, tal tarefa, a nosso ver, não necessita ficar restrita à esfera sociológica. Pesquisas de caráter empírico podem ter espaço dentro dos estudos literários, pois elas não representam uma negação à ênfase prioritária no texto. Pelo contrário, consideramos que algumas dessas investigações, não aquelas orientadas para uma espécie de pesquisa de mercado, podem revelar o modo como a potencialidade do texto se concretiza na experiência dos sujeitos, inclusive de críticos

lhe o desempenho unicamente em termos de estética literária, em vez de analisá-lo pelo prisma da sociologia do gosto e do consumo, mostra a miopia de nossa crítica para questões que fujam ao quadro da literatura erudita” (1990, 34-5)

¹⁷¹ Colocação semelhante é feita por Nodari (2009), em resenha feita do livro *As estrelas descem à Terra* de Adorno. Por voltar sua atenção a um objeto pouco valorado (as colunas de astrologia), o crítico não estaria reproduzindo a mesma lógica do capitalismo: “Mas um saber sobre o capitalismo que não se quer autoritário não pode desprezar nem os objetos mais ínfimos deste, sob pena de mimetizar a sua lógica.”

¹⁷² Zilberman aponta o quanto esse procedimento é recorrente na análise de obras da indústria cultural, criando uma dicotomia “de cunho ideológico, que distingue a literatura com uma avaliação de tipo estético e empurra a literatura trivial a uma abordagem sociológica. Sendo o ponto de partida antecipadamente uma discriminação, a análise adota uma postura circular, segundo a qual as conclusões têm validade, na medida em que confirmam os pressupostos.” (1984, p. 15)

¹⁷³ Pensamos, a esse respeito no texto de Ginzburg (2010), em que ele faz uma leitura aproximando uma aula introdutória de Sociologia ministrada por Adorno e seu texto “Sobre a crise da crítica literária”. Na sua conclusão, afirma Ginzburg: “Sendo a sociedade considerada contraditória, e as mudanças históricas constantemente incluídas no campo de referências do debate, é esperado que posições diferenciadas sejam apresentadas. As áreas não estão fixadas mas, seguindo Adorno, estão em constante reelaboração, assustadora reelaboração. Com isso, a necessidade de rever o horizonte de delimitação dos próprios debates pode estar constantemente em pauta, como questão curricular para o ensino universitário das áreas. Tanto para a Sociologia, como para a Crítica Literária, essa pauta é prioritária para a vida acadêmica.” (2010, p. 231)

literários. O trabalho com o leitor empírico, portanto, expõe o potencial de leitura de um texto, abrindo-o democraticamente a olhares diversos.

Iniciativas como a de Richards de encarar o leitor empírico, mesmo com as limitações já anteriormente citadas, têm o mérito de trazer à luz um vasto material que indica a partir de que dados ele está construindo suas hipóteses. É pela exposição dessas informações que críticas às suas conclusões foram possíveis, tal como o são em relação à pesquisa sobre as leituras das operárias. Nesse sentido, o que buscamos desenvolver em relação ao leitor empírico não se assenta numa defesa de que ele seja o alvo principal dos esforços da crítica, como tampouco o é nesta tese. Caso contrário, poderíamos incorrer num apanágio da sociologia da leitura, no qual o leitor tem um papel distinto do que vemos nos estudos de literatura, como aponta Barbosa:

Para a compreensão crítica: o leitor e a leitura não apenas como objetivos finais da obra (redundância a que toda sociologia da leitura paga o seu tributo), mas como instâncias de estruturação da própria obra, seja o “leitor implícito”, de Booth-Iser, seja o ‘arquileitor’, de Rifatterre-Genette, seja o “releitor” de intertextualidades de Kristeva-Barthes, enfim, não somente uma leitura crítica, fundada no instrumental filológico, na crítica histórica, na leitura imanente ou na análise estilística, mas uma crítica da leitura que decorre, em grande parte, da consciência *literária* da literatura. (1996, p.61)

Na perspectiva dos estudos literários, a compreensão do leitor está, portanto, ligada a uma “consciência” da própria literatura, de modo que ele não deve ser, necessariamente, o fim da pesquisa. No nosso caso específico, o enfoque no leitor permite colocar em questão parte do discurso de crítico e da noção de literário que ele carrega, muitas vezes ligada ao efeito de uma obra sobre os leitores. Desse modo, nesta tese orientada a partir do leitor, não se busca configurar um discurso contrário a uma determinada perspectiva teórica, mas apenas apontar que, por vezes, suas intenções e argumentos estão imbuídos de contradições, violência e aparente naturalidade, que desconsideram o lugar da própria fala, a alteridade e a ideologia. Com isso, buscamos a valorização da leitura em si de ampla gama de textos como princípio ético, para os quais reconhecemos como válidas as diversas possibilidades de leitura, inclusive daquelas que se efetivam na oposição daquilo que propomos.

Ao valorizarmos a pluralidade de vozes, não poderíamos entender que o único e válido caminho para o estudo da literatura é o que passa pela leitura e pelo leitor empírico. Desejamos apenas, quando esses elementos estão colocados no discurso crítico (de forma nem sempre consciente), que os críticos ouçam sua própria voz, por vezes contraditória, no que se refere à relação entre uma compreensão bastante restrita de literatura e uma ampla gama de leitores. A nosso ver, é importante dar atenção às diversas formas de registro dessa voz, inclusive, como veremos adiante, quando elas dizem algo que não gostaríamos de ouvir.

3.2 REFLEXÕES EM TORNO DA LEITURA EMPÍRICA

Como já dissemos no primeiro capítulo da tese, a Estética da Recepção, embora tenha sido a primeira corrente crítica a centrar pesquisas no leitor, não é um referencial fundamental em nossa pesquisa. Quando pensamos especialmente em relação ao aspecto empírico do leitor ou da leitura, isso fica ainda mais claro pelo direcionamento das pesquisas de Iser e Jauss. Em relação a este, afirma acertadamente Perrone-Moisés:

A proposta fundamental de Jauss é que se leve em conta o leitor real. Mas esse leitor não fica definido. Onde iríamos buscar suas marcas? Por que dado recuperaríamos, como propõe Jauss, sua sensibilidade, seu gosto, suas reações? E o objetivo final da arte, que para ele é modificar a vida cotidiana do leitor, é ainda menos verificável. O estudo do leitor concebido como ‘leitor médio’ ou como ‘público’ sempre desembocará numa história social da literatura, e não numa história da evolução das formas, como pretende Jauss. (Perrone-Moisés, 1998, p. 48)

De fato, não há suficiente detalhamento metodológico nos estudos de Jauss, deixando lacunas acerca da forma de apreender os traços do leitor. Em relação a isso, buscaremos, no tópico seguinte, discutir possibilidades para “apreender” o leitor real, que nos dias de hoje deixa diversos rastros digitais de suas leituras, algo que não estava disponível para pesquisadores da época de Jauss. Independente de qual enfoque se tenha sobre o leitor, o fato é que a Estética da Recepção, como qualquer teoria, mantém-se distanciada do dado empírico¹⁷⁴. Diferentemente de outras teorias, no entanto, a distância do empirismo parece

¹⁷⁴ Lembremos que o empirismo é um dos elementos que se opõe à teoria. Como aponta Eagleton, as diversas correntes críticas se aproximam precisamente por elas serem teorias, o que significa que “they have at least

mais estranha a uma reflexão baseada na leitura e no leitor. Possivelmente é por essa razão que os chamados estudos empíricos de literatura tenham surgido como decorrência da Estética da Recepção, com desdobramentos significativos no país de Jauss e Iser.

Na Alemanha, um dos principais nomes na área de estudos empíricos é Norbert Groeben, que realizou diversas investigações ao longo das últimas décadas sobre o tema. Ao traçar um histórico de pesquisas empíricas, Groeben e Wolff apontam que os conceitos dessa área se caracterizam pela maneira como opõem a ciência da experiência (*Erfahrungswissenschaft*) (1981, p. 27) a uma ciência hermenêutica da tradição. Nessa linha, parece-nos meritório que se busque, como propõem os autores, formas de ver a literatura para além da “aura estética”, mas isso, a nosso ver, não precisa, necessariamente, levar à criação de uma nova aura, a científica, capaz de submeter inclusive a experiência (*Erfahrung*) aos seus métodos.

Em texto mais recente (2007), Groeben insiste na oposição dos estudos empíricos à hermenêutica, discutindo que o fato de a teoria literária ser uma metateoria não implicaria que a natureza contraditória e ambivalente dos textos levasse a uma teoria igualmente contraditória e ambivalente, justificada pelo fato de ela estar pautada num paradigma qualitativo no contexto da tradição hermenêutica. Nesse sentido, o autor estabelece uma comparação com outras ciências, afirmando que “nobody in the empirical social sciences would seriously suggest that a theory of neurosis should itself be neurotic”. Se é verdadeira a afirmação de que o objeto não deve determinar a natureza da teoria, é igualmente verdadeiro que resultados bastante interessantes podem surgir dessa fusão, como, por exemplo, na obra sobre o barroco alemão de Walter Benjamin (1984), autor que expandiu os limites do gênero acadêmico. Então poderíamos pensar que se a neurose, enquanto objeto de estudo, não é capaz de “ensinar” algo à sua teoria, o mesmo não é necessariamente válido para a literatura, que poderia “ensinar” algo à teoria literária.

Dessa maneira, posicionamo-nos em relação aos estudos empíricos de forma dual para os efeitos desta tese. Por um lado, reconhecemos a importância de que dados comprováveis sejam usados como contraposição à crítica literária, quando esta se baseia em meras suposições, que passam ao largo, inclusive, da análise do texto. Por outro, rejeitamos a maneira como esses estudos parecem achatar a experiência do leitor, não mais pela força

one (negative) feature in common: a shared opposition to empiricist or impressionistic criticism.” (2012, p. 167)

de uma determinada corrente crítica, mas por testes e experimentos. Afinal, um aspecto que talvez tenhamos aprendido com a literatura, com sua larga tradição de mostrar o enfrentamento do sujeito com o mundo, é a valorização da singularidade de cada narrativa, de cada personagem, significativo em um mundo de bilhões de pessoas¹⁷⁵.

Pensando no poder humanista que se atribui à literatura, acreditamos na necessidade de mobilizar aquilo que ela “ensina”, não de forma pragmática ou pedagógica, para a nossa reflexão sobre o próprio o objeto. Como forma de conhecimento, a literatura pode apoiar nossas pesquisas. No caso deste projeto específico, como mostraremos no capítulo seguinte, buscamos coletar, no empírico, aquilo que pode haver de singular na experiência. Assim, buscaremos o empírico que não se torna estatístico, ou seja, aquele dado que, por ser mensurável e “real”, serve para negar outras formas de acesso ao mesmo objeto literário. Preocupamo-nos, assim, em oferecer um contraponto empírico ao discurso crítico, mas não consideramos que experimentos de tal natureza suplantem as outras formas de crítica literária. Diferimos, desse modo, da posição de outro importante defensor dos estudos empíricos de literatura:

empirical study will come to dominate the literary field by providing a matrix for evaluating theoretical proposals and for rethinking the nature of literary reading and its cultural place. It is destined to play this role in literary studies, just as over the last two centuries the sciences have emancipated themselves from theological control or superstition by subjecting themselves to validation by empirical methods. As astrology was replaced by astronomy, or alchemy by chemistry, or as evolutionary theory has replaced creationism, despite last ditch defences in several jurisdictions in the United States, our understanding of literary reading will be recast in the light of evidence gathered from real readers. Rather than debate the (often conflicting) assertions of reader response theorists such as Wolfgang Iser or Stanley Fish, literary scholars will formulate their claims as hypotheses and set out to design empirical studies to assess their validity. (Miall, 2000)

Ainda que concordemos com Miall na importância que dados empíricos possam desempenhar nos estudos literários, especialmente em relação à corrente da “reader response” que se propõe a tratar da leitura, não consideramos que ela necessariamente irá

¹⁷⁵ É assim, por exemplo, que Sakutarô se refere à perda de sua amada Aki: “Foi neste curto espaço de tempo que uma garota desapareceu deste mundo. Se considerarmos que existem seis bilhões de habitantes, certamente sua perda é insignificante. Mas não estou com esses seis bilhões. Estou num lugar em que uma única morte extinguiu todos os meus sentimentos.” (Katayama, 2011, p. 10)

(ou deva) “dominar” o campo literário. A teoria literária, como indicado por sua própria denominação, é uma teoria, que, como tal, não necessita de base empírica. Os dados empíricos podem acrescentar informações ao debate, mas não necessariamente irão, pela força de alguns experimentos, se sobrepor a uma longa tradição de reflexão acerca da literatura. Um exemplo de como isso pode ser feito de forma problemática é encontrado em um texto mais recente do próprio Miall, em co-autoria com Kuiken. Em “The form of reading: empirical studies of literariness”, os autores se mostram favoráveis a uma concepção formalista de literatura, considerando que elementos do texto podem guiar uma determinada forma de leitura. Através da discussão de experimentos, que, a nosso ver, sempre poderiam ganhar interpretação oposta àquela dada pelos autores, chega-se, ao final do artigo, à conclusão de que os leitores se comprometem em um “Formalist Contract” no ato de ler. Esse suposto contrato estaria sobreposto a diversas perspectivas críticas: “the more recent dispersion model, from Barthes (1977) to Landow (1992); ‘the ‘always already’ of poststructuralism’; ‘Fish’s (1980) notion of interpretive community’ (Miall; Kuiken, 1998, p.340). Como decorrência dessa vitória por nocaute coletivo, afirmam os autores no último parágrafo do texto: “this view of literature is not only more constructive, but more plausible, than the view that has been emerging from the advocates of poststructuralist literary theory.” (ibidem).

Se nos afastamos de críticas literárias que, a nosso ver, pecavam por serem generalistas a partir de um referencial muito específico, geralmente o da leitura e dos interesses do próprio crítico, afastamo-nos aqui também de uma perspectiva crítica que é igualmente generalista, só que a partir de alguns experimentos de leitura. Como forma de contraposição a algo que nos parece equivocado, não poderíamos responder com um instrumento que apresentasse o mesmo problema, ainda que roupagem distinta. Por essa razão, optamos por fazer uma discussão baseada em uma leitura específica, mas sem pretendê-la muito abrangente ou conclusiva. Trata-se de discutir uma forma de leitura concreta antes de chegarmos ao seu leitor.

Como dito no início deste tópico, materiais diversos podem servir de fonte para que pensemos como se efetiva a leitura empírica, já que a contemporaneidade tem a vantagem de nos oferecer diversos registros dos traços do leitor. Para nossa pesquisa, optamos por discutir o artigo “Em defesa do leitor” de Vanessa Ferrari, editora da Penguin-Companhia, que se encontra no blog da Companhia das Letras (22/02/2013). O texto nos interessa pelo

próprio tema, pela atualidade e pelo seu suporte, já que o blog é um gênero bastante representativo da contemporaneidade e de uma nova forma de aproximar leitor e autor.

O blog pode ser considerado um gênero discursivo característico da atualidade por diversos motivos. Basta pensarmos, por exemplo, que em menos de dez anos saltou a números gigantescos, de apenas 23 em 1999 para mais de 133 milhões em 2008 (Garavello, 2009, p.45). O dado quantitativo talvez seja indicativo, em sua magnitude, do quanto o gênero se adapta às condições de nosso tempo, potencialmente aberto à permanência (possibilidade de acesso em todo o mundo e registro eterno na Internet) e materialmente concretizado no instantâneo (pronto a ser substituído por outro texto). Nas palavras de Komesu: “Ao mesmo tempo que o texto do *blog* é *eternizado* porque materializado: pelos suportes (da escrita, da internet), ele é, também, extremamente *fugaz*, porque é prontamente substituído ou apagado do espaço de sua circulação.” (2004, p. 116)

Os novos gêneros digitais são fortemente caracterizados pelo hipertexto, constituído de “nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de ligação entre esses nós (referências, notas, indicadores, botões que efetuam a passagem de um nó para outro)” (Lévy, 2000, p.44). Como indica Marcuschi, a mudança trazida pelo hipertexto seria tão significativa que, para alguns, haveria mudança na própria noção de texto e, “em consequência, mudaria a noção de autor, leitor e até mesmo de processos de construção de sentido.” (2004, p. 64).

Em relação ao nosso objeto específico, cabe chamar a atenção para o modo como o leitor interage com um texto de *blog*: “Qualquer *blog* tem uma abertura para receber comentários, pois são interativos e participativos. Não são como *e-mails* nem como *chats*, pois cada qual pode pôr no livro do outro o seu recado ou comentário sobre algo que o outro escreveu.” (Marcuschi, 2004, p. 62). O blog permite e se constrói a partir de diversas leituras, por meio das quais há uma expansão do texto original. Nesse sentido, ele deixa o vestígio material de um processo de leitura que é semelhante ao realizado para o texto literário, evidenciando, em seu aspecto hipertextual, as relações intertextuais que estabelecemos com as diversas obras lidas antes:

O hipertexto materializa o tipo de leitura – intertextual – que com frequência a literatura pede. [...] O computador contribui também para os estudos literários, já que a teoria do hipertexto fortalece uma concepção de literatura que a entende como um tipo de discurso cuja leitura supõe um leitor capacitado a recuperar de

forma consciente as formas de intertextualidade – menções a outros textos – presentes em cada texto que ele lê. (Lajolo, 2010, p. 120)

Quando lemos obras literárias, mobilizamos experiências e conhecimentos prévios. As correntes críticas voltadas à recepção buscaram, por diferentes caminhos e com diferentes intuítos, mostrar de que maneira esses aspectos poderiam influenciar e até mesmo determinar o sentido de um texto. O que o hipertexto nos oferece é, como indica Lajolo, a materialização do tipo de leitura exigido pelo texto literário, evidenciando possíveis *links* com outras referências, num constante processo de ampliação. Além disso, esse tipo de texto é profundamente marcado pelo potencial de expansão, colocado, muitas vezes, na ponta dos dedos dos leitores. No meio virtual, o leitor não apenas age sobre o texto para dele extrair um sentido, mas também pode, numa potencialidade aberta pelo meio digital, registrar sua leitura e discuti-la com seus pares. Nesse sentido, a própria noção de texto é alargada, com uma existência que não é imutável, presa aos limites das páginas impressas. A forma é estável, mas não estabilizada, com seus contornos sendo cotidianamente construídos pelos leitores.

O blog se configura como um objeto privilegiado para a análise da leitura empírica, porque além de sua característica hipertextual, como a de outros gêneros digitais, ele se diferencia por evidenciar o próprio processo intertextual de leitura dos seus comentadores. As obras lidas e as experiências de leitura mobilizadas diante de um texto de blog são registradas em comentários que, por sua vez, são material novo trazido para o diálogo com outros leitores. Nesse sentido, nossa escolha por analisar um texto de blog deve-se à possibilidade metodológica trazida por sua forma, com abertura para a leitura de sujeitos diversos, interessados em dar a conhecer o modo como eles dialogaram com o texto lido. Ao optarmos por um *post* sobre a leitura, colocamos esse elemento como eixo central de nossa análise, abordando-a tanto na forma quanto no conteúdo do texto, através de uma reflexão que se estenda sobre seus aspectos empíricos.

Em um breve texto, Vanessa Ferrari delineou uma questão que permeia nossa tese: o direito do leitor a optar por obras de valoração diversa sem que seja “julgado” (como leitor e também como humano) por suas escolhas de leitura¹⁷⁶. Para isso, Ferrari constrói seu

¹⁷⁶ Seu posicionamento é semelhante ao manifestado por Eco: “Entre o consumidor de poesia de Pound e o consumidor de um romance policial, de direito, não existe diferença de classe social ou de nível intelectual. Cada um de nós pode ser um e outro, em diferentes momentos de um mesmo dia, num caso, buscando uma excitação de tipo altamente especializada, no outro, uma forma de entretenimento capaz de veicular uma categoria de valores específica.” (1993, p. 58)

texto recorrendo tanto a observações empíricas (o clube de leitura por ela conduzido; os leitores de obras canônicas que “confessam” interessar-se por livros que figuram na lista de mais vendidos),¹⁷⁷ quanto a argumentos de poder, como a citação de *Candido* com uma definição de literatura: “produz sobre o indivíduo um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais”. A partir dessa linha argumentativa, questiona a autora:

Diante disso, que autoridade temos para dizer ao leitor — qualquer leitor — que aquilo que ele sentiu ao ler determinado livro não é legítimo? E como saberemos que aquele livro, reprovado por suas supostas fraquezas literárias, não produzirá uma mudança na vida do leitor? A resposta me parece bem simples: nunca saberemos. (Ferrari, 2013).

As colocações de Ferrari são semelhantes às que desenvolvemos nesta tese: reconhecendo os limites da atividade crítica para dar conta dos efeitos da literatura sobre os sujeitos, não seria possível tecer considerações sobre a experiência singular de leitura, simplesmente avaliando-a segundo características de algumas obras. Observemos ainda que a autora não entra no mérito de uma valoração crítica dos títulos, tal como vimos ocorrer, por exemplo, no capítulo anterior no texto de Jonathan Myerson. Seu artigo é perpassado por alguns termos com aspas (“baixa qualidade literária” e “desse tipo de literatura”), revelando que o discurso valorativo sobre algumas obras é tomado por empréstimo, algo que, como veremos adiante, pode acabar se revelando problemático para sua argumentação. Pode-se notar que ela reconhece diferenças entre obras. Mas esse não é o seu ponto central. Sua argumentação é construída com base na experiência do leitor, não no valor dos “bons livros”:

Essa não é uma defesa de um tipo de literatura em detrimento de outra, mas a favor da ideia de que o leitor é soberano em suas escolhas e deve buscar sozinho o seu amadurecimento intelectual. Os bons livros não precisam de advogados, eles são mais silenciosos mas mais duradouros. E com o tempo, sem fazer alarde, um bom autor deixa todos os outros para trás.

¹⁷⁷ Nessa linha, podemos indicar o comentário de Perrone-Moisés, uma das vozes mais ativas na defesa da alta cultura, que reconhece o quanto sua própria leitura é diversificada (ainda que pautada no cânone) e a impossibilidade de se impor leituras aos outros: “A mesma pessoa que ler alta literatura vai ler qualquer outra coisa. Eu mesma não leio só alta literatura, mas tudo o que me cai nas mãos. A questão é que, quando se tem um padrão de alta literatura, cada coisa que se lê é colocada no seu próprio nível. [...] O que eu proponho ou defendo é que possa existir o espaço de uma literatura com um projeto maior do que o de simples consumo. [...] Agora, ninguém poderá obrigar os alunos a preferir um clássico a um bestseller.” (Perrone-Moisés, 1998a.).

Por isso, entre defender a crítica, o livro, o autor, a minha escolha será sempre pelo leitor, porque ele é sem dúvida a peça mais paradoxal, enigmática, não linear e interessante de todo o tabuleiro. (Ferrari, 2013)

A autora advoga pelo elemento do sistema literário que embora tenha representatividade numérica, não angaria muito apoio. Diferentemente dos críticos, que desfrutam de um espaço simbólico para defender seus posicionamentos, os leitores comuns apenas recentemente vêm conseguindo canais de expressão, ainda que secundários em termos de credibilidade.¹⁷⁸ Os leitores, à diferença de obras e autores, não terão sequer a defesa do tempo, que garantiria uma distinção entre o bom e o mau. Sabemos que o tempo, no âmbito literário, se refere, na realidade, a mais do que uma mera passagem de anos e décadas. O tempo que garante a permanência ou a exclusão de uma obra se insere em um contexto mais complexo, de mudanças constantes: a forma que permanece é justamente aquela que resiste ao movimento contínuo da leitura¹⁷⁹. E o leitor que perpetua “bons livros” não é, em geral, o leitor defendido no texto de Ferrari. É o leitor que tem condições de se defender e defender as obras que valora.

Apesar das diferentes posições simbólicas ocupadas pelos leitores envolvidos no texto de Ferrari, tanto os que são objeto de discussão quanto os que discutem o objeto se aproximam em alguns aspectos. Para ambos, a “soberania” de leitura pode ser um objetivo, que, a princípio, se configura como impossibilidade. No texto de Ferrari, a sua noção de soberania revela um respeito pelo leitor, por suas decisões. No entanto, o conceito esbarra em seus desdobramentos práticos. Afinal, seja por influência da indústria cultural, seja por influência do próprio meio acadêmico, é muito difícil saber até onde uma escolha de leitura é soberana. Em geral, reconhecemos esse limite para os leitores de massa, mas deixamos de mencionar o quanto isso afeta a nós mesmos, leitores e autores de teses. Talvez, como indicamos na Introdução, aquilo que afasta leitores em geral de Guimarães Rosa é de ordem semelhante ao que afasta leitores especializados de Paulo Coelho: o fato de essas

¹⁷⁸ Pensamos, a esse respeito, no modo como a Internet abriu espaço para a expressão dos leitores. Há diversos blogs em que os leitores se dedicam a comentar os livros lidos. Distanciando-se da crítica convencional, cabe destacar ainda os vídeos que circulam no YouTube com comentários de leitores sobre algumas obras. A esse respeito, podemos pensar no vídeo “Afinal, quem tem cacife para falar de literatura?” http://www.youtube.com/watch?v=YrOGE_DVJHM com mais de 20.000 acessos e diversos vídeos postados por outros usuários como resposta à colocação de Tati Feltrin, leitora com alguns vídeos dedicados aos seus livros preferidos.

¹⁷⁹ “One of the paradoxes of the literary work is that it is ‘structure’ in the sense of being unalterable and self-complete, yet ‘event’ in the sense that this self-completion is perpetually in motion, realized as it is only in the act of reading. Not a word of the work can be changed, yet in the vicissitudes of its reception not a word stays dutifully in place.” (Eagleton, 2012, p. 201)

obras não pertencerem a um repertório sancionado no meio em que se vive. Nesse sentido, convém questionarmos a possibilidade de autonomia para o “amadurecimento intelectual” do leitor.

Se há limites à soberania do leitor, acreditamos, tal como desenvolveremos na Parte III da tese, na necessidade de agir dentro dessa limitação, o que pode, em escala massiva, ocorrer através da educação, mais especificamente do ensino básico. Não se trata de uma tutela a alguém considerado incapaz de fazer suas próprias escolhas literárias, mas de exercer um papel formativo diante dos leitores. Em relação a isso, cabe dizer, a ação da crítica pode também agir em favor das obras valoradas, afinal, como aponta Arendt, o esforço formativo é conservador, de proteção do velho contra o novo e do novo contra o velho. Como elemento complementar a esse conservadorismo, a autoridade é fundamental: distanciada do autoritarismo, ela indica uma responsabilidade pela manutenção do mundo¹⁸⁰. Essa possibilidade de atuação crítica, deve-se ressaltar, não redundando em silenciamento do outro ou negação de sua experiência na leitura e na vida.

Conservadorismo e autoridade são válidos no âmbito da educação, não na política, da discussão do bem comum entre iguais, pois nesse caso, a manutenção do *status quo* representa destruição¹⁸¹. Isso significa que, na relação entre crítica e leitor, a tutela conservadora não é válida para leitores formados, sendo, por outro lado, valorada a autoridade conservadora diante de sujeitos em formação. Nesse sentido, a tarefa da crítica pode estar imbuída de um duplo papel, de acordo com o leitor que se coloca diante dela: ora o reconhecimento das diferentes leituras do outro, em favor de um espaço político mais democrático; ora o empenho formador no sentido da manutenção de obras representativas de nossa cultura perante as novas gerações. Ao não distinguir essa dupla função, mesclando a defesa do leitor e a ausência de um juízo crítico, o texto de Ferrari deixa espaços para o questionamento de leitores diferentes daqueles por ela defendidos.

¹⁸⁰ “Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.” (Arendt, 2003, p. 239)

¹⁸¹ “A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. [...] Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo.” (Arendt, 2003, p. 242)

Podemos considerar que leitores de um blog de editora se encaixam no grupo restrito daqueles que podem defender suas leituras. A visita a essa página da Internet revela uma busca por aprofundamento nos meios de produção e circulação de obras, de modo que esses leitores, para além do interesse pelo livro, detêm certo conhecimento do sistema que o envolve. Nesse sentido, os comentários a serem discutidos a seguir, ainda que não necessariamente de leitores especializados/ profissionais, são de autoria de um grupo que desfruta de certo grau de conhecimento do campo literário, das implicações envolvidas na defesa de um determinado tipo de leitor. Parece-nos possível considerar que os comentários desses leitores revelam, em diversos momentos, traços bastante semelhantes aos identificados no discurso crítico da Parte I da tese. Dessa maneira, não nos parece forçado aproximar aqui esse desdobramento do discurso crítico especializado em outras ramificações do sistema literário ao que aponta Foucault sobre o poder. O poder de definir o que é literatura e de julgar as boas e más leituras estaria, assim, relacionado a uma dinâmica do poder, que “deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia” (2006, p.183). Devemos pensar também, como aponta Foucault na continuação, que “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas nunca são o alvo inerte ou consentido de poder, são sempre centros de transmissão” (*ibidem*). O circuito do poder está, portanto, também aberto para aqueles que são tema do texto de Ferrari, os quais encontram outros caminhos, diferente dos sancionados, para atuarem como “centros de transmissão”.

O *post* “Em defesa do leitor” foi o mais comentado de Vanessa Ferrari, com quase o dobro de registros que o seu segundo texto mais discutido. Ele foi três vezes mais comentado que sua postagem anterior e quase oito vezes mais que o seguinte. No âmbito do blog da Companhia das Letras, foi um texto que gerou bastante debate, com alguns leitores habituais afirmando que, embora não costumassem escrever nada no blog, sentiram a necessidade de se manifestar diante daquele texto¹⁸². A visibilidade do texto ultrapassou os limites do site, tendo sido o elemento “inspirador” para a realização de uma entrevista

¹⁸² Vejamos o comentário de Bruna: “Há tempos que leio textos fantásticos aqui no blog e deixo passar sem comentar, mas hoje não me aguento: parabéns, Vanessa, pelo texto e pela coragem” e de Francis: “Vanessa, há muito que não comento em nenhum das dezenas de sites e blogs que acompanho, mas é impossível não deixar registrado que a lucidez do seu texto impressiona!”.

com a editora pelo PublishNews TV, conforme indicado no último comentário da página¹⁸³.

Em linhas gerais, poderíamos identificar duas tendências no modo de leitura de “Em defesa do leitor”: o daqueles que se colocam ao lado do leitor defendido, inclusive por uma relação de identidade, e que, portanto, apreciam o texto de Ferrari; o dos que veem esse leitor no polo oposto ao que eles se encontram, no campo da alteridade, negando que eles possam/mereçam ser defendidos porque não possuem uma experiência literária efetiva com as obras que lhes interessam. Não se trata, portanto, de algo muito distinto do que vimos, por exemplo, na recepção crítica de *Harry Potter* e na avaliação de seus leitores, em que a relação de identidade indica uma avaliação positiva e a alteridade, negativa. No caso do blog, também é menos comum uma postura de tolerância, respeito, ou “empatia”, como vimos em Calligaris (2012), em relação aos leitores que são diferentes de cada comentador.

Nas duas tendências de leitura, identidade ou alteridade, vemos que nem sempre o eixo fundamental do artigo (como vimos, a defesa do direito de leitura de obras diversas, sem uma prévia valoração estética delas) é levado em consideração. É recorrente, assim, um questionamento acerca de supostos critérios de valor das obras mencionadas, sendo esse o único aspecto que leva a autora a se posicionar no debate¹⁸⁴. Nas suas poucas intervenções, a autora tenta chamar a atenção para o foco do texto, ainda que considerando que ele pudesse não estar explícito. Como indicamos anteriormente, isso é indicativo de que os leitores (os que concordam ou discordam de Ferrari) sentem que a autora abriu mão de parte significativa do papel de alguém que se propõe a falar sobre literatura: o enfrentamento do texto. Na justa e necessária defesa do leitor, alguns leitores sentem que a própria literatura ficou sem defesa. A fim de problematizarmos o modo como o texto de Ferrari materializa a leitura empírica, discutiremos de que maneira os comentários de leitores se aproximam e afastam daquilo que a autora escreveu, buscando manter o distanciamento possível em relação ao conteúdo do texto.

¹⁸³ Este texto inspirou a gente lá no PublishNews a fazer uma entrevista com a Vanessa para a PublishNews TV. O bate-papo foi ótimo! Obrigado, Vanessa! Quem quiser, pode ver o vídeo aqui: <http://vimeo.com/63370954>. É interessante adicionar a minha própria surpresa ao ler um trecho de um comentário meu para esse post no site do PublishNews, na semana seguinte ao início da discussão no blog da Companhia das Letras.

¹⁸⁴ “Fiquei feliz que você falou justamente da questão desse desconforto do leitor, que me parece ser um tema central do meu post, embora eu não tenha dito isso explicitamente.” Ou em “É claro que sou a favor da boa literatura, mas não é esse o foco do texto.”

Ferrari afirma não poder saber se um texto “produzirá uma mudança na vida do leitor”. Ainda que esse dado seja dificilmente apreendido, podemos, a partir do próprio texto da autora, verificar os diversos caminhos de processamento da leitura, com alguns desencontros entre aquilo que se escreve e o que é lido. Curiosamente, são os leitores que discordam da “defesa” feita por Ferrari, negando qualquer potencial de obras de “má literatura” / “literatura anêmica” (alguns dos termos por eles utilizados), que fazem um percurso de leitura totalmente diferente daquele previsto pela autora. Em outras palavras: leitores que demonstram, empiricamente, como um texto pode ser lido à revelia da intenção de seu autor, são precisamente os que discordam da possibilidade de que leitores diferentes possam ter experiências diferentes com quaisquer textos, inclusive os de “baixa qualidade literária”.

Como recorte para nossa discussão, centraremos nossa análise nos comentários que se opõem ao *post* de Ferrari, observando por quais caminhos a leitura empírica se constrói na oposição ao que está manifesto no texto e é reforçado pela autora justamente em decorrência de uma mudança de foco na compreensão de seu artigo.¹⁸⁵

Em consonância com nossa suposição acerca do aspecto diferenciado dos leitores do blog da Companhia, identificamos comentários muito bem escritos e com bastante fundamentação, traços que, no entanto, nem sempre são mobilizados em favor de uma leitura detida do texto, mas antes, como ponderou Carpeaux em relação ao experimento de Richards, à leitura ideológica que se faz a partir desse texto. Ao fazermos essa colocação, não almejamos apontar que a leitura do artigo de Ferrari deva ser feita em concordância com o posicionamento da autora. Buscamos indicar que argumentações bem embasadas não necessariamente estão em diálogo com as ideias centrais do texto original. São poucos os momentos em que os leitores demonstram consciência de que irão manifestar seu posicionamento sem que ele, necessariamente, tenha relação com o que foi exposto no texto comentado. Vejamos um caso em que isso ocorre:

O texto de José Paulo Paes é antológico a respeito do assunto, no contexto brasileiro: “Por uma Literatura Brasileira de Entretenimento (Ou o Mordomo não é

¹⁸⁵ É importante observar que aqui temos o cuidado para não incorrer nos problemas do experimento de leitura de I. A. Richards descrito anteriormente. A diferença fundamental aqui é que não julgamos a qualidade da leitura dos comentadores, mas avaliamos o modo como elas se distanciam da leitura realizada por Ferrari, que está de acordo com a descrição feita anteriormente do texto e que foi confirmada pela autora em resposta a um comentário meu no blog. Entendemos, por certo, que a leitura feita pelo autor não é a única e verdadeira, mas o elegemos como um parâmetro para mostrar a diversidade de leituras possíveis realizadas pelos leitores do blog.

o Único Culpado)”. De qualquer modo, meio que fora da questão tratada, as editoras continuam não buscando por novos autores que estão dispostos a escrever literatura popular. Preferem traduzir os testados lá fora. (comentário de Márcio Muraca)

O comentador faz referência a um texto teórico relacionado à discussão de Ferrari, ainda que sem semelhante ênfase no leitor. Mesmo sem aprofundar na leitura do texto de Paes, fica ali evidente o modo como Muraca dialoga com o *post* que motivou seu comentário. A partir da primeira marcação, o comentador indica, textualmente “meio que fora da questão tratada”, que irá desviar do foco do texto de Ferrari para abordar um aspecto editorial do debate sobre literatura. Há, ali, certa crítica às estratégias das editoras, dentre as quais podemos inferir que também se encontra a Companhia das Letras. O comentário transcrito acima se distancia em dois níveis de muitos daqueles publicados no blog em relação ao procedimento de leitura: pela indicação de que há um problema genérico nas editoras (não exclusivamente naquela que hospeda o blog e na autora do texto) e de que intencionalmente um aspecto externo ao texto estava sendo mobilizado. Essa nuance dupla não está presente em muitos comentários, como vemos abaixo:

Fica evidente que a Cia quer participar do festim e deseja sua fatia do bolo. Nada mais justo. Afinal de contas, negócio é negócio, e quem não quer ver suas vendas nas alturas? A sub-literatura está cada vez mais em voga e ganhando, numa investida avassaladora, com respaldo de todas as mídias, o mercado editorial. Assim, impulsionada (*sic*) por vendas extratósfericas (*sic*) e pela convivência daqueles que deveriam, não apenas por imposição legal de suas atribuições, mas moral, vem operando uma distorção de conceitos apavorante. Um público ávido por entretenimento fácil, disposto a gastar seu tempo e dinheiro inutilmente prolifera como mosca no estrume, como nunca se viu antes. Um público, sem sombra de dúvida, pouco exigente e incrivelmente perdulário e imprevidente. [...]

Posto isso, quero dizer que não vejo, por estar comprometida com a divulgação dos livros da editora na qual trabalha, má fé na atitude da Vanessa em sua “Em defesa do leitor”. Creio que ela escreveira (*sic*) as mesmas palavras se estivesse “de fora”. Não há aí qualquer corporativismo na suas atitude (*sic*). Na verdade, trata-se, como numa legião de pessoas bem intencionadas, na intenção sincera, civilizadora de desenvolver o gosto pela leitura em inúmeras pessoas [...] O que é preciso é acabar de uma vez por todas com esse tabu de que bons livros são necessariamente

impenetráveis, de difícil acesso à (*sic*) consciências e intelectos menos desenvolvidos; e, sobretudo, que não é prazerosa (*sic*). (comentário de João Neres)

Transcrevemos esse longo trecho, pois consideramos que ele é bastante significativo do debate travado em torno do texto de Ferrari¹⁸⁶. À diferença do que vimos anteriormente, aqui, a Companhia das Letras é expressamente tratada como uma empresa usando o texto do blog como elemento de propaganda para atingir altas vendas, ainda que o leitor reconheça que sua autora não tenha intencionalmente se colocado nesse propósito. Essa é uma crítica que apareceu em outros comentários, em diferentes nuances que revelam o conhecimento a respeito da teoria da indústria cultural e da fetichização da arte, algo que, como mencionado antes e a ser desenvolvido ao longo da tese, parece acertadamente marcar nosso discurso crítico ao mesmo tempo em que o imobiliza. Ainda que seja certo que uma editora tenha lucro com a venda de livros, especialmente daqueles que atingem as massas, parece necessário modalizar a extensão dessa crítica dentro da esfera do blog, e mais especificamente do texto de Ferrari, afinal, considerando a segmentação do público que tem acesso a esse site, não acreditamos que está ali o seu potencial de alavancar o lucro junto a uma quantidade expressiva de leitores, daqueles defendidos no *post*.

A base do comentário se constrói em torno de uma legítima crítica mais ampla à comercialização da cultura, mas isso não se refere a uma leitura detida do texto em questão. O leitor traça relações específicas com o texto de Ferrari, seja discutindo a motivação de sua autoria, seja fazendo referência a outros comentários ao *post*, mas apesar disso, o que mais se faz presente são as marcas de sua visão de mundo, que poderiam aparecer em qualquer situação, não necessariamente diante daquele texto. O texto serve como elemento disparador para a articulação de questões que o precedem, reforçando a

¹⁸⁶ Esse foi um dos textos em que nos baseamos para elaborar um comentário no blog da Companhia das Letras: “Gostei da ponderação do José Neres, que, à diferença de muitos, não vê no texto da Vanessa um corporativismo, mas sim uma ‘intenção sincera’. O que me parece interessante é que, no meu ponto de vista, o ‘problema’ de suas colocações está, precisamente, também na boa intenção que a reveste. Por gostar de literatura, ele deseja que os leitores não se afastem da ‘alta literatura’ por ela ser difícil ou pouco prazerosa. O problema é que para fazer isso ele ataca os leitores, chamados de ‘consciências e intelectos menos desenvolvidos’ ou público ‘pouco exigente e incrivelmente perdulário e imprevidente’.

Na boa intenção pode haver muita violência. E aí, como podemos esperar que aqueles agredidos por nós queiram ler o que nos parece melhor? Por motivos que desconhecemos, alguns livros de ‘baixa qualidade literária’ interessam a várias pessoas, então, ao desqualificarmos esses leitores, estamos impondo uma distância entre eles e nós. Ou no melhor dos casos, criamos uma farsa, em que é quase confissão, entre nós, dizer que se leu um Best-seller.”

paralisadora dicotomia de “literatura erudita” x “literatura trivial”, tal como apontado por Zilberman.¹⁸⁷

Mesmo considerando a intenção “sincera” e “civilizadora” do artigo de Ferrari, o comentário é construído justamente como oposição violenta ao eixo central de argumentos da autora, qual seja, a necessidade de não julgar o leitor e suas escolhas de leitura. O leitor defendido por Ferrari é chamado pelo comentador, com naturalidade, de “intelecto menos desenvolvido”, “pouco exigente e incrivelmente perdulário e imprevidente”. Essas denominações, que estão na base daquilo que é criticado no *post*, são usadas em um texto que também se pauta por uma “defesa do leitor”. Afinal, por caminhos distintos, podemos considerar que Neres revela em seu comentário o mesmo propósito “civilizador” que ele reconhece no texto de Ferrari: enquanto para ela isso passaria pelas leituras eleitas pelo próprio leitor, para ele isso se daria pelo contato com as obras literárias consideradas boas segundo seu critério, algo semelhante ao que vimos no Capítulo anterior. Ainda que não haja, a nosso ver, uma alternativa nitidamente correta, já que o resultado sobre o leitor é sempre inesperado, há algo que é fundamental e diferencia as posturas de Neres e Ferrari: a tolerância com o leitor diferente. Assim, ainda que não possamos afirmar que o “propósito civilizador” pode ser perpetrado pelo cânone ou pelo best-seller, podemos, certamente, questionar a noção “civilizadora” que se esconde nas melhores intenções de críticos especializados ou comentadores de blog e que, com facilidade se tornam em palavras ou ações de violência contra os supostos “incivilizados”, ou “desumanizados”.

No fechamento de seu comentário, o autor, retomando a importância da alta literatura, se coloca contra um discurso de que os “bons livros” seriam difíceis ou não proporcionariam prazer aos “intelectos menos desenvolvidos”. Essa relação criticada está, na realidade, presente em diversos comentários, mas não no texto de Ferrari. Como dissemos, o *post* se constrói numa diferenciação clara entre duas esferas, a do leitor e a da obra, e a avaliação crítica (inclusive da própria autora) apenas poderia incidir sobre a segunda esfera. Ferrari considera que algumas obras são mais “palatáveis”, “leves”, de modo a marcar a sua avaliação estética dessas obras de grande vendagem. Recorrendo a adjetivos que buscam

¹⁸⁷ Zilberman, em texto já mencionado, aponta o limite crítico da discussão da cultura de massa numa dicotomia estéril com a alta literatura. Dessa forma, as leituras críticas tornam-se repetitivas em sua negatividade, que prescinde de uma análise específica das obras, como se dá aqui em relação ao texto de Ferrari. Há, assim, uma “dicotomia, que isola e congela os termos de que se compõe, pois não posiciona, uma perante a outra, literatura erudita e literatura trivial, embora sejam interdependentes. E, associada a essa dicotomia, avulta um sistema maniqueísta de valoração, ao negar qualidade à cultura de massa e ao considerar com pessimismo e desalento o crescente e irreversível avanço da indústria cultural.” (1984, p. 15)

maior imparcialidade para caracterizar as obras, a autora indica uma diferenciação entre as valoradas e as recusadas pela crítica. Com isso, ela abre um espaço semântico para o comentário de Neres a respeito dos livros “impenetráveis”, mesmo que em nenhum momento haja a indicação de que as obras da alta literatura seriam difíceis, ainda mais para um grupo específico, o dos leitores por ela defendidos.

Não é possível se referir a uma obra em termos estéticos sem fazer alguma forma de análise/valoração. Num texto como o de Ferrari, a preocupação por imparcialidade se justifica por ela assumidamente não desejar fazer análise de livros. Consideramos, assim, que convém reconhecer a impossibilidade de emitir um julgamento isento, como reconhecemos não ser possível também neste trabalho. Sem isso, comentadores favoráveis e desfavoráveis à autora passam a questioná-la em seus critérios de valor. Desse modo, parece não estar claro, paradoxalmente, mesmo para a própria autora, que assumir um posicionamento estético não implica uma avaliação do leitor das obras. É dentro desse hiato crítico que se abre o espaço para um comentário intolerante como o de Neres, que facilmente vê no texto de Ferrari a equivocada relação entre obras leves para “intelectos menos desenvolvidos”; obras difíceis para “bons leitores”.

A visão de mundo do sujeito está impregnada na sua forma de ler. Desse modo, o texto é elemento essencial, mas não único, na produção de sentido final da leitura, podendo ser o “disparador” para a exposição de reflexões prévias do leitor, como inclusive demonstra o experimento (não as conclusões) mais abrangente de Richards. A leitura, como sabemos, se dá por caminhos que em muito extrapolam os limites do texto¹⁸⁸. No caso do blog, as múltiplas possibilidades da leitura se fazem materialmente presentes nos comentários, que evidenciam o processo de construção de sentido de cada indivíduo e fornecem elementos para o estabelecimento de um novo texto. Com isso, a atenção ao blog configurou, a nosso ver, um recurso valioso para tratar sobre o leitor e a leitura empírica, exemplificando a importância de que a reflexão contemporânea sobre literatura e estudos literários parta da “teorização das consequências da centralidade dos meios audiovisuais e digitais na definição da cultura contemporânea” (Rocha, 2011, p.33). A abertura a novos meios como forma de pensar o sistema literário está ligada ao que Rocha afirma na sequência e que, a nosso ver, deve ser reconhecido pela crítica para modificar seu olhar e reavaliar seu

¹⁸⁸ A discussão a esse respeito será aprofundada ao longo da tese. Por ora, retomamos a famosa colocação de Paulo Freire, frequentemente usada para mostrar o modo como ele compreende o processo amplo da leitura: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (2006a, p. 11).

discurso: “No século XXI, a literatura e a crítica literária ocupam um papel secundário, periférico mesmo, se comparadas à febre digital e à dominação já longeva dos recursos audiovisuais” (*ibidem*).

Passando por um crivo, os comentários dos leitores adicionam linhas ao texto, expandindo-o. E o próprio autor original apenas poderá reassumir a autoria se recorrer aos comentários, como os demais leitores. Num movimento silencioso, diferente do Readers Liberation Movement, ironicamente proposto por Eagleton¹⁸⁹, o leitor empírico está deixando suas marcas especialmente no meio digital, fornecendo uma série de dados que podem servir de base para comentários críticos que os tomam de forma abstrata.

Em diferentes espaços, os leitores deixam indícios daquilo que pouco se sabe sobre eles: seu processo de leitura, sua experiência com os livros¹⁹⁰. Esses dados oferecem um contraponto ao discurso crítico, o qual não pode abarcar a multiplicidade revelada pela singularidade dos sujeitos e, mais do que isso, não se propõe a essa tarefa, uma vez que está (e sempre esteve) centrado no texto literário. Nesse sentido, o que apontamos neste tópico é apenas que, quando o leitor é tomado como objeto da crítica, deve-se ter a cautela de não tratá-lo da mesma forma como se faz com texto, que tem contornos específicos e conhecidos. Afinal, a obra (ao menos em moldes tradicionais) tem um limite finito que se desdobra em leituras potencialmente infinitas, já o leitor, que pode ser encaixado em um discurso limitado sobre objetos vistos sob suspeita, é infinito em suas dimensões humanas desconhecidas. Deve-se então buscar métodos e discursos diferenciados para “objetos” tão diferentes.

3.3 EM BUSCA DO LEITOR PERDIDO

Há uma distância entre a efetivação do processo de leitura (tal como, com suas especificidades, tratam a estética da recepção, os estudos empíricos e até mesmo nossa análise do blog da Cia das Letras) e a experiência do leitor, que não se limita à

¹⁸⁹ “So rapid indeed has been the RLM’s [Readers Liberation Movement] development that a genuinely revolutionary slogan, beyond mere textual reformism or reading-group consciousness, is now beginning to emerge: ‘The authors need us; we don’t need the authors!’” (Eagleton, 1982, p.449)

¹⁹⁰ Talvez o fenômeno mais interessante para pensar sobre o registro dessas experiências na contemporaneidade sejam as *fanfictions*, textos produzidos por fãs a partir de diversos produtos culturais. Esse rico universo era completamente desconhecido por mim até ter contato com Raquel Murakami. Como resultado desse aprendizado, há três artigos que discutem o leitor sob essa perspectiva: (Nakagome e Murakami, 2013 e 2014; Murakami e Nakagome, 2013)

compreensão e interpretação de um texto. Neste tópico, buscamos estabelecer o caminho para chegarmos precisamente à experiência dos sujeitos leitores, cujas vozes “escutaremos” no próximo capítulo. Para isso, discutiremos o nosso processo de pesquisa e a maneira como outros trabalhos lidaram com esses leitores reais.

Consideramos fundamental relatar o procedimento da pesquisa, pois isso, como afirma Duarte, “mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.” (2002, p. 140). Com a discussão dessa etapa, acreditamos estar nos distanciando daquilo que criticamos no tópico anterior: a ausência de parâmetros que norteavam as colocações sobre o leitor empírico. Tal como aponta Bourdieu, o método de análise é constituído junto ao próprio objeto, não o precedendo¹⁹¹. Assim, trataremos a seguir a construção do objeto, em que apresentamos o processo de coleta de dados de um questionário e a decisão de retomar um objetivo então abandonado da pesquisa: a coleta de algumas histórias de leitores.

O questionário que serve de base à nossa pesquisa foi respondido pelos alunos do primeiro ano de Letras, (FFLCH/USP), ingressantes em 2011 (Anexo 1). Consideramos que o questionário deveria permitir conhecer o leitor de forma mais ampla possível: sua formação, sua relação atual com os livros e o seu modo de avaliação crítica. Pretendia-se, assim, a partir de informações fornecidas por um sujeito no presente, entender como ele concebia o seu passado e projetava seu futuro de leitor. Para isso, dividimos as perguntas em três partes: na primeira, buscava-se traçar um perfil do leitor, com foco na sua trajetória anterior ao ingresso no curso de Letras; na segunda, esperava-se identificar as experiências de leitura dos sujeitos, reconhecendo seus interesses e critérios de avaliação; na terceira, havia o intuito de analisar a relação dos leitores com o espaço institucional mais responsável pela difusão da leitura – a escola – por meio de uma experiência comum a todos eles: o vestibular.

Na elaboração das questões, houve grande preocupação em não ser diretivo, risco apontado por Debert (1986, p.143). Ao discutir sua pesquisa, em que visava entender como as mulheres representavam a velhice, a autora afirma que a opção por um “questionário

¹⁹¹ Bourdieu afirma que a construção do objeto é “a operação mais importante e, no entanto, a mais completamente ignorada, sobretudo na tradição dominante, organizada em torno da oposição entre a ‘teoria’ e a ‘metodologia’”. [...] A divisão ‘teoria’ / ‘metodologia’ constitui em oposição epistemológica uma oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento (como a oposição entre professores e investigadores de gabinetes de estudos). Penso que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações.” (1989, p. 23-4)

padronizado” só faria sentido após coletar as histórias de vida, pois antes disso, as questões formuladas estariam permeadas pelos significados previamente esperados pelo pesquisador. No nosso caso, o questionário foi pensado como uma primeira etapa de investigação, de modo a nos fornecer dados para a seleção de possíveis entrevistados, com os quais trabalharíamos a partir de uma aproximação ao método da história de vida, que parecia ser adequado a dar conta da complexidade que cerca o leitor¹⁹².

Para evitarmos o risco de oferecer perguntas diretivas, optamos por não empregar o termo “literatura” nas questões. Pela pretensão de discutir como a “literatura” era entendida na perspectiva do leitor, optamos sempre por nos referirmos ao objeto “livro”. Ainda que o termo excluísse outros tipos de texto, especialmente digitais, consideramos que a denominação oferecia a melhor possibilidade de traçar um perfil de leitor/leitura, sem emitir ou avaliar um juízo de valor.

As perguntas da segunda parte do questionário visavam fornecer parâmetros do hábito de leitura dos sujeitos (tempo semanal de dedicação à leitura, tipo de escolhas de livros e justificativa para gostos e interesses). Além disso, buscava-se verificar se eles consideravam sua própria forma de valoração de um livro como critério para sugerir/estimular a leitura para outras pessoas. Esses dados poderiam ser mais bem compreendidos a partir das respostas dadas na parte três do questionário, que, ao apresentar a lista de livros da FUVEST 2011 como referência, possibilitava respostas mais fechadas. O “gosto” estava novamente colocado em questão, buscando, dessa vez, verificar se ele apareceria como critério para um futuro trabalho com a literatura. Esse dado permitiria também identificar como os estudantes imaginariam sua atuação futura, no caso de se tornarem professores, verificando em que medida eles reproduziriam aquilo que vivenciaram em sua própria escolarização¹⁹³. Isso está relacionado ao modo como consideramos central o papel do professor na formação de leitores, tal como será discutido com maior detalhamento na Parte III da tese.

¹⁹² Esse método “é necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a investigação)”. (Brioschi, Trigo, 1987, p. 635)

¹⁹³ Partíamos da hipótese de que a atuação docente está profundamente marcada pela experiência que os professores já tiveram na escola, durante o próprio período de formação, tal como vemos a seguir: “Desse modo, é reforçada a ideia de que o *habitus* constitui a prática pedagógica dos professores por meio da incorporação de experiências vividas e da repetição de ações que deram certo. Encontram-se presentes no *habitus* dos professores saberes que foram constituindo-se ao longo do exercício da docência, conhecimentos adquiridos a partir de suas experiências e crenças relativas ao seu período de escolarização, ou seja, durante o período em que estiveram na escola, como alunos.” (Sanchotene, Nolina Neto, 2010, p. 63).

Embora houvesse o mencionado esforço de não realizar perguntas diretivas, é possível reconhecer, já pela explicação acerca sobre o questionário, a existência de uma hipótese em jogo: a de verificar se o gosto, fundamental para o interesse por uma obra, seria mobilizado quando o leitor deixa sua condição de receptor para assumir a de divulgador das obras (como amigo, professor ou crítico). Nesse sentido, as respostas dos questionários forneceria importantes pistas para compreender como a experiência dos sujeitos dialogava com o caráter mais institucionalizado da leitura. O objetivo central seria identificar como se deu a formação de “bons leitores”¹⁹⁴, buscando que sua trajetória fosse indicativa de um caminho para a formação de outros jovens. Nesse processo, teriam lugar central as “indicações” de leitura desses “bons leitores”, pensadas não a partir do cânone, mas sim da experiência de sujeitos com vivência e idade mais semelhantes a dos estudantes no Ensino Médio.

O planejamento inicial de analisar detidamente os dados coletados foi modificado após eles tomarem forma concreta, mais especificamente a de 216 questionários respondidos, com vasto material para análise. Deveríamos montar tabelas com os resultados das questões de múltipla escolha? Desdobraríamos cada pergunta aberta em uma história de vida? Com essas duas questões, materializávamos os limites que alguns críticos reconheciam em relação ao leitor empírico. Afinal, como não cair em uma mera análise quantitativa quando justamente questionávamos que o leitor deveria ser reconhecido na singularidade de sua experiência? Como definir o que era um “bom leitor” quando se valorizava a singularidade da experiência com as obras?

Diante da necessidade de romper com o impressionismo que aparecia de forma recorrente no discurso crítico sobre obras e leitores de massa, era necessário, como fez Dalcastagnè em sua pesquisa, pensar em um método “evitando o impressionismo que, facilmente contestável a um impressionismo na direção contrária, impede que se estabeleçam bases sólidas para a discussão.” (Dalcastagnè, 2008, p.205)¹⁹⁵ Buscávamos um método que não reforçasse nossas premissas, mas que expandisse a possibilidade do debate.

¹⁹⁴ Utilizamos a expressão “bons leitores” entre aspas para indicar sua limitação, apenas notada após a realização da pesquisa. Inicialmente, acreditávamos que poderíamos reconhecer sujeitos que, por seu consistente hábito de leitura e profundo interesse por literatura, optaram pelo curso de Letras. No entanto, logo nos demos conta de que o subjetivo “bom” estava sendo tratado através de outros dois referenciais também subjetivos (“consistente” e “profundo”), que não poderiam ser apreendido apenas através de dados sobre horas semanais de dedicação à leitura ou os títulos dos últimos livros lidos.

¹⁹⁵ Importante indicar aqui que a citação da autora se refere ao uso de métodos quantitativos como ferramenta válida nos estudos literários. Apropriamo-nos de suas observações porque entendemos que, para além de uma

Desejávamos realizar uma pesquisa que não fosse construída para confirmar uma premissa sobre o leitor, tal como ocorre, por exemplo, na dissertação de mestrado de Ivan Luiz de Oliveira (2007). O autor analisa a recepção do livro *O Alquimista* de Paulo Coelho por detentos da Penitenciária Estadual de Maringá, buscando contrapor o modo como a crítica e seu grupo amostral dialogam com esse livro. Vejamos como são apresentados os resultados da pesquisa no resumo:

Os resultados obtidos foram satisfatórios pois demonstraram que a recepção de *O Alquimista* por parte dos leitores pesquisados corroborou o que se propunha no projeto deste trabalho: que, apesar de toda a resistência da crítica literária especializada em relação à obra de Paulo Coelho, há leitores que gostam desse tipo de literatura e, portanto, não deveriam ser censurados por isso. (Oliveira, 2007, p. 7-8)

A alta vendagem dos livros de Paulo Coelho já indica que, dentro ou fora da cadeia, os leitores “gostam” de sua obra. Esse ponto, contraposto às avaliações negativas da crítica, facilmente conduz aos resultados inicialmente previstos pelo pesquisador. Devemos apontar que, nos comentários críticos discutidos na dissertação de Oliveira, não identificamos uma “censura” em relação aos leitores de Coelho. No máximo, como inferência, poderíamos dizer que há uma incompreensão de como os leitores se interessariam por uma obra que, como analisa Barbosa, estaria marcada pela “radicalização do lugar-comum”.¹⁹⁶

Parece-nos que Oliveira reproduz, em seu trabalho, um procedimento analítico semelhante ao que conduziria a uma censura dos leitores, tal como vimos no capítulo anterior: salta-se da análise superficial do texto literário para o leitor. Enquanto os críticos pouco tratavam dos livros para logo tecerem suposições sobre o leitor, Oliveira pouco considera as análises críticas para tecer suposições sobre um julgamento operado pelo leitor crítico contra o leitor de Coelho, dentre os quais se inclui o grupo de detentos por ele analisado. Nos dois casos, abordagens diferentes reforçam, ao final, uma concepção prévia sobre o leitor, das quais parece ser difícil se distanciar. Assim, fazemos referência a essa dissertação para apontarmos como, mesmo com uma perspectiva empírica, é possível que, num trabalho no

defesa específica de método, o que está em questão é fundamentalmente a necessidade de pensar em maneiras de lidar com o fenômeno literário em sua amplitude para além do impressionismo.

¹⁹⁶ “Por todo o livro, e não se espante o leitor de minha afirmação, passa, entretanto, uma mestria singular: uma espécie de radicalização do lugar-comum que, consciente ou não, confere ao livro um valor coerente, embora negativo, não havendo, em nenhum momento, traço de originalidade.” (Barbosa, 2003)

âmbito dos estudos literários, as suposições sobre o leitor se sobreponham à análise do texto.

A estreita linha que separa a avaliação de uma obra e do público leitor já foi apontada pelo próprio Paulo Coelho, que indicou diversas vezes seu incômodo com a crítica pelo modo como ela desvalorizava seus leitores. Não temos como avaliar aquilo que motiva seu descontentamento, para verificar se, de fato, há uma identificação entre a baixa qualidade de seus livros e a de seus leitores. Podemos, no entanto, trazer à discussão um episódio recente envolvendo avaliação de obra literária e leitores. Coelho, em entrevista à *Folha de São Paulo* (04/08/2012), criticou *Ulysses*, afirmando que ali não haveria nada, apenas uma preocupação com o estilo, sendo, portanto, obra escrita para impressionar outros escritores, não os leitores. Suas afirmações geraram grande repercussão, inclusive no exterior. Não pretendemos discutir o mérito da avaliação que Paulo Coelho faz sobre *Ulysses*. Aqui, interessa-nos aquilo que envolve o leitor. A esse respeito, vejamos o comentário do crítico do *The Guardian*:

The real slander is to the reader, or rather, to readers. Note how the anti-Joyceans have all read him and then tell readers he's not for them: too difficult, too abstruse, too weird – with the "for you" hanging in the background. I've been there, they say, and you wouldn't like it. It is an attitude that surreptitiously belittles the reader. (Kelly, 2012)

O título do artigo “Paulo Coelho’s attack on *Ulysses* insults readers”, desdobrado no trecho acima, revela que a crítica também pode intencionalmente estabelecer uma identidade entre obra e leitor no momento em que isso se configura numa defesa das obras por ela valoradas e dos leitores que ela própria representa. A resposta de Coelho a esse texto devolve, na mesma moeda, aquilo que foi apontado contra sua própria obra e público: “Guardian diz que insultei leitores de *Ulysses*. E meus leitores, insultados todos estes anos?”¹⁹⁷

Segundo o texto do *The Guardian*, a avaliação sobre *Ulysses* estaria marcada por um “for you” implícito, manifestando na recomendação uma diminuição do leitor. Esse procedimento, se verdadeiro, é tão violento quanto aquele comumente realizado em relação

¹⁹⁷ Já fizemos referência ao modo como o leitor de Paulo Coelho é caracterizado em alguns textos críticos. Citamos aqui mais um exemplo que fortalece o questionamento do autor: “Mais alucinante ainda é constatar, desde professores e estudantes universitários até camelôs e empregadas domésticas, a mesma credulidade e compungência com que absorvem as histrionices do autor d’*As Valkírias*, com ‘k’” (Franconi, 1994, p. 173). Vejamos que a própria diferenciação em dois grupos de leitores, segundo a atividade profissional, já denota discriminação que se realiza deles.

a livros de massa e seus leitores: sem a leitura das obras e com pouco conhecimento do texto, limitado a seus aspectos externos (produção e circulação), nega-se qualquer possível valor na experiência de leitura dos livros. Nesse sentido, talvez não seja exagerado dizer que se o *Guardian* entende a crítica de Coelho a Joyce como “I’ve been there, they say, and you wouldn’t like it”, poderíamos entender que a obra de Coelho e a de outros autores muito vendidos poderiam ser lidos por esse jornal ou outros: “Eu não estive lá, mas você não deveria gostar dele”.

O comentário no *The Guardian* indica que a crítica por vezes volta a sua atenção ao leitor empírico. Mas devemos ressaltar que, nesse caso, esse leitor não é o outro. Sendo um leitor de Joyce, um dos mais altos expoentes do cânone ocidental, o leitor que se defende é o representante da própria identidade da crítica tradicional.

Até o momento, esperamos ter mostrado em que consiste e como varia o modo de se considerar o leitor na avaliação crítica. Acreditamos, portanto, que as investigações envolvendo o leitor empírico podem oferecer um contraponto a hipóteses lançadas sobre ele em um discurso que pouco o tematiza. Como esforço metodológico, devemos buscar formas de que os resultados de nossa investigação não tragam à luz apenas respostas que, como no caso visto da pesquisa de Ivan Luiz de Oliveira (2007), poderiam ser conseguidas com a consulta à vendagem de uma obra. Nesse sentido, consideramos que outra pesquisa também sobre Paulo Coelho possa ser representativa de uma maneira adequada de lidar com as diversas possibilidades de leitura de uma mesma obra.

Sayonara de Oliveira realizou uma pesquisa de doutorado voltada a analisar os comentários de leitores de Paulo Coelho deixados em *blogs* do autor. Ali, ela indica que o blog pode ser visto como um “desdobramento alternativo do campo literário” (2010, p. 255), em que os leitores reivindicariam uma “singularidade” contrária ao “teor quantitativo a partir do qual os circuitos de produção e de recepção massivos são tradicionalmente negativados – em oposição ao critério de unicidade atribuído às produções da chamada alta cultura” (idem, p. 56). Retomando a discussão em artigo posterior, a autora reforça de que maneira podemos pensar a conflituosa relação entre público e crítica:

cercadas de condições que depõem sobre a sua relativa precariedade, as mensagens desse público, se não concorrem com as abordagens da crítica especializada, por certo se expõem como apostas de leitura. No anonimato e dispersão das páginas dos blogs, se não rivalizam com as opiniões dos especialistas, esses depoimentos

conseguem de algum modo respondê-las, provocando um estremecimento nas fronteiras do campo literário, para firmarem outras formas legítimas de ler, eleger e reivindicar a literatura. (Oliveira, 2013, p. 45-6)

Acertadamente, Oliveira considera a fragilidade que cerca a mensagem digital e o seu próprio público, afinal, um *post* de blog está mais sujeito à passagem do tempo e não se espera que seus escritores demonstrem o mesmo compromisso com embasamento teórico, parâmetros de comparação etc. A fragilidade é, de certa forma, compensada pela liberdade que se pode atingir nesse espaço e, mais do que isso, como aponta Oliveira, na possibilidade de os leitores oferecerem uma resposta à crítica, apesar de nenhuma pergunta ter sido feita a eles. Sua voz é enunciada, ainda que não seja solicitada ou depois ouvida. Assim, ainda que a crítica negue ou não tenha interesse pelo leitor (ou ao menos por leitores como os de Paulo Coelho), estes encontraram um espaço de exposição da sua leitura, uma leitura que, como mostra Oliveira, pode se contrapor a títulos como *Por que não ler Paulo Coelho...* (Andrade, 2004) ou *Os 10 pecados de Paulo Coelho* (Paulo, 2007).

Como mostra o antropólogo Pablo Semán, que realizou pesquisa junto a leitores de diversas nacionalidades de Coelho, pessoas consideradas “bons leitores”, como a bibliotecária argentina Graciela, podem classificar os livros do autor de forma diferente do que faz a crítica. Assim, embora conheça e leia livros de autoajuda, prefere catalogar o de Coelho como “Filosofia”: “La resemantización de las categorías establecidas, como la resimbolización de lo que llamamos, casi con desprecio, autoayuda, construye un rubro que, para Graciela contiene a los seis autores [Trigueirinho, Deepak Chopra, Coelho, Freud, Platón y Erasmo de Rooterdam]. Es el que abarca, como ella dice, ‘todas esas preguntas que intentaban meternos en la cabeza en las clases de filosofía y que nosotros, por falta de experiencia no podíamos entender’” (Semán, 2006, p.119). Graciela recorre à classificação dominante, mas “opera con una sintaxis y un centro de gravedad diferentes”, modificando a valorização que o cânone consideraria negativo. (idem, 119-120). A leitora parte, fundamentalmente, da experiência com as obras, reorganizando rótulos a partir dela.

Assim, nossa aproximação ao leitor empírico busca possibilitar o conhecimento de outras formas de leitura e interpretação, sem necessariamente colocá-las em posição de rivalidade com leituras críticas. Trata-se de dar voz a sujeitos que, de alguma maneira, são alvo de hipóteses críticas. Nosso objetivo é o de colocar um “talvez” em asserções peremptórias sobre o leitor. De forma mais específica, ao invés de, como Harold Bloom, respondermos

afirmativamente a uma questão como “35 milhões de compradores de livros podem estar errados?”, queremos ponderar, através da análise de dados: talvez não.

O dado levantado no questionário que elegemos para discutir neste momento aponta precisamente um balanço entre a tradição literária e o impacto da contemporaneidade. Quando se perguntou aos estudantes de Letras qual era o livro “mais importante” para eles, três títulos foram os mais citados: *Harry Potter* (algum da série), *O pequeno príncipe* e *Dom Casmurro*. É importante observar que essas obras foram citadas em uma pergunta aberta, em que 121 obras distintas foram lembradas. Dada a amplitude de respostas, dados estatísticos não são muito relevantes, mas a título de comparação devemos notar que os livros de Rowling foram mais mencionados que o segundo e terceiro colocados juntos. Esses dados são indicativos de algo a ser tratado posteriormente: a seleção de livros “importantes” para cada leitor (independente do que signifique essa importância) está relacionada apenas de forma secundária a um trabalho específico com a literatura, o que ocorreria, no caso dos leitores entrevistados, principalmente durante o Ensino Médio. Apenas *Dom Casmurro*, um clássico da literatura brasileira, é livro recorrente no currículo escolar, tendo figurado, inclusive, na lista de leitura obrigatória da FUVEST no ano de ingresso dos alunos no curso de Letras. Desse modo, pode-se dizer que dos livros mais importantes na formação desse grupo de leitores investigados, somente *Dom Casmurro* pode ser relacionado de forma mais direta a uma intervenção da crítica literária especializada, por meio de julgamentos que se perpetuam no ensino médio.

Obras que recebem diversas formas de valoração crítica foram as mais importantes para jovens que optaram pela carreira de Letras, principalmente pelo interesse em literatura. Considerando a obra mais citada, *Harry Potter*, vejamos as respostas de três estudantes de perfil semelhante (jovens, com intenso hábito de leitura, provenientes de escola particular, que optaram pelo curso de Letras por causa da literatura). Escreve Veronica:

Não sei ao certo qual “o” livro que foi mais importante para mim, mas alguns certamente mudaram a minha vida: *Cinco minutos / A viuvinha* (reunidos em um livro), *Primo Basílio*, *Paraíso das Damas*, *Harry Potter* (todos), *Madame Bovary* e *O Idiota*. Esses foram livros que li ininterruptamente e que mudaram a minha vida porque me ajudaram a perceber o poder da literatura.

Retomando a discussão feita no capítulo anterior sobre a suposta “indiscriminação” no leitor (especialmente em João Alexandre Barbosa), vemos que aqui a leitora não estabelece uma relação estética entre as obras. Seu parâmetro é pessoal. Todas as obras mencionadas tiveram um papel formativo para a jovem, precisamente por revelarem o lugar que a literatura podia ter na sua vida. Algo semelhante ocorre em outros comentários, como “Não tenho um autor preferido, mas dentre os quais me agradam estão Carlos Drummond de Andrade, Stephen King e Agatha Christie, pelo suspense e pelas incertezas”. Diferentemente do que vimos no leitor seminarista de Barbosa, com seu interesse por Kafka, Cassandra Rios e Pitigrilli, aqui os leitores enunciam o motivo de unirem autores e livros tão distintos. É a experiência, não o valor literário que se destaca como critério primordial.

Como dito antes, na elaboração da pergunta, intencionalmente, questionava-se “o livro” mais importante, sem um julgamento do que caberia ou não como literário. No entanto, Veronica vale-se do termo “literatura” para se referir às obras que lhe formaram. Mais do que isso: a mudança em sua vida foi motivada pelo contato efetivo com a literatura, que se materializou na experiência da jovem por meio dos diversos títulos citados. Podemos notar semelhanças com a resposta de Caroline: “Harry Potter. Se não fosse pela série, hoje eu não gostaria de literatura, não teria hábito de leitura e, possivelmente, não estaria nas Letras.” Em sua afirmação, fica mais evidente que *Harry Potter* foi fundamental não apenas por formar um hábito de leitura, mas por definir a escolha acadêmica da estudante. Nesse sentido, devemos observar a gradação indicada em sua resposta: gosto – hábito – escolha. Harry Potter desencadeou na jovem um movimento cada vez mais ativo de aprofundamento na literatura, culminando na escolha da carreira¹⁹⁸.

Na resposta de Pedro, também vemos a importância do livro de Rowling para seu desenvolvimento como leitor: “O primeiro Harry Potter, provavelmente. Se nunca tivesse lido Harry Potter jamais teria começado a ler outras coisas. Ou então *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*.” O estudante cita dois livros comumente classificados como infanto-juvenis como os mais importantes para ele, sem justificar os motivos de mencionar o segundo título. É possível inferir, por sua explicação acerca de Harry Potter, que a importância das obras está no fato de elas terem estimulado

¹⁹⁸ No caso dos três sujeitos analisados, é interessante observar que, à diferença da maioria, eles afirmam não saber o objetivo profissional que esperam alcançar com a formação em Letras. Isso talvez seja indicativo da intensidade do seu interesse pela literatura, que motivou seu estudo para além de razões externas a ela.

seu contato estreito com a leitura, não por algo específico da narrativa. Na mesma linha do que foi visto anteriormente, a importância de uma obra está, para sujeitos que depois se tornaram leitores de obras canônicas, no modo como ela estimula a leitura como um fim em si mesma, com as possibilidades múltiplas que se abrem em cada novo livro. As respostas dos estudantes indicam que a importância do livro pode não estar atrelada a critérios de valoração estética, que normalmente norteiam o olhar dos críticos, mas pelo modo como ele insere o sujeito no campo literário, que depois levará a interesse, inclusive, por obras muito diferentes daquelas que, originalmente, foram fundamentais à sua formação.

Embora as respostas dos três estudantes (Veronica, Caroline e Pedro) indiquem o quanto um *best-seller* foi fundamental para o estabelecimento do hábito de leitura, isso não é capaz de oferecer uma resposta simples à questão colocada por Bloom sobre a possibilidade de os leitores de Potter avançarem a “prazeres mais difíceis”. Em relação a isso, devemos considerar as respostas dos estudantes sobre o último livro não-obrigatório lido. Afirmou Pedro: “*Zazie no metrô* – Raymond Queneau. Do caralho.” O jovem indica uma obra reconhecida por crítica e público em geral, trazendo, como elemento de sua valoração, o comentário de Carpeaux que se encontra na contracapa do livro, o qual faz referência às colocações ácidas da personagem principal. Mais do que mera reprodução do discurso alheio, Pedro mostra atenção aos detalhes da obra, incorporando um comentário que se alinha à postura crítica demonstrada pelo jovem em outras perguntas do questionário e mesmo em momento posterior.¹⁹⁹

Diante da mesma pergunta sobre a última leitura não-obrigatória, as outras jovens leitoras de Harry Potter ofereceram respostas capazes de satisfazer os críticos mais tradicionais. Afirmou Caroline: “*Os sofrimentos de jovem Werther* do Goethe. Se fosse defini-lo em uma palavra: estarrecedor.” Para Veronica: “*As alegres matronas de Windsor de Shakespeare*

¹⁹⁹ Como parte da pesquisa, entrei em contato com alguns estudantes para saber sobre o desenvolvimento deles no curso de Letras. No caso de Pedro, ele desistiu do curso após três semestres e ingressou no curso de Artes Visuais. Por e-mail, indicou: “Eu gosto de pensar que a minha escolha é extremamente pessoal, uma consequência de um movimento que colocou em conflito um tipo de decepção com a Letras, o meu interesse crescente (ainda cursando essa primeira graduação) por cursos teóricos e, principalmente, práticos dentro da área de Artes Plásticas e, acho que posso dizer isso, algum talento ou afinidade com desenho e pintura (entrar em Artes ‘porque gosta de desenhar’ é como entrar na Letras ‘porque gosta de ler’; não é um bom motivo, mas fundamental). Entretanto, reconheço que sou também parte de uma movimentação maior do que as minhas vontades, afinal na minha nova turma (não sei por que uso o ‘nova’, uma vez que na Letras não existem turmas) contando comigo são quatro que vieram da Letras, seja transferidos ou ‘vestibulandos’, dentre trinta e três alunos. O que nos fez tomar essa mesma decisão, para mim, é um mistério.”

(tradução de Arnaldo Jabor). Achei muito bom, linguagem acessível e humor imbatível”. Nesse caso, vemos que já há um passo crítico de aprofundamento ao que seria uma primeira avaliação mais impressionista. No breve espaço reservado à resposta, a jovem traz não apenas informações sobre a linguagem da obra, mas também um dado da edição.

Os exemplos discutidos anteriormente nos levam a considerar a afirmação de Eco sobre obras de alta vendagem: “[...] atingir um vasto público e povoar seus sonhos talvez signifique fazer vanguarda, deixando-nos ainda a liberdade de dizer que povoar os sonhos dos leitores não signifique necessariamente consolá-los. Pode significar obcecá-los.” (Eco, 1985, p.60-1). Assim, se considerávamos que os dados dos questionários ofereceriam um contraponto suficiente a colocações generalistas, como a de Bloom, depois nos pareceu necessário dedicar maior atenção aos leitores dessas obras massivas. Nesse momento, surgiram interrogações semelhantes às que tivemos antes, diante de tantos questionários respondidos: como selecionar sujeitos para entrevistar? Como não ser diretivo já na seleção dos entrevistados?

O primeiro passo foi definir um critério básico para selecionar os entrevistados. Optamos então por buscar o aspecto qualitativo no dado quantitativo que saltou aos olhos, ou seja, o alto índice de leitura e valoração de *Harry Potter* por alunos ingressantes no curso de Letras. A princípio, a escolha por esse objeto não foi confortável, especialmente por eu própria ter sido uma leitora fortemente marcada pela série de Rowling, o que poderia dificultar o distanciamento em relação às experiências dos seus leitores mais jovens. Isso que estaria em desacordo com um suposto cientificismo, de ordem semelhante ao que reconhecemos em *empirical studies*, não é, a princípio, um problema dentro da crítica literária. O distanciamento é necessário, mas não determinante, até por nunca ser plenamente possível. Assim, muitos críticos estudam livros que, de alguma maneira, tocam suas paixões, e metodologias se ancoram na aproximação entre sujeitos, como afirma Ecléa Bosi sobre sua pesquisa estar baseada na “formação de um vínculo de amizade e confiança com os recordadores.” (1999, p. 37) Nesse sentido, talvez fosse até mesmo positivo que os entrevistados soubessem estar diante de alguém que também valorava o livro que eles destacaram em sua formação.

A segunda dificuldade estava relacionada à delimitação do grupo a ser entrevistado. Nas pesquisas que consultei envolvendo entrevistas ou histórias de vida, pouco se discute como chegar a um critério para a seleção dos sujeitos. Em geral, são selecionados aqueles que se

disponibilizam a participar. E foi o mesmo que ocorreu no meu caso. Com o já mencionado receio de não ser diretiva, não determinando quais seriam os “bons” leitores de Harry Potter, entrei em contato por e-mail com todos aqueles que, no questionário, indicaram que o livro de J. K. Rowling teria sido o “mais importante” em suas vidas. Com exceção de alguns casos envolvendo contratempos tecnológicos, é possível supor que todos os estudantes tenham recebido algum dos meus e-mails para participar da segunda fase da pesquisa. Alguns alunos estavam viajando, outros retornaram muito depois (quando já tinha feito as entrevistas) e alguns não responderam o e-mail. Assim, formou-se um grupo de cinco pessoas a serem entrevistadas, sobre o qual ainda teceremos considerações no capítulo seguinte.

Além da preocupação metodológica para a formação do grupo de entrevistados, tínhamos também o receio de que a tese se tornasse uma pesquisa sobre *Harry Potter* ou sobre leitores de *Harry Potter*. Mas logo concluímos que, qualquer que fosse a obra literária de referência, haveria esse risco. Tratava-se antes de demonstrar, ao longo da tese, que nosso objetivo seria discutir como a memória do leitor pode se contrapor às avaliações críticas. E ainda mais, buscávamos mostrar como essa “memória-trabalho”, segundo Ecléa Bosi, revelava aquilo que o sujeito considerava importante rememorar, como forma de ação sobre a própria existência. Nesse sentido, teríamos vozes humanas falando uma verdadeira resposta humana sobre a relação que leitores estabelecem com seus livros, de modo a poder verificar de que maneira a voz de sujeitos reais corresponde ou se distancia de referenciais humanizadores que, como vimos, estão tão presentes no discurso sobre literatura.

CAPÍTULO 4 – ENTRE ESPELHOS

Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação?

(*Primeiras Estórias*, Guimarães Rosa)

É difícil a tarefa de resumir algumas obras. É isso que sentimos diante de um texto como “O espelho” de Guimarães Rosa. Em um esforço de síntese, poderíamos dizer que se trata de uma reflexão em torno da imagem, da identidade. E assim, não diríamos nada. Ou poderíamos nos alongar, tentando explicar os meandros da narrativa e então, no esforço de ser respeitoso à obra, nos restaria a tarefa de transcrevê-la.

Optamos, assim, por deixar apenas o trecho em epígrafe, sem as explicações adicionais que fizemos nos capítulos anteriores. Tal atitude é indicativa de outra mudança em relação aos outros capítulos: aqui o enfoque será num contato mais direto, menos mediado, com a palavra do outro, do outro que está também em mim mesma. Talvez seja mais adequado dizer que este capítulo é marcado por experiências mais livres com a palavra, experiência traduzida em polifonia. Se não é possível “dar voz” ao outro, escutamos. Sabendo, é claro, que mesmo em sussurro é nossa própria voz que se faz presente, que recorta e limita em palavras.

Apresentamos as histórias de cinco leitores, escutando suas vozes. Em seguida, fazemos um trabalho de leitura de tal material, que, longe de esgotá-lo, busca pensá-lo em sua complexidade especular. Para isso, propomos três eixos de análise (formação, valoração e resistência), de modo a realizar uma compreensão caleidoscópica da vida de tais jovens. Com essa concepção, não conseguimos (nem queremos) fixar imagens e traçar grandes painéis sobre a leitura e o leitor²⁰⁰. Trata-se antes de um olhar para a beleza formada entre espelhos, a qual sabemos se modificar com o mais leve movimento.

²⁰⁰ Pensamos aqui, por exemplo, nas amplas considerações que Pablo Semán extrai a partir do que ele chama de “retrato de um lector”, no caso o carioca Edilson. Ainda que toda a pesquisa de Semán junto a leitores de Coelho nos pareça profundamente relevante, buscamos distanciar-nos de conclusões como a sua: “[...] intentaba mostrar sin declararlo que Edilson es una de las positividades culturales de la época, del encuentro entre los sujetos de las sociedades del populismo ya a la deriva (con las expectativas e inconformidades que dejó como impronta) y los discursos y recursos puestos en juego por lo que mal y sintéticamente podemos llamar neoliberalismo. Edilson, aunque nos simpatice menos que un piquetero o un sin tierra, no es mero despojo, sino resultado y causa de las transformaciones del último cuarto de siglo en Latinoamérica.” (2007, p.149-150)

Em *Primeiras Estórias*, o conto “O Espelho” ocupa posição central no livro, trazendo interessantes consequências para a construção da obra. Estruturalmente, este capítulo também ocupa posição central na tese. Nele se reflete a imagem que se tem do outro e aquela que se deseja ver projetada. Como aqui registramos de forma menos mediada e unívoca a experiência do outro com a leitura, este capítulo se torna uma espécie de espelho, em que veremos se é refletida ou distorcida a imagem do leitor traçada nos capítulos anteriores. Lidamos ainda com nossa própria imagem refletida pela leitura de *Harry Potter*, pela escrita desta tese e, no limite, pelo trabalho de valoração que envolve a atividade crítica.

4.1 HISTÓRIAS DE LEITORES

4.1.1 BEATRIZ

Beatriz sempre teve costume de ler, especialmente porque os pais sempre incentivaram a leitura e deram muitos livros. A mãe, professora, não lê muito, já o pai sempre foi leitor e gosta, por exemplo, de Dan Brown, de quem Beatriz também leu todas as obras “e daí que ele escreve tudo do mesmo jeito?”. O pai, ainda hoje, manda livros de surpresa para São Paulo, algo que fazia desde a adolescência de Beatriz, comprando algumas sagas “em promoção” que ela talvez pudesse gostar.

Quando criança, leu livros da Coleção Gato e Rato da Ática e clássicos infantis. Com oito ou nove anos, ficou impressionada com *Pollyanna*, que ganhou da tia e leu umas três vezes. Gostava também dos livros da Série Vaga-lume. Mas nenhum desses livros impressionou tanto quanto *Harry Potter*: “Tinha aquele elemento de suspensezinho como nos romances policiais da Série Vaga-Lume, que eu estava acostumada a ler. Mas era uma história que eu sabia que ia demorar, que teria muitos livros para percorrer até chegar ao final.” Diz ter chegado a *Harry Potter* por um “motivo muito besta”, “se você quiser cortar isso, pode cortar: tinha sido lançado o terceiro filme, *O prisioneiro de Askaban*. Vi o cartaz e falei: ‘gente, quem é esse menino bonito?’ [...] Eu me apaixonei pela imagem”.

Beatriz se lembra de ter visto a propaganda do primeiro filme na televisão e ficou assustada com a imagem do cachorro de três cabeças. Não foi com as amigas ao cinema,

por achar que seria um filme de terror. Já mais velha, alugou os primeiros filmes e depois foi procurar os livros: “biblioteca de escola pública é fantástica porque o governo manda um monte de livros”. Por ter amizade com o bibliotecário, ele a deixava entrar onde os livros estavam guardados. Começou a leitura pelo segundo volume de *Harry Potter*, pois era o único disponível. “E fui me apaixonando”. Segundo Beatriz: “eu vejo Harry e o leitor: um é reflexo do outro. [...] O Harry, mesmo sem pai e mãe, tem tudo o que todo leitor gostaria de ter. Quem não queria estudar numa escola de magia e viver altas aventuras? Fazer coisa errada e sair escondido para visitar o amigo meio gigante que vai colocar um dragão para nascer?”

Por mais que já tivessem saído cinco livros quando Beatriz começou a ler a série, teve a sensação de crescer junto com os personagens, de se identificar com eles. Sempre gostou da Hermione: “E quando você vê tudo o que aconteceu com ela acontecer na sua vida também, de você chegar na formatura do terceiro colegial e ninguém te reconhecer porque você está toda arrumada.. coisa meio besta, sabe? É tão humano, tão próximo”. O critério de “humanidade” dos livros é usado para avaliar outras séries lidas na adolescência. Nesse sentido, entre *Crônicas de Nárnia* e *Senhor dos Anéis*, prefere o primeiro, por considerar “mais humano, mais próximo”. Quanto à obra de Tolkien: “*Senhor dos Anéis* é um só tempo cronológico, uma só história. A história é legal, mas não teve uma importância emocional tão grande”. Leu também outra série importante para sua geração: *Crepúsculo*. Chegou a ela por saber que o ator que interpretava Cedrico em *Harry Potter* participaria da nova série como um vampiro. Diz que ficou surpresa com o livro que ganhou de sua tia. Ao invés do terror que imaginava para uma narrativa de vampiros, tinha “esse cara que é perfeito, quero namorar ele!” Comenta ainda: “Sempre fui muito introvertida, igual à protagonista, então rola aquela identificação [...]. Quero um príncipe encantado também, poxa, por que ela pode e eu não?”. Diz que hoje não leria *Crepúsculo* e que sequer assistiu ao último filme. Para Beatriz, *Crepúsculo*, assim como *Crônicas de Nárnia* e *Senhor dos Anéis*, marcaram uma fase na sua vida, mas: “durante todas essas fases, *Harry Potter* estava comigo, *Harry Potter* não foi uma fase.”

Houve “picos” de *Harry Potter*, como nos lançamentos dos filmes. Foi inclusive na pré-estreia do último filme que conheceu leitores entusiasmados pela série como ela, pessoas com quem mantém contato até hoje. É um livro que lê durante as viagens e de que recorda detalhes de memória. Relia os livros porque “vai que tem alguma coisa que eu ainda não vi!”. O livro que mais gostou, *Harry Potter e o enigma do príncipe*, foi o primeiro livro

que comprou com seu dinheiro, o que dá a ele um valor especial. Já leu esse livro quinze vezes, inclusive em 2013. *Harry Potter*, segundo Beatriz, não é uma fase porque tem grande importância na sua vida até hoje: é objeto de estudo e influenciou a escolha pelo curso de Letras.

Por causa da leitura de *Harry Potter*, teve uma noção mais ampla do sistema de produção e circulação dos livros e considerou a possibilidade de ser tradutora: “pensou que legal eu traduzir uma história do inglês para um monte de gente do meu país poder ler?”. Via na carreira uma possibilidade de conciliar duas coisas de que sempre havia gostado: escrever e ler. Com a memória confirmada pelos vídeos gravados pelo pai, lembra-se de que, quando criança, sempre brincava de escritório, rodeada de papéis.

Apesar de dar continuidade aos estudos de inglês, aos poucos se desinteressava pela tradução. Quando chegou ao Ensino Médio, sentiu “aquela quebra de expectativa por parte de professor”. Um professor que era tradutor disse que a carreira não era uma boa opção, porque o trabalho podia ser informal e nem sempre dava dinheiro. Aconselhou: “você tem potencial para fazer coisa melhor”. Depois, já no curso de Letras, quando entendeu melhor o que significava ser tradutor, viu que não seria feliz nesse trabalho, por ser muito solitário. Numa disciplina da faculdade, teve aula com a tradutora de *O Senhor dos Anéis*: “Foi o sonho realizado. Foi muito bom, muito bom. No fim do semestre, levei meu *A Sociedade do anel* para ela assinar e tudo mais”.

Na época de colégio, os colegas não liam. Alguns liam “*Harry Potter* e nada mais”. Só tinha uma amiga que lia, optando por obras “mais clássicas”. Durante e após *Harry Potter*, Beatriz leu vários *best-sellers* e não se interessava muito pelos livros indicados na escola: “Realismo eu não gosto com todas as minhas forças”. De Machado de Assis, por exemplo, só tinha lido *Dom Casmurro* antes de entrar na universidade e depois disso, leu outros títulos do autor, mas eles não “comovem”. Lia os livros da escola por obrigação e foi só com o modernismo que se interessou pelos autores estudados, especialmente Clarice Lispector e Jorge Amado. Mas a leitura não se limitava à escola: “eu tinha o costume de ir à biblioteca municipal toda a semana, toda a semana [...]. Aí, tinha um livro novo como *A sombra do vento* do Zafón, depois *O Diário de princesa* [...]. Nessa época, eu não tinha ideia de quem era Mario Vagas Llosa, mas eu vi *As travessuras da menina má* e eu pegava”.

Durante os dois primeiros anos do Ensino Médio, prestou vestibular seriado da Universidade de Brasília para o curso de Relações Internacionais, outra profissão que permitiria usar o inglês de que gostava muito. No terceiro colegial, teve aulas com um “professor de literatura muito bom, que dava aula nas faculdades da região. Ele não tinha o esquema certinho de dar aula, algo que não era comum pra colégios”. Encantada com as aulas, “lia o que ele falava, lia o que ele não falava”. Nesse ano, decidiu “Eu não quero Relações Internacionais, porque pra mim era um Direito ‘arrumadinho’ O que eu gosto? De literatura, então vou prestar Letras”. Os pais apoiaram a decisão, mas os professores não: “você tem capacidade pra fazer uma coisa muito melhor do que isso”. Foi aprovada em diversos vestibulares, mas optou pela USP.

Não ter aula de gramática foi uma das primeiras surpresas no curso de Letras. Surpreendeu-se positivamente com as aulas de Estudos Clássicos e Linguística, a “gramática nos bastidores”, que fez ampliar sua “visão do mundo”. Mas de modo geral o primeiro ano foi muito difícil, “choque de realidade”. Era mais nova do que a maior parte dos estudantes (com dezessete anos até a metade do primeiro ano) e teve que lidar com problemas de morar com “pessoas muito desagradáveis”. Por causa do problema de moradia, se mudou às pressas e não teve como estudar para uma prova de Linguística, na qual teve sua primeira nota vermelha. No segundo semestre de 2011, houve uma greve, “experiência “traumatizante”. Precisava recuperar nota na segunda prova, mas estavam acontecendo piquetes “*hard core*”. Arrombaram a porta da sala e agrediram o professor que, para se vingar, reprovou metade da turma, ela inclusive. Foi tão ruim que passou por terapia, “tratamento psiquiátrico”. Ficou incomodada com a injustiça da reprovação e ficou angustiada até sair o resultado do ranqueamento, pois temia não concretizar seu desejo antigo de cursar Inglês: “O que eu faço? Não quero fazer Armênio.” Tinha ótimas notas nos dois semestres e passou em 29^o para a habilitação desejada. Está muito satisfeita com o curso: dá a “impressão de entrar no outro mundo”. Achou “tudo muito perfeito, maravilhoso”.

Em 2012, começou a pensar em fazer Iniciação Científica, mas achava que a sua pesquisa não teria espaço na área do Inglês pelos “motivos acadêmicos de sempre”, principalmente por se tratar de um *best-seller*, sobre o qual se pensa “É *best-seller*, não tem qualidade literária então a gente não estuda. Mas ninguém leu pra afirmar isso.” Procurou uma professora de literatura infanto-juvenil. Sua ideia inicial seria estudar a evolução do

protagonista Harry Potter. Mas a professora não lhe dava retorno e sequer aparecia nas reuniões marcadas.

Passou um tempo desanimada com a possibilidade de pesquisar esse objeto até que decidiu entrar em contato com um professor do Inglês. Sem um projeto definido, mandou um e-mail perguntando se ele teria interesse em orientar uma pesquisa que relacionasse “*Harry Potter* e literatura de massa”. Ele sugeriu leituras, inclusive o artigo de Harold Bloom (tratado nesta tese) sobre a série: “Por que ele se acha o dono da verdade para definir o que é alta literatura e o que é baixa literatura? E por que definir o que é alta literatura e baixa literatura?”. Por conta própria, buscou teses e dissertações que tratassem da série, descobrindo que a maioria discutia o tema a partir das *fanfictions*, o que Beatriz acha interessante “mais como consequência da realidade de leitura do que como a causa”. No seu caso, está interessada na causa da leitura de *Harry Potter*. Decidiu investigar a recepção crítica da série no Brasil. Já tinha muito material guardado num fichário grosso por ser fã de *Harry Potter*, então estava, no momento da entrevista, delimitando seu *corpus* de pesquisa, cujo objetivo seria “traçar um conceito de literatura que a nossa sociedade do século XXI tem”. O desafio, para ela, é não ter um “olhar viciado emocionalmente” para seu objeto, de modo que consiga tratá-lo sem a “amarra de fã”.

Beatriz relata as mudanças em sua maneira de ler, inclusive *Harry Potter*, após o ingresso no curso de Letras: “Quando você entra aqui, colocam um óculos na sua cara, e você passa a ser muito mais seletivo quando você lê. Mudar, mudou.” Depois de entrar na USP, já releu os sete livros da série e consegue notar como a autora mudou o jeito de escrever do primeiro para o último livro, algo que ela não vê como “melhora”, mas como “amadurecimento junto com o protagonista”. “O primeiro livro é uma história para crianças. Você abre o livro, a primeira frase é como se fosse uma fábula”. Já no terceiro livro, é “uma história para crianças, *pero no mucho*”. Depois de entrar no curso de Letras pensou (e desejava estudar isso caso tivesse feito a primeira Iniciação Científica), que o terceiro e o quinto livro são obras de transição na série: o terceiro registra a passagem da criança para o adolescente; o quinto, do adolescente para o adulto precoce, que carrega muita responsabilidade. A mudança no modo de escrita da autora decorreria, como dito, de uma mudança no protagonista, algo já anunciado em trechos que tinham passado despercebidos nas primeiras leituras, como a “fisgada no baixo ventre sentida pelo Harry quando viu uma menina.” Além disso, há uma mudança no tema da série que, segundo

Beatriz, é muito político no quinto volume: “Mas como falar de política com a linguagem de *A Pedra Filosofal*²⁰¹?”

Beatriz está muito satisfeita com seu projeto por ter conseguido um espaço dentro da universidade “que é muito tradicional”. Com seu projeto, está fazendo algo relacionado ao que desejava desde os doze anos, mesmo que fora da área de tradução. Com uma pesquisa que discute o cânone, “quem define o cânone? Por que existe um cânone? Por que tem que ter um cânone definido?”, Beatriz encontrou um espaço para discutir sua experiência de leitura e de pesquisa na universidade: “Você chega com uma proposta de trabalhos como esses e vem um não ‘pá puf’”. Diz que boa parte da geração dela entra na Letras com uma “bagagem de leitura” com livros como *Harry Potter*, não de clássicos, lidos por causa do vestibular: “Mas como assim chega aqui e não pode trabalhar com isso porque o professor torce o nariz mesmo sem ter lido?”

Beatriz diz saber que muitos de seus colegas liam *Harry Potter* no primeiro ano e mudaram o discurso ao longo do curso: “Não querem se ater às convenções e modinhas, mas estão se atendo à convenção e modinha de ser intelectual.” Nessa linha, há um episódio envolvendo uma respeitada professora do Inglês. Ao apontar os elementos do terror clássico em *Harry Potter*, afirmou gostar da série e disse para a sala: “You can judge me if you want”.

Em relação à recepção de sua pesquisa junto aos colegas de graduação: “tive que fazer a política do apaziguamento, porque muita gente da minha idade depois que entra aqui se esquece das raízes e de onde começou tudo e passa a ser bem mais ‘seletiva’ em relação à leitura. Eu não sinto que isso é uma coisa verdadeira. O que aconteceu por parte de alguns, não da maioria, foi: ‘você é louca, por que vai estudar *Harry Potter*?’ Pelos motivos de sempre. O que eu achei mais engraçado é que para outras pessoas ‘mais tranquilas’, que não levam tudo a ferro e fogo, não têm certa prepotência, que é uma coisa que me irrita entre os alunos, eu fui vista como uma heroína: ‘Como assim você conseguiu? Que legal, eu quero ler seu projeto depois...’ Essa parte prepotente da população não me afetou tanto. Sabe quando você vê que está representando um tanto de gente? Não que eu queira alguma notoriedade com isso, mas como eu falei para você no começo, estou feliz porque é uma coisa que eu sempre quis fazer e se eu conseguir levar isso às últimas consequências, num mestrado e doutorado talvez, é porque houve um esforço e insistência da minha parte para

²⁰¹ Refere-se aqui ao primeiro livro da série *Harry Potter*, que, segundo ela, teria a linguagem mais infantil.

que eu fizesse aquilo que eu me sentia bem. Se eu estou fazendo isso, e essas pessoas se sentem representadas, elas também podem fazer. É uma brecha. Não só sobre *Harry Potter*.”

4.1.2 CAIO

Durante o ensino Fundamental I, Caio estudou em uma escola pública de Cubatão, onde a mãe trabalhava como professora: “era a criança que frequentava a sala dos professores”. Naquela época, mesmo alfabetizado, não gostava de ler e no máximo lia os gibis da *Turma da Mônica*: “Tem tanta coisa legal para brincar e eu vou ficar lendo?”

Lembra-se do dia em que uma professora sugeriu o filme *Harry Potter*. Como gostou do filme, ela indicou o livro: “duzentas páginas para uma criança era um absurdo. Eu nunca tinha lido nenhum livro, só gibi. Aquilo era um absurdo, não tinha nem imagem!”. Essa professora mandou uma carta de Hogwarts, dizendo que ele tinha sido chamado para estudar na escola de Harry Potter. Gostou dessa ideia e por isso decidiu ler o livro: “No começo era complicado. Aquele pretérito mais-que-perfeito que colocaram na tradução. Não sei por que colocaram aquilo. Eu ia lendo e esse pretérito mais-que-perfeito me matava. [...] Eu juntava moeda de casa e tudo mais, e quando eu terminei de ler o primeiro livro, eu tinha o dinheiro certo para comprar o segundo. Foi assim até o quarto livro. Quando ia sair o quinto, eu soube o dia que ia chegar na livraria de um shopping na Praia Grande. [...] Abriu a livraria, eu comprei e voltei para casa e passei a tarde inteira lendo. Eu li numa tarde aquele livro. E aí começou o processo de releitura.”

Caio considera que o livro causa tamanho interesse por causa da magia, “tem o fato de ser uma criança que está ali, uma criança que faz feitiço, que voa numa vassoura. A bruxa má não é mais má. É uma coisa alcançável para você. Mas tem também, hoje pensando, na época não, a gente é criado com aquela ideia falsa de que a gente é especial. [...] Quando você vai ler *Harry Potter*, a única coisa que ele tem de especial é uma cicatriz na testa. De resto, nada. O que ele era no começo do livro? Um tormento. [...] De repente alguém descobre que ele é especial. Isso pega. Hoje pensando, acho que isso pega muito o leitor, a criança leitor.”

Em relação aos filmes de Harry Potter: “Eu me empolgava sempre pelos filmes. Mas depois do terceiro, eu nunca mais tentei estabelecer uma relação entre o filme e o livro. Eu

abri mão. Quando eles não explicaram a questão dos marotos, eu abri mão. Não tem mais como essa história continuar. Aquilo ali para mim era o centro. Só tinha saído até o quinto livro se eu não me engano na época. Para entender o quinto livro, você tem que entender os marotos. Se eles não explicaram os marotos no terceiro, eles mataram o quinto filme por tabela. Eu assistia os filmes, eu ia na estreia e tudo mais, mas assim, para ver o filme, não tentava mais relacionar.”

Ao esperar a publicação de um novo *Harry Potter*, leu algumas obras, como *A droga da obediência* de Pedro Bandeira: “eu gostava porque era parecido com *Harry Potter* para mim. Tinha aquela noção da escola, o grupo de alunos jovens”. Pensa que o interesse pelos livros está relacionado ao fato de viver numa cidade pequena: “Todo mundo se conhece basicamente. E eu ainda era o filho da professora. Todo mundo te conhece. Não tem muito o momento em que você diz ‘isso aqui é meu’. Esse ‘meu’ acontece sempre dentro do seu quarto. Mas em qualquer outro ambiente isso não existe. Então acho que o livro dava isso de certa forma, não sei.”

No Ensino Médio, cursado em escola particular em Santos, foi a primeira vez que leu uma poesia, “eu achava que era estranho aquilo, texto quebrado”. Toda a formação de leitura no colégio foi baseada no século XIX, porque teve uma professora muito boa que deu aula até esse período histórico e depois se demitiu da escola: “professora à moda antiga mesmo, num bom sentido. Ela era aquela pessoa que foi professora por vontade. Não tinha a menor necessidade de trabalhar para se sustentar. [...] A aula dela tinha muito contato com o texto, mas não contato com o texto para a análise, mas para a gente gostar daquilo que estava lendo. Eu queria fazer Matemática até entrar no Ensino Médio. Decidi fazer Letras quando ela leu o episódio da Inês de Castro nos *Lusíadas*. Ela trazia trechos, lia e explicava porque a gente não conseguia entender nada do que estava escrito ali. [...] Dos textos que ela apresentou, o único período que eu conseguia ter contato sem o auxílio dela era o século XIX [...] Sei lá, até aquela vida de, não é a palavra certa, classe média, do XIX, eu conseguia ver muito na prática ali, no meu dia-a-dia, porque em cidade pequena principalmente você vê que o Brasil do XIX está existindo. [...] Então é divertido que você vê aqueles tipos andando na rua, você vê a Dona Plácida, você vê essas pessoas. Elas existem. Eu lia aquilo e falava ‘isso aqui é uma boa obra’, estou vendo aqui, retrata bem isso aqui”. Nessa época, lembra-se de reler *Harry Potter* como uma forma de “fugir do século XIX”: “Lia o Alencar, lia o Azevedo. Mas aí eu ia para o *Harry Potter*, que também

tinha aquelas descrições enormes, mas tinha alguma coisa diferente que eu não conseguia dizer o que era.”

Depois da demissão da professora, teve “dois professores horríveis, que não davam aula”. Por causa disso, teve dificuldade em compreender as obras posteriores ao século XIX: “Então tudo que veio depois do realismo, naturalismo, era invencionice, sabe? Eu pegava o Oswald pra ler, não via sentido naquilo, óbvio, tem que ter uma noção do que é aquilo, e falava ‘isso aqui é ruim’ [...] Do Guimarães, eu cheguei a pegar *O Grande Sertão*, horrível, aquele cara não sabe escrever. Ele escreve tudo errado. Quem é essa Dona Nonada? Lembro que a primeira pergunta que eu fiz foi: ‘quem é Nonada?’ Então eu fiquei preso no XIX.”

Durante os primeiros anos do Ensino Médio, leu *Crepúsculo*, que chegou a ele com algum atraso por ele estudar em uma escola católica, “parecia que você estava fora do tempo”. Quando soube como era a história, não se interessou. “As meninas diziam que o livro era muito bom e os meninos não liam. Ele dizia que era ruim e uma menina retrucou ‘você não pode falar porque você não leu’”. Com o intuito de “ler para falar mal”, começou a leitura do primeiro livro e viu não ser “tão ruim quanto eu pensava”. Algumas cenas incomodavam “porque eu já tinha lido os românticos, então eu falava: ‘ai, de novo isso?’ [...] Lembro que eu falava: ‘isso aqui ela [a autora de *Crepúsculo*] está copiando *A Moreninha*’”. Apesar de certo interesse pelos livros, faz ressalvas: “Mas ela tem a capacidade impressionante de estragar as cenas ótimas. Se fosse na mão da Rowling, dava ‘a’ cena, mas na mão dela, ela vai, vai e, no fim, quer fazer todo mundo terminar bem. Você fala ‘por que você tá fazendo isso?’ Ela faz para o cinema, eu tenho essa sensação”.

Comparando a experiência de leitura de *Harry Potter* e *Crepúsculo*, diz reconhecer um “um trabalho de construção consciente” no livro de Rowling, enquanto nem conseguiu terminar a leitura do quarto livro de Meyer por ser “muito ruim”: “Mas eu entendo por que faz sucesso. O Edward é o namorado que toda menina quer ter. Ele fala o que toda menina quer ouvir. Eu entendo isso perfeitamente. Acho muito legal ter conseguido isso. Mas acho algumas resoluções dela toscas. Como para inovar o vampiro, [...] ‘vou colocar lanterna nele’. Não! Eu acho *Harry Potter* muito, muito melhor.”

Caio se lembra de como o início do curso de Letras marcou uma ruptura em relação à sua experiência escolar anterior: “O meu primeiro semestre foi perfeito para quebrar tudo o que eu tinha antes. Eu tinha que reconstruir muito rápido, senão eu ia ficar perdido aqui

dentro.” Referindo-se ao curso de Introdução aos Estudos Literários, de que gostava: “Eu estava acostumado a ser o aluno exemplar da sala, tirava onze. E aí eu olhava para aquilo e eu falava ‘não estou entendendo nada. Eu sou burro.’ Você olhava para a sala e todo mundo com a cara de pseudo-intelectual, anotando coisa. Eu não sabia o que anotar! [...] Quebrou o ego ali.” Caio relata como as quatro disciplinas do primeiro semestre compunham uma painel difuso, com formas diferentes de romper a experiência anterior: “Eu tinha de tudo ali [...] Um [professor] destruía o que o outro construía, então era uma guerra constante [...] No começo deu choque mesmo, eu queria saber quem é que estava falando a verdade, ‘a’ verdade.”

Caio optou pelo curso de Letras pensando em depois se tornar professor. No primeiro questionário, dizia querer ser professor universitário ou de cursinho. Desistiu da segunda opção por considerar que esse espaço “representa a falência do nosso sistema de ensino” e começou cedo a se envolver com pesquisa. Após ingressar no curso de Letras, manteve seu interesse pelo XIX, desenvolvendo pesquisa na graduação sobre o período e já planejando estendê-la ao mestrado. A professora do seu colégio, com quem troca e-mails ainda hoje, havia sugerido que ele se informasse sobre Iniciação Científica. Depois da aula inaugural, gostou do professor e mandou um e-mail a ele, dizendo que se interessava por Castro Alves e pediu informações sobre a Iniciação Científica. O professor respondeu dizendo que ele deveria começar pela leitura da obra completa do autor, selecionando os poemas com que gostaria de trabalhar. A princípio, pretendia fazer uma análise detida de quinze poemas para entender como Castro Alves metaforizava a liberdade na imagem da ave. O orientador passou diversos textos filosóficos da época para ele se familiarizar: “Kant, Schiller, esse pessoal”. “Quando eu voltei para o Castro Alves eu vi que era tão ridícula a minha ideia inicial porque a minha pergunta se respondia. Como ele vai retratar a liberdade através da metáfora da ave? Através de uma metáfora! Está respondido na pergunta. Então eu comecei a ler outras coisas.” Depois disso, passou a se interessar pelo modo como o poeta figurava o negro em seus poemas.” Essa experiência de pesquisa e a leitura de Walter Benjamin, *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, modificaram sua concepção do papel da crítica. “Ele [Benjamin] fala que a obra de arte é uma reflexão incubada de certa forma para os românticos. A função da crítica de arte seria expandir a reflexão que está ali para aquele grande meio infinito, de reflexão infinita, que seria a arte. Em outras palavras, você pegar a obra e usá-la como pretexto. Para fazer uma expansão do pensamento que está ali. Sempre dobrando esse pensamento sobre ele mesmo, para ver o

que vai dando quando você vai caçando os pressupostos. Aí eu me interessei mais por isso. E estou perdido nisso até hoje.”

Ao ser questionado sobre como desenvolveria o mestrado tendo tais questões em mente, afirma: “Eu jamais conseguiria sentar e fazer uma análise detida de um romance porque eu não acredito que isso tenha uma função. Não conseguiria. Eu acho que estudar o fazer literário de um período historicamente é muito mais relevante do que você estudar uma obra. Sabe, pra que serve, a rigor, um mestrado sobre *Dom Casmurro*? Para ficar na prateleira. Ou pra ser lido por alguém que quer escrever mais um pra ficar na prateleira. Eu não vejo muita função fora disso. Agora, claro, você pode estudar a recepção do *Dom Casmurro*. Aí pra mim já tem mais sentido porque você está vendo como a sociedade lidou com uma obra. E aí isso tem uma função maior. Ou estudar questões filosóficas dentro daquela obra e expandir essas questões e fazer uma reflexão através daquilo. Mas eu acho que a obra, por mais que o pessoal tenha horror disso, tem que ser usada como pretexto para outro estudo. Porque ela por ela não serve. Não que não serve. Ela por ela não é objeto de estudo. Ela é uma obra artística, sabe? Eu penso assim. Pode ser que seja infantil, talvez, não sei.” Complementa essa reflexão recordando de uma aula de latim: “eu falei que achava a análise de uma obra, pela análise, uma masturbação mental. Não serve pra nada. E ele [o professor] concordou. Mas a sala achou aquilo um absurdo tão grande. E eu olhei e falei ‘Jesus, eu sou louco.’ Ou eu sou louco ou todos são. Então imagino que seja eu.”

Caio considera que o curso de Letras faz com que a pessoa fique muito preocupada com a análise de todas as obras “como se a análise não fosse a resposta a uma pergunta [...]A gente fica meio produzindo artigo mentalmente o tempo todo. Eu acho isso horrível, horrível.” Tal comportamento pode ser visto na experiência de Caio ao indicar o livro *Harry Potter* a dois colegas. Uma achou “legalzinho”, o que ele considera justificável. “E a outra começou a ler e falou: ‘isso é uma apelação a modelos de revisitação da realidade que não cabe mais no mundo atual. Hoje a gente está questionando a realidade. Esse é o grande foco da literatura contemporânea.’ Acho engraçado não caber mais no mundo atual quando esse é um *best-seller* no mundo inteiro. Eu acho que quem fala isso não cabe no mundo atual.” Para Caio, o “*best-seller* representa o que as pessoas querem no mercado. É o melhor termômetro para a gente ver o que existe fora desse feudo que é a universidade. O pessoal não lê o *best-seller* porque fala que é ruim, mas se o *best-seller* é ruim, o pessoal que lê o *best-seller* é o quê? Esse mesmo pessoal que não lê porque é ruim, porque é

alienante, são as mesmas pessoas que defendem que você valorize o rap como forma de expressão popular. Tem que valorizar, mas é meio incoerente para mim. Tem dois pesos diferentes. Porque esse aqui vem e se enquadra, como ponto de partida, dentro da lógica capitalista. Eu não vejo isso como problema. A revolução já não é mais possível. A revolução faliu. Então se falhou, por que vive nessa utopia? Pra mim é gente que parou no tempo. A academia parou no tempo, em muita coisa. Nas humanidades, ironicamente.”

A esse respeito, comenta sobre *Hotel Hell*, livro que gostou e leu na universidade, “nitidamente não é feito para o leitor médio, nem para o leitor rebuscado. Ele é feito para um leitor que quer ver a inovação, ele é feito para a crítica. Para a crítica que quer olhar e falar ‘isso é o contemporâneo’, quando o contemporâneo me parece que é o que está sendo lido na contemporaneidade. Terron está longe disso. Eu gosto dele, mas ele está longe de ser lido hoje. O Raduan Nassar está muito longe de ser lido hoje. O que você vê ser lido é Rowling, é Stephenie Meyer, são as *Crônicas de Gelo e Fogo*. Isso pra mim é literatura contemporânea hoje”.

Caio ressaltava seu incômodo com a divisão entre alta e baixa cultura, lembrando que ele próprio começou a ler por causa de uma obra tida como baixa cultura, *Harry Potter*, fundamental para sua formação, mas não mais seu principal referencial literário: “Harry Potter me formou como leitor. Por eu ter me formado como leitor, eu li o século XIX depois e vim para a Letras. Então ele era o mais importante na biografia. Mas em intensidade não dá [...] Eu me sinto agora já o leitor formado. Adoro quando eu pego um livro que eu não consigo ler. [...] Mas eu não acho que isso é juízo de valor. O livro não é bom porque eu não entendo. Ou eu não sou ruim porque eu não entendo. Ele é diferente porque eu não entendo, então deixa eu tentar entender. Para ver se eu gosto ou não.”

A relação da experiência do leitor com a escolha das obras é reforçada por Caio também quando explica seu interesse por *Harry Potter*: “Quando fui ler *Harry Potter*, meu mundo era a escola. Só escola. Se eu tivesse começado a ler com *Capitães da Areia*, eu não teria continuado a ler. Não tinha referencial para entender aquilo. Não tinha experiência nenhuma daquilo. Era um menininho de classe média, que a vida era ir para a escola, da escola para o shopping, do shopping para casa. E fazia isso sempre. Então não tinha referencial para ler aquilo e entender o que significavam as risadas dos capitães da areia, à noite, nas ruas da Bahia, sabe? Por que eles riam tanto? Eu lembro que olhava e pensava: ‘mas eles são todos ferrados, por que eles estão rindo?’ Me indignava a risada deles. Hoje

eu vejo que é indignação o que pesava na risada deles. Sem a experiência do leitor, não existe a leitura. Eu penso desse jeito. Não sei se tem sentido. Eu falo demais.”

4.1.3. CAROLINE

Caroline foi uma criança que demorou muito tempo para ler. Tinha alguns livros pequeninhos que a marcaram, mas diz que nunca tinha chegado a “ler, ler” antes dos sete anos, quando teve seu primeiro “baque” com um livro após o contato com *Harry Potter*, que “é um puta livro grande para criança pequena”. “Um dia eu estava em casa, meus pais chegaram com esse livro: ‘a gente quer que você leia, Carol, porque a gente acha que é importante’. Mas eles nem faziam ideia do que isso ia virar”.

Caroline diz que já perguntou aos pais por que eles compraram *Harry Potter*, mas eles não sabem responder. Lembra-se de ter levado de três a quatro anos para completar a leitura do primeiro livro: “Eu era muito pequenininha e não tinha maturidade com essa coisa da leitura”. Lembra-se do desejo de ler e da dificuldade que sentia, o que a fez ficar muito tempo parada na página quatro: “Nossa, eu não vou conseguir terminar de ler isso. [...] Eu preciso ler aquilo, é importante, eu preciso ler. Eu não sabia porque eu achava importante, mas eu achava importante e precisava ler.” Para vencer “aquele livro grande”, desenvolveu uma estratégia: lia apenas as falas. Quando não conseguia entender nada, voltava e lia alguns parágrafos. Diz que foi dessa maneira que leu os três ou quatro primeiros livros de *Harry Potter*. Nas outras releituras, leu inteiramente os livros. Para Caroline, “gostar de ler foi um processo, não foi ‘vapt vupt’”

Caroline leu os quatro primeiros livros da série *Harry Potter* “em ordem totalmente louca” (1-4-3-2). Ela acha que a sequência tem alguma relação com o lançamento dos filmes, já que ela não queria ler o livro cujo filme estivesse nos cinemas. Lembra-se de estar no processo de leitura do primeiro livro quando viu o filme sobre ele, “quando eu vi o filme, eu falei ‘nossa’, aí reforçou essa coisa de que você tem que ler, sabe? A primeira adaptação é muito boa. As outras... não.” Até hoje ela sente que assistir a adaptação de um livro, “super dá um gás na leitura” de alguma obra “travada”. Comenta que isso aconteceu recentemente com *Grandes Esperanças* do Dickens “um livrão, né?”. Depois de ver a adaptação, terminou a leitura em três dias.

Caroline não sabe explicar direito como *Harry Potter* adquiriu uma posição tão importante em sua vida, mas “de uma hora para outra foi uma avalanche, sabe? Eu li os livros, de repente já queria ler o quinto, de repente estava esperando pelo sexto e no sétimo já era uma leitura super.” A espera pela publicação dos novos livros era marcada por ansiedade: “e agora, o que eu vou ler agora enquanto espero o sexto?”. Diz que nessa época não se interessava por outras obras, apenas por *Harry Potter*. Por isso, comprou todos os livros (de Rowling e outros autores) que estavam, de alguma forma, relacionados à série. Disse que chegou um momento em que não havia mais nada sobre *Harry Potter* para ler. Nessa época, seus pais deram *As crônicas de Nárnia*, “aquele livrão”. Diz não ter tido a mesma sensação com o livro de Lewis, que sabe ser um grande escritor. A diferença entre *Harry Potter* e *As crônicas de Nárnia* estava no “que significou para mim. Eu não sei. Eu consigo pensar sobre isso, mas num ponto de vista agora, olhando à distância. Se você me perguntasse na época, eu não sei se saberia responder. Hoje eu acho que *Harry Potter* tinha questões políticas que na época faziam sentido pra mim. [...] Por muito tempo fiquei idealizando aquele mundo, que era um mundo muito incrível, em que as pessoas se ajudavam. O Ministério da Magia era um negócio incrível. Tinha seus casos, tinha seus problemas, tinha seus ministros bizarros, mas, assim, todo mundo tinha acesso à escola, que era uma puta escola incrível. Todo mundo, por mais pobre que fosse, não era tão pobre assim. Era uma coisa de justiça social mesmo que me chamava muito a atenção. Isso era uma coisa que de fato foi importante. Eu lembro de uma vez eu explicar para minha mãe porque *Harry Potter* era forte, e essa era uma das justificativas. Tinha também a questão da escola, que era uma escola incrível. E eu pensava ‘cara, é isso! [...] E tinha uma questão meio inevitável, que era a questão da magia, claro. E eu sempre fui meio pé nas nuvens, mas agora eu estou mais realista”

Caroline lembra que seus amigos também liam *Harry Potter*, mas não como ela: “eu lia e era malucona por *Harry Potter*. Até hoje estou um pouco.” Diz ter lido os livros várias vezes e estava no processo de releitura da série, junto a outros livros, quando entrou no curso de Letras. Ela acredita que se lesse a série hoje, após três anos da graduação em Letras, faria uma leitura muito diferente, como já ocorre em relação a alguns trechos das obras postados no Facebook. Afirma ter vontade de relê-los, mas já não tem mais tempo.

Caroline estudou no Anglo em Osasco. Gostava das aulas sobre as obras literárias, mas não se preocupou em ler os livros do vestibular: “eram questões que até me interessavam, mas me parece que por ser obrigatório, por eu ter que ler, eu achava chato e não lia. E grandes

livros.” Lembra-se, assim, que a leitura de *Vidas Secas*, por exemplo, tinha sido sacrificante, enquanto na mesma época leu com entusiasmo *O retrato de Dorian Gray*: “porque me interessava muito, muito, muito. E *Vidas Secas*, que é um livro muito bom também, muito canônico, tão canônico quanto *Dorian Gray* e que tinha um capítulo até menor, era um livro que eu ficava ‘não vai terminar nunca, não vai terminar nunca, não vai terminar nunca’ e hoje é um livro que eu gosto.”

Na faculdade, queria fazer algo que gostasse, mas não se sentia boa em nada específico. Gostava de ler e, por mais que não tirasse notas muito boas nas aulas de literatura, tinha interesse pela matéria, além de um interesse geral por humanidades. Optou por fazer Letras, mas achava que poderia preferir Artes Plásticas, dúvida sanada depois de ter participado da monitoria na Bienal. Caroline trabalhou em outras exposições além da Bienal e vai a muitas delas. Depois de quase dois anos trabalhando, diz já ter passado “por todo tipo de trabalho que você conseguir imaginar”, como, por exemplo, vendedora na Disney. Atualmente dá aulas de inglês para criança e cada vez tem mais certeza que seu caminho está na academia, que tem que fazer iniciação científica, mestrado, doutorado.

Quando ingressou no curso de Letras, não imaginava algo específico sobre o curso e diz que sua experiência é bem diferente do que pensava ser a universidade. O curso é melhor do que esperava, especialmente em relação aos professores. Depois desse período, já não tem mais dúvidas em relação à escolha do curso: “acho que a minha questão é a Letras mesmo”. “As questões que me tiram o sono não estão na arte contemporânea, apesar de eu gostar muito”. [...] Tem livros que causam um impacto muito grande. Livros que mudaram completamente tudo o que eu pensava antes, entendeu? Por muito tempo, tive grandes pirações literárias, como quando estava no colégio e descobri a Antropofagia do Oswald, eu achava que tudo se explicava através da antropofagia do Oswald e era incrível porque eu via isso em todos os lugares. [...] Quando eu entrei na universidade: ‘Você está maluca, não é bem por aí’”.

Caroline relata as diversas descobertas que tiveram grande impacto em sua vida: Antropofagia, Concretismo, Tropicalismo. “Foram baques, foram coisas sobre as quais eu fiquei pensando muito tempo e enxergando essas coisas nos lugares [...] Até que vem alguém [pode ser alguma situação, alguma colocação], dá uma frase ultimato e faz tudo isso ir por água abaixo [...] São questões que me tiram o sono porque são muito simbólicas. Eu não sei explicar”. De alguma forma isso se relaciona ao “baque” também sentido pela

leitura de *Harry Potter*, quando ela também via o mundo pelas lentes da série: “claro que de um modo bem mais infantilizado. Eu fazia paralelos”.

O Concretismo entrou na vida de Caroline quando ela foi com um primo à Casa das Rosas e viu uma exposição de poesia concreta: “aquilo foi muito, muito simbólico. Eu adorava, adorava [...]. No final das contas, fazia o maior sentido, no final das contas aquilo era super oral. Como era incrível um poema se estruturar daquela forma. Eu achava aquilo muito bom. Eu achava muito legal, mas não entendia direito, só entendia que era legal.” No curso de Introdução aos Estudos Literários, no primeiro ano de Letras, teve aulas com um professor que passou por Oswald e pelos poetas concretistas. O professor trabalhou com o poema “Memos” de Augusto de Campos. “E foi muito simbólico porque pela primeira vez eu entendi que não dava para traduzir as coisas ao pé da letra. [...] Quando você consegue ler, é um verso lindo, lindo, lindo. [...] Foi forte. Foi um negócio assim: isso é maravilhoso, isso é incrível”. O verso “Como parar este instante luz que a memória aflora mas não sabe reter” foi tatuado no braço de Caroline um mês antes da realização da entrevista.

Caroline planeja um projeto de Iniciação Científica para estudar a relação entre Mallarmé e a poesia contemporânea brasileira. Passou a gostar e a pensar sobre essa poesia por causa do professor do primeiro ano. Depois daquele curso, Caroline virou uma “leitora ávida de poesia” e percebe que tudo o que escreve (inclusive para um site de arte independente) está relacionado às questões trabalhadas por aquele professor (enunciação, discurso, oralidade, ritmo etc). Ao elaborar um plano de estudos para pleitear uma bolsa de estudos na França, lembrou-se das aulas sobre Mallarmé: “é o cara que tem a ver com Maiakovski, mas Mallarmé não é o Maiakovski. Vamos ver quem é esse cara!”. Em suas pesquisas, encontrou “Um lance de dados”: “Que loucura esse poema, cara! No final das contas, era um poema que abarcava as questões sobre as quais eu vinha pensando há um tempão.. [...] Foi a culminância dos Concretos, dos Contemporâneos, dos Modernistas. Depois de chegar ao Mallarmé, comecei a ler, ler, ler, ler...”

4.1.4. PEDRO

Quando começou a ler, Pedro entendia que algumas obras precisavam ser conhecidas, inclusive para conversar com as pessoas. Pensava dessa maneira, desde bem pequeno, por “ter crescido em um ambiente meio intelectualóide”. Lembra de que aos onze anos, assistia

um desenho animado na TV e “depois entrava em Fórum na Internet para discutir mangá e não sei o quê e queria ler James Joyce”. Não sabe de onde surgiu o interesse pelo autor, mas acredita que se “pega” um nome depois de vê-lo diversas vezes, algo possibilitado pelo ambiente de Fórum, em que referências canônicas se mesclam à cultura nerd. Dessa maneira, foi atrás de *Dublinenses* na escola porque “tenho que ler James Joyce”.

Estudou em uma conhecida escola particular de São Paulo. Lembra-se de que durante a infância, toda a semana tinha o dia de ir à biblioteca e fazer a roda de leitura. Todos contavam o que tinham lido e sugeriam uma obra para o amigo. A bibliotecária também sugeria livros e assim, toda semana, cada criança retirava um ou dois exemplares. Pedro se recorda de diversas obras dessa época. Cita, por exemplo, *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*, por gostar do nome. Ele e seus irmãos leram esses livros diversas vezes: “a criança precisa ler o mesmo livro, assistir o mesmo filme, ouvir a mesma história para saber que o mundo não vai mudar um dia. Sua mãe não vai sumir, seu pai não vai desaparecer. As coisas vão continuar mais ou menos as mesmas. A história está lá. Então a gente lia o mesmo livro várias vezes. E os meus irmãos leram esse livro várias vezes. Esse livro passou em casa várias vezes.” Pedro conta que após esse período de roda de biblioteca, o espaço “fica às moscas”. Ele comenta o quanto é estranho que, depois de um tempo, as pessoas deixam de ler, assim como deixam de desenhar.

Pedro recorda-se de um projeto de contos de suspense realizado na escola durante a quarta série, em que um livro dos alunos seria produzido até o final do ano. Ele vê esse projeto como o “ápice da carreira de escritor de qualquer pessoa que estava na minha turma. Mesmo vendo meus irmãos. De todos os alunos que estudaram lá. Ninguém nunca mais vai escrever tão bem quanto na quarta série.” Eram lidos contos de diversos tamanhos, de vários autores, e eram feitas propostas de escrita. Os alunos corrigiam os textos que depois seriam reescritos. Cada um escreveria de cinco a sete contos, dos quais o preferido seria trabalhado até o final do ano para compor o livro. Por causa do comprometimento em ler e escrever muito, “as pessoas não vão escrever melhor do que aquilo nunca mais. Porque ninguém mais vai se envolver tanto com um processo. [...] Você vê que conto marcou cada um dos alunos por ler os contos. Você reconhece que ele tirou coisas de contos específicos. Eu sempre volto para ler [...] Poe estava em todos. Todos os contos tinham um gato preto”.

Pedro considera que a leitura de Poe representou uma virada na sua trajetória de leitor. Leu diversos textos do autor e também obras de autores que o admiravam, de modo que se

formava “uma ideia da tradição”. Antes disso, aos sete anos, o livro que o havia marcado foi *Harry Potter*: “Com o *Harry Potter* é aquela coisa de você querer ler todos, todos, todos. E eu reli os livros mil vezes”. Leu o primeiro livro porque todos em sua escola estavam lendo, mesmo quem não costumava ler: “é o acontecimento da minha geração”. Depois de ganhar o segundo volume de presente, lembra-se de ter ido à livraria para comprar o primeiro. Na comparação com livros lidos antes, diz que “era uma coisa completamente diferente. É que foi o primeiro livro comprido que eu li, sem ilustração. [...] Ele tem essa coisa que eu não sei se era muito bem pensado: o segundo é maior que o primeiro, o terceiro é maior que o segundo e vai indo. E você vai colecionando páginas, batendo metas”. Esse aspecto de “coleccionar páginas” depois será visto em relação à tradição literária de forma mais ampla, ao apego à cultura letrada e ao livro. “Minha mãe mandava eu dormir, e eu ficava lendo com uma lanterna à noite o livro vezes e mais vezes. Uma coisa de louco.”

Perguntado sobre o que atraía tanto em *Harry Potter*, afirma: “a vida é melhor, você faz magia. Eu acho que essa é a sacada do livro na verdade. Ele tem todos os elementos de uma escola preparatória. O que é Hogwarts? A escola em que o cara do *Retrato de um artista quando jovem* do Joyce estuda. Ele estuda num colégio interno também, horrível, num castelo também. É aquilo. Só que ela [Rowling] transpõe todas as coisas que a criança está vivendo, e você inclusive cresce junto com o livro [...] É uma escola, são situações de escola, só que é uma escola diferente. Essa é a sacanagem do *Harry Potter*. Ele te prende que é uma coisa de louco.” Ao avaliar a obra, diz que, mesmo criança, identificava pontos que a autora parecia ter “feito nas coxas”, como por exemplo, a reutilização de um personagem: “Não vou fazer uma comparação para ser injusto com ela, dizendo que o Guimarães Rosa não coloca nada por acaso.” Assim, considera que Rowling e Rosa têm lugares bastante diferentes na tradição literária, inclusive por partirem de pressupostos diferentes: “eu admito *Harry Potter* no meu currículo porque eu sei que eles [os dois autores] têm lugares diferentes. Cada coisa tem sua hora.”

Em relação às leituras escolares, lembra-se de ter lido Calvino na quinta série. Era uma retomada na obra do autor, já que seu pai lia para os filhos *Fábulas Italianas*, livro que havia dado à sua mãe quando eram mais jovens. O pai também leu *O Cavaleiro inexistente*. Pedro não se recorda da história, mas “do livro mesmo, da capa, que tinha uma capa bonita que saía, com uns cavalos desenhados no cantinho”. Quando teve contato com esse livro na escola, não gostou muito. Mas depois, em nova leitura, achou estranho não ter

se encantado: “gente, por que esse livro não me marcou mais quando eu era criança? Eu enxerguei todas as qualidades que eu achava que podiam encantar qualquer pessoa e eu não lembrava do livro, sabe? Fiquei frustradíssimo” Depois disso, leu quase todos os livros do autor.

Na sexta série, lembra-se de ter lido *Capitães de Areia*, o que causa espanto em outras pessoas. No ano seguinte, leu *Primeiras estórias*. Não entendia direito, mas se lembra de a professora ter chorado durante a leitura de “A terceira margem do rio”. “Como comparar Guimarães e Jorge Amado?”

Questionado sobre a leitura de obras estrangeiras, lembra-se de ter lido os livros de Sherlock Holmes na sexta série. Em uma prova sobre a obra, disse que ela “funcionava” porque “a gente tinha a visão do Dr. Watson. Ele representava a gente no livro ou algo mais ou menos assim.” Foi a primeira vez que disseram a Pedro que ele deveria estudar literatura.

Ainda sobre literatura estrangeira, leu Pirandello e Brecht no primeiro ano do Ensino Médio. Fez neste ano um trabalho sobre contos, em que a professora sugeria textos como de Dostoiévski e Maupassant. Seu trabalho foi sobre “A fera na selva” de Henry James. Além disso, leu *Vidas Secas* acompanhado de “Céu, Inferno” de Alfredo Bosi “que é um puta dum ensaio lindo” Por ter gostado muito do texto, comprou *História concisa da literatura brasileira*: “Sempre que eu tenho um trabalho, eu vou lá olhar só pra ler o que o Bosi escreveu. Não para tirar as ideias, porque eu acho muito difícil tirar as ideias daquele livro [...] mas só pra pegar o barulho que aquilo tem, o ritmo. Ele escreve muito bem, ele escreve muito bem.” Pedro diz que, em sua escola, mesmo que o aluno não desenvolvesse o gosto por ler, desenvolveria a habilidade de leitura. Lembra-se, assim, por exemplo, de ter lido Hannah Arendt e Adorno para as aulas de História e Milton Santos para Geografia. O professor de geografia do colégio, recentemente aprovado em concurso para a USP, “achava que estava dando aula na faculdade”.

Para Pedro, a leitura obrigatória era pouca: dois livros por trimestre, sendo um para ler na sala e outro para ler por conta própria, “mas ninguém lê”. Sente que a escola não fez com que tivesse uma rotina sistemática de estudos. No início, fazia lição de casa, mas depois, nem isso. Por ter tempo, ficava lendo em casa. “Sentava e lia, igual ver TV”. Sente que a leitura é fundamental, desde muito pequeno: “Não sei o que é, mesmo comparado aos meus irmãos. Os meus irmãos leem, mas eles leem menos [...] Mesma formação, mesma

escola, mesmos pais, mesmo incentivo, mas eles leem menos.” Para explicar o seu interesse pela leitura, pensa em um “motivo esotérico”: “Sei lá o que define a personalidade das pessoas. Tem coisas que você explica por uma variante sociológica, de classe social, educação, ambiente que cresceu, o que os pais fazem, mas outras coisas, né? Você não descobre”. Acredita que parte de seu interesse pela leitura vem do fato de ele perceber que escrevia bem por ler muito: “Aprendi lendo. Isso eu tenho certeza. [...] Foi isso que eu descobri: eu não preciso fazer esforço, só tenho que continuar lendo [...] Vou virar a síntese do confronto de todas essas coisas.”

Escolheu Letras porque gostava de ler e escrever, o que diz ser importante, mas não um bom motivo. Teve frustrações e surpresas no primeiro ano. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa: “um semestre inteiro pra você aprender que pessoas de lugares diferentes falam de jeito diferente e tudo bem. Poxa, um semestre inteiro!” Por outro lado, gostou muito de Estudos Clássicos, em que aparecia a discussão sobre o mito, algo que motiva seu interesse por Guimarães Rosa e que reapareceu agora em seu curso de História da Arte I, já na graduação em Artes Plásticas: “A gente dá voltas com as mesmas questões há milênios [...] O mito enquanto ele está vivo, precisa ser atualizado sempre, sempre. E esse que é o movimento da literatura, eu acho, você está atualizando as mesmas questões sempre, sempre, sempre.” Por essa linha de pensamento e por entender que “a literatura está em tudo”, não considera que fez uma mudança drástica ao abandonar a graduação em Letras no começo do segundo ano para ingressar em Artes Plásticas: “gosto de pensar que não mudei completamente”.

Sente falta dos professores do curso de Letras, que têm “uma tremenda formação em humanidades. O professor vai lá e fala das coisas, coloca ideias na sua cabeça, por isso era instigante estudar aqui”. Em comparação com o curso de Artes Plásticas, sente a falta de uma base teórica: “Faltam ideias lindas nas minhas matérias”. O curso “é muito gostoso, eu estava desenhando a manhã inteira, gente pelada, muito legal. Mas eu estou entrando num modelo de educação que é assim: ‘então, você vai ser artista’. [...] Mas falta uma posição acadêmica séria, uma tradição para seguir. [...] É outro caminho de conhecimento que eu acho muito importante.” Pedro sente que precisará buscar em outros espaços a “substância” para sua formação, que lhe permita, por exemplo, desenvolver seus atuais temas de interesse: o mito e o retrato.

Pedro diz estar numa fase de assumir as intenções artísticas, “assumir que quer viver disso”. Pensa em seguir carreira acadêmica, pela liberdade de se envolver com aquilo que lhe interessa e pensa no bom exemplo de alguns professores artistas, que conseguem se dedicar às duas áreas.

Depois do curso de Letras, lê porque gosta “Eu saí da Letras, eu voltei um passo. Eu leio porque gosto. Não preciso mais conhecer o que eu não gosto, porque eu não vou dar conta. Então vou tentar conhecer o que eu gosto” Pensando, por exemplo, em *Vidas Secas*, que sabe ser um grande livro inclusive por causa do já mencionado artigo de Bosi, diz “não é um livro que me toca, sabe? Não é um livro que me diverte, não é um livro que me emociona. Pra mim, passa para o lado do comprometimento social.” E explica: “eu não gosto de compromisso político. E esse é um bode que eu peguei aqui também [...] O movimento estudantil acabou com a minha [...] eu não me preocupo mais em ter opinião. Prefiro ver a assembleia para entender o que tem de reações humanas ali”.

Para Pedro, “o que sempre me pegou com os livros é ler escrito fora de você uma coisa que você sabe o que é, mas nunca tinha dado um nome. De repente tem uma frase lá e você diz, puta, é isso. Isso já aconteceu comigo, mas eu não sabia colocar assim, eu não sabia que isso se chamava isso”. Nessa linha, há livros que marcaram muito mais sua trajetória, mas *Harry Potter* merece destaque por ter sido importante para ele começar a ler. Relembra o texto de Candido em *Personagem de ficção*, em que o crítico diz que as pessoas não seguem a mesma coerência que os personagens, mas discorda: “eu acho que as pessoas tentam ser assim na verdade. É o único jeito de você ter paz, sabe? Você precisa um pouco se definir. Então, por exemplo, essa ideia do *Harry Potter*, eu inventei essa ideia antes na verdade, desde antes de entrar na Letras: ‘*Harry Potter* é importante na minha formação’, uma coisa que eu não sei se é verdade. Mas é uma coisa que eu tomei pra mim que eu falo. É um alfinete que eu marco. Esse é um dos marcos, um dos pontos.”

Pedro lembra que o último livro da série *Harry Potter* saiu quando ele tinha dezesseis ou dezessete anos. Ele releu a série porque, por exemplo, não se lembrava do penúltimo e afirma: “a sensação é a mesma, até porque eu ainda estava dentro da idade prevista. E supostamente tem um amadurecimento deles. No filme dá pra ver isso bem, que eles vão mudando de tom. Mas eu também já estava em outra, né? Tem essa. Eu li porque eu pensava ‘meu, eu tenho que fechar esse ciclo’. Eu já tinha assimilado esse discurso de que isso era importante para a minha formação, na verdade, de que o *Harry Potter* era

importante pra minha formação como leitor. Eu estou lendo *Crime e Castigo*, mas é porque eu li *Harry Potter*. [...] Eu estava lendo *Harry Potter* como tributo à minha trajetória de leitura. Eu falei: ‘tenho que descobrir o que acontece no final. Eu li desde o primeiro, quando eu era pequenininho. Eu vou voltar no tempo, falar para o Pedro de oito anos que eu não vou ler o último *Harry Potter*?’ Ah, vai se ferrar, né?”

4.1.5 VERONICA

Veronica teve forte influência da sua irmã para se interessar pelos livros. A irmã, que é física e cinco anos mais velha, não gostava de literatura na escola e tem *Sagarana* como um de seus traumas. Apesar de não gostar da matéria, sempre leu muito e, até hoje, troca experiências e livros com Veronica, que por causa dela teve acesso a José de Alencar: “Eu devorava José de Alencar. Eu chorava lendo *Cinco Minutos* e *A viuvinha*. Mas era uma coisa meio sadomasoquista, porque eu chorava, mas eu amava. Nossa, que delícia, esse livro vai me fazer chorar!”

A irmã também “começou com a tradição *Harry Potter* na minha casa.” Veronica diz que já gostava de ler antes e de brincar de professora e, mesmo assim, o livro “foi um divisor de águas pra mim.” Começou a leitura pelo segundo livro, que a irmã disse ser parecido com o primeiro: “E foi assim: *fireworks*! [...] Eu lembro de ficar: gente, como assim, isso acontece? E para você emocionar uma criança, tudo bem que eu era uma criança estranha que lia José de Alencar, eu acho que precisa de muita coisa. Porque criança não compra qualquer coisa. Eu vejo pela minha priminha. É difícil inventar uma história que ela curta. Eu lembro que foi um outro universo. Porque eu achava incrível como ela [Rowling] podia criar, vir com tantos nomes diferentes, não sei, criaturas diferentes. E era um universo muito plausível. Não tinha bem uma comparação com o mundo real.”

Leu o primeiro livro depois de ver o primeiro filme “amei o filme. Hoje eu olho e falo: ‘o que eu tava pensando? O filme é uma droga!’”. Depois disso, a leitura vinha antes do filme, que sempre era uma decepção. A exceção foi o terceiro filme: “no terceiro eu não fiquei decepcionada. Eu falei, ó, perfeito! Alfonso Cuarón, por favor, dirija sempre *Harry Potter*! Porque ele deixava o cabelo do Harry bagunçado e isso, pra mim, tinha um significado muito importante. No primeiro e no segundo filme, deixaram o cabelo dele

tigelinha. E eu sempre pensava: ‘Por que deixaram o cabelo dele tigelinha? Não tem nada a ver! Sempre falam no livro: ‘cabelos bagunçados que nem seu pai, James.’”

No intervalo entre a publicação dos livros de *Harry Potter*, passou a se interessar por *fanfictions*, mais ou menos aos catorze anos: “porque você fica meio órfã, né?”. Não lia textos sobre Harry Potter, mas sobre os pais dele. Não se interessava pelos textos envolvendo sexo entre os personagens: “Morria de vergonha. Eu não queria saber de sexo, queria saber do universo dos bruxos naquela época.” Nessa fase, escreveu também duas *fanfictions*, mas nem chegou a divulgá-las.

Veronica buscou informações sobre a obra de Rowling e sabia que a autora tinha pesquisado nomes latinos, história de bruxas. Sentiu necessidade de ter tais informações para defender a obra na escola evangélica onde fez o Ensino Fundamental. “Tinha que me defender o tempo inteiro, né? [...] Muitos evangélicos têm a impressão que *Harry Potter* é uma coisa do demônio. Então eu sofria muito na escola por causa disso. Todo mundo falava: ‘nossa, isso tem que ser queimado’ [...] os professores não deixavam [...] O que eu sempre falava [para os colegas] era: ‘você assistiu *Cinderela* quando era pequeno? *Cinderela* também mexe com magia! Assistiu *A Bela Adormecida*? Tudo mexe com magia.’” Querendo causar “polêmica” na aula de religião “eu levantei a mão e falei assim: ‘tá bom, *Harry Potter* é do demônio, então eu vou para o inferno’. Gente, aquilo foi assim... Hoje em dia eu penso ‘o que eu tinha na cabeça?’” A irmã dela passava pelo mesmo problema no colégio: “então a gente defendia juntas. Mas com ela foi até pior. Tinha um grupo de leitura do colegial e eles eram extremamente contrários a *Harry Potter*. Minha irmã participava do grupo, então para ela foi um pouco mais difícil”.

No Ensino Médio, mudou de colégio e foi estudar em renomada instituição particular de São Paulo: “Quando você passa para o colegial, os livros começam a ficar diferentes, né? Então você já pode, por exemplo, ler livro sobre sexo, como *O Cortiço*. Todo mundo assim, aquelas risadinhas na sala. E eu amava ler.” Nas aulas, geralmente tinha que ler o livro em casa para depois ser comentado. “E daí eu adorava responder as perguntas do livro, escrever e não sei o quê.”

Mesmo no novo colégio, sentiu necessidade de defender *Harry Potter*. “Sempre tem alguém que quer falar mal. Mas geralmente é gente que não lê. Não só que não lê *Harry Potter*, que não lê ponto. Na escola foi isso que eu vi. Dava vontade de falar assim, mas ia

parece que eu estava me achando: ‘Querido, eu li *Harry Potter*, mas eu tiro dez em todas as provas de português, e você, que não leu nada e está de recuperação?’”

No primeiro ano teve um professor muito ruim “ninguém sabe como ele continua no colégio [...] Eu acho justamente que é para ele te dar um choque inicial e falar assim ‘ó, nem tudo é bom’. Ele dava uns livros super diferentes. Pensando agora, nossa, nem tinha parado para pensar nisso. Mas pensando agora, foi bom ter ele. Ele era negro e ele tinha uma questão muito forte com isso. E no meu colégio só tinha branquinho. Tinha um menino negro na escola inteira. E daí quando as pessoas tinham que se referir a ele era ‘o menino negro’. Imagina, o cara achava que todo mundo tinha preconceito com ele. E daí ele dava muitos livros sobre negros. Uma vez ele fez a gente ler uma antologia de poemas negros. Então, tipo assim, eram autores negros escrevendo sobre negros. Tipo, era tudo relacionado a negro.” O professor também cobrava a leitura de livros que não estavam na lista do vestibular. “Eu achava ruim na época, mas agora eu acho bom. Ele deu *A bruxa de abril e outros contos*. Nossa, aquilo era uma coisa louca, uns contos completamente fantasiosos”

Veronica recorda de outro episódio envolvendo esse professor. Ele só deixava ficar na sala quem tivesse lido a obra [no caso *A língua de Eulália*] e feito uma paráfrase. Chamada a dar sua opinião, disse: “mas é engraçado, né, porque mesmo depois de ler, eu sei que ainda quando eu ouvir alguém falando ‘pranta’, eu vou achar errado na minha cabeça. O que não quer dizer que seja. E ele: ‘como assim, você vai achar errado? Você não prestou atenção em nada do que o livro falou?’ Nossa, mas me subiu uma raiva naquele momento que eu saí com uma explicação lá. Tipo, você pode saber um monte de coisa e você vai continuar achando. Você pode saber que se abrir o guarda-chuva dentro de casa não vai acontecer nada, mas você não abre”.

No primeiro ano do colegial, leu o *Crepúsculo*. Tinha uma amiga brasileira que morava na Suíça e ela sempre comentava sobre esse livro, que ainda não tinha sido lançado no Brasil. Não teve interesse pela descrição da história, “mas comecei a ler em pdf, para dar uma chance. Daí eu gostei. Porque eu estava naquela minha fase de amor, né?” Depois leu os quatro livros em inglês e viu os filmes. Acha que a qualidade da série foi diminuindo: “No começo não era muita gente que conhecia, então eu acho que ela [a autora] estava mais preocupada.” Ao pensar *Crepúsculo* em relação a *Harry Potter*, diz: “a J.K. criou um universo completamente paralelo. Tem relação com o mundo como a gente conhece, mas é

um universo paralelo. *Twilight* [Crepúsculo] não tem isso.” Para Veronica, *Harry Potter* é uma exceção: “é um *best-seller* que as pessoas entendem como voltado ao público infantil. Eu não acho, eu não acho que seja para o público infantil. Eu acho que quando você é criança e lê *Harry Potter*, você entende de um modo. Conforme vai crescendo e relendo, é muito legal, porque você fala: ‘noooossa, menino, não tinha pensado nisso, sabe?’ Vai tendo outros significados para você. Claro, tudo vai sendo resignificado na vida. Mas pra mim é uma exceção, porque, como eu falei, ela [a autora] criou um universo e isso para mim tem que ser respeitado. [...] Que ela tem uma puta duma força criativa, ela tem.”

Veronica teve dúvidas entre fazer vestibular para Letras ou Jornalismo: “Todo mundo achava que eu tinha cara de jornalista, que eu devia ser jornalista de televisão”. Por outro lado, muitas pessoas achavam que ela deveria ir para o curso de Letras porque ia muito bem nas aulas de português: “amava, amava, era louca”. “Minhas professoras: ‘Letras, Veronica, por favor’”. Optou pelo curso de Letras porque parecia ser mais amplo. “Daí eu entrei aqui e falei ‘Nossa, devia ter ido para o Jornalismo.’”

Não gostou muito da experiência das aulas de literatura no primeiro semestre. Em relação ao método de avaliação de um professor “Eu acho que às vezes a gente tem um jeito meio particular de análise, sabe? E não. Tinha que ser daquele jeito. Eu, bom, sei lá, né? E ele adorava a minha amiga porque a minha amiga é francesa. E ela nasceu lá, morou lá. Aí eu via ela tirando 10, e eu, teve uma nota que assim, vai ser sempre o trauma da minha vida, nunca vou esquecer, não vou nem falar a nota. Eu me senti o fracasso. Eu pensei assim: ‘gente, o que eu estou fazendo na Letras?’ Daí eu fui que nem uma louca fazer o trabalho. Consegui passar numa boa, tudo bem. Mas ainda assim passei com B+, sendo que pra ela, ele deu A. Só isso que eu digo.”

Veronica decidiu fazer Inglês porque sempre gostou muito da língua, sem as “enrolações” do português. Lembra-se de que quando era pequena, gostava muito de sons, de sotaques diferentes “e minha casa sempre teve muitos sotaques, porque a minha mãe é gaúcha, então do nada ela começa a falar em italiano, por exemplo. Daí meu pai é espanhol, então ele troca umas palavras do português e vai juntando, tipo ‘guardanapos’ é ‘limpianapos’. É fofo. E eu ouvia o sotaque americano na televisão e o sotaque britânico. E eu ficava ‘que legal, legal’. Meus pais viam muito filme legendado. E como eu não sabia ler, ficava ouvindo quando era pequenininha. Depois fui crescendo. Acho que foi televisão mesmo.

Televisão e livro me ensinaram inglês.” Apenas uma vez Veronica estudou inglês fora do colégio, num preparatório de quatro meses para o CPE, no qual foi aprovada.

Veronica gosta muito do curso de Inglês, gosta da exigência de ler livros inteiros “isso para mim faz muita diferença.” Desistiu da habilitação em Português para ter mais liberdade de montar a própria grade curricular. A princípio, teve dúvidas se deveria fazer isso por causa de trabalho, mas já tinha percebido que não queria ser professora. Inclusive já deu aulas de inglês, mas não gostou: “É muito mal remunerado para todo esforço que você tem. Eu acho que tem que ter vocação. Senão você acaba virando lá no futuro um professor ruim.” Atualmente faz Iniciação Científica em Análise do Discurso (relacionada ao seu TGI), mas pensa em talvez fazer outra Iniciação em Literatura depois. Em relação à carreira: “Já passou por tudo na minha cabeça: desde tradutora até perita criminal, de analisar o discurso assim. Isso, aliás, é uma ideia que eu ainda tenho.”

Quando entrou na faculdade, Veronica diz ter perdido o gosto por ler, mas “agora ele voltou muito forte”. “A obrigação de você ler alguma coisa e analisar de um jeito já tira qualquer gosto, né? Às vezes você não quer fazer uma análise tão profunda do negócio, às vezes quer ler e pronto. Sabe, às vezes você não quer pensar na personagem. Por exemplo, eu estava fazendo um trabalho sobre *Tess of the d’Urbervilles*. E eu amo esse livro, amo de paixão, de paixão. Mas eu não sei se eu quero pensar na personagem principal, tipo assim, ‘nossa, a sexualidade dela influencia completamente, ela é um ser sexual’. Às vezes eu acho que quero pensar assim ‘coitadinha, ela foi estuprada’”

Ainda sobre *Tess*: “Meu Deus, todo mundo merece ler esse livro. E é um livro triste, é um livro muito triste. Só que eu acho que é assim que eu escolho meus livros: vendo se eles vão me emocionar ou não. Então pode ser uma porcaria, considerada por todo mundo uma porcaria, mas se vai me emocionar, eu vou ler.” Nessa linha, vê semelhanças entre *Tess* e *The Witch’s Daughter*, “eu chorei no livro e isso, pra mim, é, tipo assim, o máximo”. Também chegou a esse livro pela irmã, que trouxe o livro da autora pouco conhecida no Brasil de Los Angeles: “Ou o livro se relaciona bem com os fatos da História mesmo ou tem que ser completamente fora dela para eu gostar”.

Veronica diz ter hoje menos preconceitos em relação aos livros. Isso está relacionado a não ter mais que sustentar a imagem da menina “certinha, muito certinha” do colégio e também a ter passado por algumas experiências complicadas, relacionadas a problemas de saúde do avô e dela mesma: “Por que isso importa? Por que importa para alguém se eu vou ler

Cinquenta Tons de Cinza? Ninguém está nem aí. Eu sou uma pessoa no mundo. Quem liga?”

Diz ter lido *Cinquenta tons de cinza* “porque as minhas amigas [do colégio] leram, todas. [...] Aqui [no curso de Letras] era tabu. Aqui quase ninguém sabe que eu li, só uma amiga. [...] Todo mundo fala mal e eu comecei meio que a falar mal também, daí eu parei e falei: ‘por que eu estou falando mal? Eu não li nada. Que ridícula!’ Critico todo mundo por causa do *Harry Potter* e... comecei a ler na casa de uma amiga em Caxias do Sul [...] e eu fiquei a noite inteira quase acordada lendo aquele livro porque era muito impressionante”. Leu o primeiro em português e os seguintes em inglês “que fica um pouco menos ‘vergonha alheia’[...] Isso tem a ver até com a minha pesquisa [de Iniciação Científica], de encontrar conforto na língua do outro. Então parece menos tabu em inglês do que em português”. Sobre o livro: “eu achei ruim, não vou mentir, mas é um ruim bom, porque prende [...] é uma coisa tão bagaceira, mas tão bagaceira, que acaba ficando legal. Quem disse que só coisas muito sofisticadas vão acabar sendo legais? Claro que não! Às vezes eu gosto de ver um capítulo da novela, por exemplo, para dar risada. Mas você tem que ver com um olhar crítico já. Você não está lendo e achando que aquilo realmente é a vida.” E continua: “mas eu acho que ele é um livro bom também porque conseguiu atingir tanta gente. Se fosse um livro extremamente ruim em todos os aspectos, não teria feito o sucesso que fez. Eu não acho que *best-seller* seja uma coisa ruim. [...] Comprei os livros. Eu falei: ‘quero ter essa coleção em casa porque no futuro eu vou falar que participei dessa geração e eu li os livros.’”

Veronica sempre buscou ler os livros antes de criticá-los. Em alguns casos, a experiência foi positiva, como *Crepúsculo* ou *Cinquenta tons de cinza*. Em outros casos não, como com os livros de Nicholas Sparks: “não estou dizendo que ele escreva mal, nem estou dizendo que a obra dele é um lixo, não é isso. Mas eu não gostei. Não gosto, não leio.” A necessidade de ler as obras para poder falar sobre elas está relacionada ao seu incômodo de longa data com pessoas que criticam *Harry Potter* mesmo sem conhecerem o livro: “é uma obra que fez tanta gente começar a ler, partir para outros livros que por isso que eu não entendo, sabe? Assim, eu entendo que não é racional. Mas eu não entendo como alguém pode não gostar.”

Veronica diz não comentar muito sobre *Harry Potter* na FFLCH já que “dá um pouco de vergonha porque você sabe que a reação vai ser hostil. Do mesmo jeito que falam mal de

Paulo Coelho na Letras, o que eu não posso falar porque eu nunca li nada dele, eu não sei, falam de *Harry*, de J.K.Rowling. Daí você fica meio com um pé atrás de falar. Também eu acho que nunca chegou o momento. Primeiro porque eu não falo na aula. Eu nunca falei, mas se eu falar, sei que a reação vai ser hostil. Claro que já conversei com pessoas, e tem muita gente que gosta de *Harry Potter* dentro do curso de Letras. [...] Depois de um tempo, as pessoas vão se virando contra. Às vezes eu tenho um pouco de vergonha. Mas eu tento não ter.[...] Se um professor vier perguntar, eu vou falar: ‘olha, recomendo para qualquer pessoa porque foi o livro que me fez gostar ainda mais de ler e foi o livro que eu fui indicando para as pessoas.’” Veronica lembra de ter dado o livro para um “namoradinho” que tinha aos doze anos: “eu indiquei pra ele *Harry Potter*, e depois ele veio me agradecer, depois de anos: ‘poxa, obrigado, comecei a gostar de ler por causa de *Harry Potter*’ [...] E o segundo livro que eu dei para esse namorado foi *Huckleberry Finn*, então, tipo, salto, né? Um livro que participa do cânone da literatura e *Harry Potter*. Ele leu e gostou.” Diz não saber o motivo de ter indicado esse livro, mas lembra-se de que queria dar algo diferente: “acho que eu era uma criança estranha.”

4.2 JOGO DE ESPELHOS

Como todo este capítulo é estruturado de modo distinto ao restante da tese, permito-me algumas considerações pessoais, que servirão de base para comentários mais objetivos feitos adiante.

Considero que as histórias de leitor traçadas acima são auto-explicativas. Não me pareceria inapropriado partir para o capítulo seguinte, sem a redação deste tópico. Acredito que qualquer explicação seja redutora em comparação às histórias. Mas isso, de certa forma, é o mesmo que sinto por vezes em relação ao texto literário, e nem por isso deixo de escrever linhas e mais linhas sobre eles. Entendo, porém, que escrever sobre livros e sobre leitores é também exercer o meu direito à voz, o mesmo que desejo ver alcançado por um maior número de pessoas. Não espero, então, que minha voz se imponha como grito que abafa o outro (especialmente quando o outro são pessoas que se dispuseram a compartilhar suas histórias comigo), mas como outra voz que se coloca à espera de resposta.

Espero que a leitura das páginas anteriores tenha sido para os leitores desta tese tão agradável e surpreendente quanto foi para mim. Muitas vezes, penso eu, fazemos pesquisa

com o objetivo de comprovar uma ideia inicial. Nesse processo, claro, encontramos surpresas. Mas no caso das histórias dos cinco leitores, a surpresa para mim foi tremenda. E o melhor: boa surpresa. Colocando-me como parâmetro, algo que suponho ser comum quando pensamos em comparações, afirmo, sem sombra de dúvidas, que os depoimentos dos leitores são infinitamente mais interessantes e ricos do que eu, também leitora de *Harry Potter*, poderia dar. Em meio a tantas inseguranças em relação a essa tese, foram essas histórias que me deram uma sensação de que as hipóteses da pesquisa podem ter sentido. Talvez o pensamento que se desenvolve a partir disso não esteja adequado ou coerente. Mas me alegra pensar que as questões que a motivaram não são válidas apenas com base na minha própria experiência e de alguns amigos.

Dito isso, um pouco mais de objetividade. Para tanto, recorro inicialmente à literatura. No livro *O sentido de um fim* de Julian Barnes (2011), há um episódio passado na última aula de História de um colégio. Ao contrário do que acontece em algumas escolas brasileiras, ou ao menos paulistanas (mais uma vez segundo minha experiência e de alguns amigos), em que as primeiras aulas de História de cada ano iniciavam com o reforço da importância da disciplina “para entender o passado, compreender o presente e mudar o futuro”, o velho professor Joe Hunt lança, ao final do curso, a questão: “O que é História?” (2011, p. 22). A isso, são apresentadas três respostas: “é a mentira dos vitoriosos” (boa, mas esperada); “é um sanduíche de cebola crua [...] Ela só se repete, senhor. Ela arrotar” (original, mas frágil) e, por fim: “História é aquela certeza fabricada no instante em que as imperfeições da memória se encontram com as falhas da documentação”.

A última resposta foi dada pelo misterioso e bom aluno Adrian. Ele se referia a uma citação do francês Patrick Lagrange, que, devemos ressaltar, não existe na realidade. O professor pede que ele dê um exemplo que se aplique à sua resposta. Adrian retoma o suicídio de Robson, um menino da escola. O aluno mostra como aquele fato recente era cercado de incertezas e ausência de documentos, o que se agravaria no futuro, quando as pessoas que conviveram com Robson também tivessem morrido ou não desejassem falar sobre o assunto. O professor reconhece o problema, mas acha que Adrian “subestima a história. E consequentemente, os historiadores.” E apresenta possibilidades para que a história daquele rapaz fosse recuperada no futuro. A isso, responde Adrian: “Mas nada pode substituir a ausência do testemunho de Robson, senhor.” Transcrevemos, a seguir, o diálogo entre professor e aluno e o fechamento da cena por considerarmos não apenas a validade do conteúdo para a nossa discussão, mas também a beleza de sua construção:

- De certa forma, não. Mas também os historiadores precisam tratar a explicação de um evento dada por um participante com certo ceticismo. Normalmente, a declaração feita com um olho no futuro é que é a mais suspeita.

- Se é o que o senhor acha.

- E estados de espírito podem muitas vezes ser inferidos a partir de ações. O tirano raramente envia um bilhete manuscrito solicitando a eliminação de um inimigo.

- Se é o que o senhor acha.

- Bem, é o que eu acho.

Será que a conversa foi exatamente assim? Provavelmente não. Mas é como eu me lembro dela. (idem, p. 25)

Adrian, mantendo seu comportamento contido, não se opõe às colocações certeiras do professor. Com uma simples frase, ele parece abalar certezas que, ao final, se tornam a afirmação de uma suposição. Adrian defende o imperativo do testemunho, da voz daquele que é ator da própria história. Em contraposição, o professor mostra como suas declarações devem ser vistas com distanciamento, especialmente pela intencionalidade que carregam. Para complementar esse cenário já complexo, temos, ao final da cena, as palavras do narrador-personagem, que participou da aula de História, mas não tem certeza de como ela transcorreu. Entre o dado exato e a lembrança, esta resta como única possibilidade.

Consideramos esse episódio exemplar para pensarmos sobre as histórias de leitores vistas anteriormente. Estão em jogo três elementos que só podem ser tratados em conjunto: os dados (ações), o testemunho e a memória.

Nos três primeiros capítulos da tese, lidamos fundamentalmente com dados. Mostramos de que maneira se configura o debate sobre o leitor na crítica e na teoria literária. Sabemos, no entanto, que tais dados são também, de alguma forma, um testemunho. Afinal, para além de informações factuais, o posicionamento de cada crítico, com as marcas do tempo e lugar de sua fala, também entra em cena. A percepção das ações de uma época está também relacionada a um componente subjetivo que o professor do romance parece não reconhecer nas ações do passado, apenas nas palavras de seus agentes. Em oposição a isso, no livro de Ecléa Bosi que nos serve de inspiração, *Memórias e sociedade: lembranças de velhos*, os limites daquilo que pode ser apreendido pela História não passam despercebidos:

Os livros de história que registram esses fatos [fatos lembrados pelos velhos] são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por

outros livros, com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está *no que foi lembrado*, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida. (Bosi, 1999, p. 37)

Neste capítulo, trouxemos o testemunho a primeiro plano, não por considerarmos que seja infalível, mas por acreditarmos, como Bosi, que sua falibilidade não é maior que as consequências de sua ausência. Como já dissemos, colocamos, assim, as histórias dos leitores em posição central da tese, exercendo uma função especular na pesquisa. As histórias oferecem um contraponto a algumas hipóteses críticas que são, muitas vezes, sustentadas com força de fato concreto. Diante disso, questionamos: as histórias dos cinco leitores representam a imagem de leitor construída pela crítica? Se, como vimos antes, parte das hipóteses sobre o leitor são construídas tendo o próprio crítico como parâmetro, o que dizer de leitores que, de diferentes formas, se distanciam desse referencial? Diante do espelho, o crítico levanta seu braço direito e seu texto responde simultaneamente com o movimento do braço esquerdo. Diferentemente disso, em cada uma das histórias, teríamos imagens do leitor movendo-se de modo autônomo e diferente: saltos, dança, movimentos circulares, corrida. São, porém, imagens construídas às costas do crítico que está diante de um espelho projetando ali o leitor como conceito.

Pela força e singularidade de cada história, não consideramos que quaisquer explicações esgotariam o sentido ali produzido. Buscamos, assim, apenas apontar aspectos da construção das histórias e alguns pontos comuns a elas.

Explicamos, no capítulo anterior, como chegamos ao grupo de cinco entrevistados. Cabe agora umas reflexões sobre esses sujeitos. Se, como pensava em algum momento da elaboração da tese, a coleta de histórias de leitores servisse apenas para oferecer uma resposta objetiva à pergunta de Harold Bloom “35 milhões de compradores de livros podem estar errados?”, concluiríamos que “não” e tocaríamos o barco adiante. Mas as histórias indicam que a pergunta era tola e a resposta, excessivamente simplista.

Por mais incômodo que sentisse com a possibilidade de que um crítico de renome fizesse tal questão em um artigo de grande circulação, não deveria, em nenhum momento, tomá-la como base para algo complexo, como são as histórias dos leitores. Ao empirismo de umbigo, responde-se com empirismo de umbigo. Nessa lógica, Bloom questiona sobre

milhões e dá sua resposta certa, e eu poderia contrapor minhas impressões pontuais e também dar minha resposta. Não há necessidade de coletar horas de material, transcrever, discutir a versão com os sujeitos. Assim, a questão inicial, tomada de empréstimo a Bloom, era falha por não ser efetivamente uma questão, já que se buscava uma justificativa para algo supostamente sabido, e também por oferecer uma resposta excessivamente complexa a uma suposição superficial.

Além disso, consideramos também problemático buscar a resposta a outra questão de Bloom: avançariam os leitores de Rowling a obras mais difíceis? As histórias dos cinco leitores de *Harry Potter*, com a “evolução” de suas leituras, hoje voltadas a nomes como Dickens, Castro Alves, Mallarmé, Rosa e Hardy, contrariam a suposta “condenação” imaginada por Bloom aos leitores de Rowling. Mas ao apoiarmos tal questionamento não estamos determinando um ponto de chegada aos leitores e supondo saber que a leitura de *Harry Potter* é tola e insuficiente? Não estaríamos, como Paulo Paes, mesmo na sua defesa da literatura de entretenimento²⁰², entendendo *Harry Potter* como mero degrau, desconsiderando que a experiência de sua leitura é, em si, válida?

E o que podemos dizer sobre aqueles que não responderam ao convite para participar da entrevista? Para além dos casos justificados por problemas tecnológicos ou por estadia fora do país, o que dizer sobre aqueles que se silenciaram? Não teriam apenas vontade de “perder tempo” participando de uma pesquisa? Eles se lembrariam da pesquisa inicial e não gostariam de falar sobre suas mudanças em quase três anos? Teriam eles não “evoluído” em suas leituras? Teriam “evoluído” tanto que não desejariam mexer no passado? Essas são apenas algumas das perguntas que ficam sem resposta e poderiam colocar sob suspeita, ao menos em termos quantitativos, quaisquer conclusões traçadas sobre nossas histórias de leitores. Afinal, por trás daquilo que é contado, sempre resta o silêncio do desconhecido.

Não se trata aqui de pensar o silêncio no testemunho como aquele relacionado ao trauma, à impossibilidade do relato como limite do horror. Mas trata-se talvez do silêncio mais cotidiano daquele que não pode empenhar sua palavra, seja por condições materiais de privação (como falta de tempo), seja por não considerar, de alguma forma, em relação aos

²⁰² “Numa cultura de literatos como a nossa, todos sonham ser Gustave Flaubert ou James Joyce, ninguém se contentaria em ser Alexandre Dumas ou Agatha Christie. Trata-se obviamente de um erro de perspectiva: da massa de leitores destes últimos autores é que surge a elite dos leitores daqueles.” (Paes, 1990, p.37)

dados fornecidos no passado ou ao desenvolvimento presente, que haveria o que dizer em uma pesquisa acadêmica. Mais uma vez, são apenas hipóteses levantadas por quem tem o poder da palavra escrita nas mãos.

Junto a essas questões, cabe dizer que a história de cada leitor passou por um filtro inevitável: a minha mediação. É a vida e a voz de Beatriz, Caio, Caroline, Pedro e Veronica. Mas é o meu relato sobre essas vidas, constituído a partir das minhas perguntas. No limite do que é possível, atenuamos as marcas da mediação, mas não podemos negar sua presença.

Antes da realização das entrevistas já tinha estabelecido contato à distância com alguns dos sujeitos. Troquei alguns e-mails com Veronica porque as respostas dela ao questionário haviam chamado minha atenção e precisava de sua autorização para escrever um artigo pautado em sua trajetória de leitora. Troquei e-mail com Pedro, cujas respostas também haviam chamado a minha atenção, e conversamos sobre sua saída do curso de Letras para ir para Artes Plásticas. Caio assistiu uma aula que dei na graduação por conta do PAE (Programa de Aperfeiçoamento em Ensino) em que tratei de alguns temas da tese, algo que soube apenas quando ele confirmou participação na pesquisa. Com Beatriz, tive um primeiro contato indireto, quando enviei material sobre a recepção de *Harry Potter* por intermédio de seu orientador, que havia participado de minha qualificação. Apenas quando ela confirmou que poderia participar da pesquisa soube que ela havia sido a pessoa que recebeu tal material. Somente com Caroline não tive nenhum contato prévio. Faço tais colocações porque questiono em que medida esse contato, ainda que bastante restrito, pode ter influenciado a resposta dos entrevistados. Não penso que eles tenham moldado o discurso para se aproximar ao meu, mas que talvez, por saberem de alguma forma por qual caminho ia minha pesquisa, se sentiram mais à vontade para relatar suas histórias, para além do que é esperado como parte da metodologia das histórias de vida. Talvez, mas só talvez, isso tenha feito com que eles, à diferença de outros, aceitassem participar da pesquisa. Mas talvez também, como discutiremos mais adiante, isso esteja relacionado a criar condições, inclusive subjetivas, para que o outro queira colocar sua voz em um espaço institucionalizado.

Aos sujeitos que responderam ao meu e-mail para participar da segunda fase da pesquisa, foi pedido que preenchessem o mesmo questionário coletado no início de 2011. Essas informações guiaram a conversa com cada um. Tendo, portanto, um eixo comum (a

valorização da leitura de *Harry Potter*), estruturamos um plano individual para a entrevista, baseado, essencialmente, nas mudanças percebidas nos quase três anos que separam a resposta aos dois questionários. Com uma proposta de entrevista bastante aberta, as conversas foram direcionadas para os tópicos de maior importância para os sujeitos, de acordo também com sua disponibilidade de tempo. A gravação das entrevistas variou entre uma e duas horas, em alguns casos com conversas que foram além das gravações.

Nenhuma etapa desta tese foi mais trabalhosa do que a elaboração das histórias dos leitores. Além de escutar diversas vezes as gravações, de modo a registrar todas as falas, foi grande a dificuldade de selecionar o material, buscar a melhor forma de marcar o que era específico a cada trajetória e a cada maneira de contá-la. Fizemos, assim, algumas escolhas: buscamos orientar as histórias segundo um fio cronológico, muitas vezes apenas solto ao longo da entrevista; mantivemos em diversos momentos a voz de cada leitor, transcrevendo suas palavras; e, por fim, selecionamos aspectos mais ou menos comuns a todos os entrevistados, cortando pontos muito específicos e tentando manter uma consistência no tamanho das histórias.

A fim de evitarmos cortes, pensamos em apresentar as entrevistas integralmente na tese, em anexo. Mas essa aparente neutralidade em relação à fala do outro, com a transcrição completa do que foi dito, é marcada por outro corte, a nosso ver mais severo: a colocação em parte secundária do texto. Respeita-se o outro, mas é dado a ele um lugar de consulta facultativa, em parte acessória. Além disso, a transcrição inviabiliza o corte e, por tal motivo, restringe também o grau de confiança entre entrevistador e entrevistado. A nosso ver, os cortes não eram apenas necessários, mas também um direito do entrevistado.

Os textos foram enviados aos entrevistados para que fizessem as mudanças que considerassem pertinentes. Houve algumas correções de informação, a eliminação de algumas opiniões “comprometedoras”, e, em um caso, a atenuação do tom excessivamente informal da entrevista. Todas as indicações feitas pelos sujeitos foram imediatamente aceitas. Neste caso específico, contávamos com a vantagem de lidarmos com colegas de área, pessoas que têm clareza quanto ao funcionamento do jogo discursivo e, por consequência, da construção do *ethos*, “a imagem de si que visa ao sucesso do empreendimento oratório” (Amossy, 2005, p. 10). Ainda que não fosse possível ter controle completo sobre a própria imagem projetada durante a entrevista, foi dado o direito

de que cada sujeito a retomasse através da revisão das histórias, algo que, como dissemos, foi feito de modo pouco incisivo.

No âmbito dos estudos literários, o debate sobre o testemunho não se volta apenas, como brevemente pontuamos antes, sobre o silêncio, mas também sobre seu revés: a fala. Muito se questiona não apenas sobre as vozes que se calaram, mas sobre as que resolveram contar, em geral com a mediação de outrem. Não entraremos na discussão desse complexo campo, que, sob o mesmo nome de testemunho, guarda pressupostos distintos²⁰³, porque nos desviaríamos sobremaneira de nosso objeto. Optamos apenas por pensar que, em tempos de violência, marcada inclusive na impossibilidade de que protagonistas da vida se façam autores de texto, o testemunho é sempre valorado e controverso. Desejamos saber sobre vozes que não apenas destoam, mas modificam, a História oficial. Mas, por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que essas vozes são, em geral, mediadas por aquele que tem o poder da palavra. A esse respeito, Avelar aponta que apesar da “euforia inicial”, o profundo testemunho de Rigoberta Menchú teve impacto “importante, mas **limitado**” (Avelar, 2009, p.16, grifo do autor).

Dentro do possível, esperamos ter atenuado o problema de mediação, tornando-o uma questão de filtro, de vozes sobrepostas, em que a última versão da história foi aprovada e, em alguns casos, modificada pelo próprio entrevistado. Tal procedimento que nos parece central é aparentemente pouco comum nas pesquisas centradas em histórias de vida²⁰⁴. Cabe dizer, então, que nossa pesquisa não se guia estritamente pela metodologia das histórias de vida, que buscam abranger toda a biografia do entrevistado, mas sim pelo

²⁰³ Pensando, por exemplo, apenas no caso da tradição do testemunho na América Latina. Como mostra Marco, há dois momentos distintos nessa tradição: o primeiro relacionado ao Prêmio Casa das Américas de 1969, e o segundo surgido a partir do testemunho de Rigoberta Menchú na década de 1980. Afirma a autora: “No campo da crítica voltada para a literatura de testemunho da América Latina, nota-se a existência de duas acepções do conceito que têm em comum a afirmação do vínculo entre a produção literária e o resgate da História contemporânea. E, apesar do fato de, às vezes, aparecerem as duas em um mesmo texto crítico, elas se sustentam sobre pressupostos distintos.” (2004, p. 45)

²⁰⁴ Tal afirmação não se baseia em uma ampla amostra. Buscando pesquisas centradas em história de vida de algum modo relacionadas à formação de pessoas, consideramos duas pesquisas desenvolvidas no ano de 2006. O mestrado de Szanto (2006), realizado no Instituto de Psicologia, traçou e discutiu a história de vida de estudantes do EJA. Já o doutorado de Monteiro (2006), realizado na Faculdade de Educação, apresenta e trabalha a história de vida de alfabetizadoras de sucesso. Os dois belos trabalhos tomam, de modo muito mais enfático que o nosso, tais histórias como eixo central da pesquisa. Em ambos são discutidas as sabidas dificuldades para realizar essa pesquisa de campo, mas em nenhum deles foram feitas maiores discussões sobre a forma de organizar o material que comporia a história de vida dos entrevistados, questionando, como fizemos, a intervenção do pesquisador e a possível revisão feita pelos sujeitos entrevistados. Caso isso tenha ocorrido, não foi mencionado nos trabalhos. Especialmente no caso de Monteiro, que conversou longamente com alfabetizadoras, cujos nomes completos e fotos aparecem na tese, parece-nos possível e desejável que a versão final das histórias de vida fosse aprovada e revisada pelas entrevistadas.

esforço de registrar histórias de leitores. Nesse sentido, ao recebermos as histórias de leitura de cada sujeito, devemos oferecer uma contrapartida mínima: o direito de que os entrevistados sejam os primeiros leitores (e autores) de suas próprias histórias.

As entrevistas revelaram desde a consciência muito clara da própria trajetória até reconstruções de episódios passados durante a entrevista; desde marcas da voz do outro (com citações e até mesmo com a apropriação de expressões de um professor) até várias hesitações e dúvidas. Esse processo é costurado pela memória, trabalhada também de formas distintas pelos entrevistados: alguns recorrem a provas materiais (livros, fotos, vídeos), outros dizem ter perguntado a um terceiro. Em diversos momentos, eles afirmam realizar uma construção do presente sobre o passado, sendo impossível, por exemplo, estabelecer se a opinião sobre um determinado livro está ancorada nas memórias do vivido ou na experiência do atual.

Feitas algumas considerações sobre o modo como foram construídas as histórias de leitores, apontamos alguns pontos que, a nosso ver, se destacam: a formação do leitor e da criança junto a *Harry Potter*; a delimitação de um critério de valor para avaliação das obras; e a relação com a leitura na chave da resistência. Vejamos que apenas o primeiro eixo está diretamente relacionado à obra de Rowling, que nos serve de ponto de partida. Os outros critérios, ainda que pensados com base em *Harry Potter*, levam a conclusões mais amplas sobre o sistema literário.

Os três eixos de análise estão relacionados respectivamente ao passado, presente e futuro, ainda que não de forma restrita. Como sabemos, três espelhos unidos em triângulo formam o caleidoscópio, no qual tantas imagens se formam com um simples movimento. Diante disso, o que tentamos fazer nesta parte da tese é mostrar a imagem que apreendemos dos sujeitos acima apresentados, longe de considerarmos que configuram algo estático ou único. No reconhecimento de uma existência caleidoscópica, cabe, como mostra Clarice Lispector, o frágil exercício do registro também caleidoscópico: “Mas sou caleidoscópica: fascina-me as minhas mutações faiscantes que aqui caleidoscopicamente registro.” (Lispector, 1973, p.38)

4.2.1 O ESPELHO DO PASSADO: FORMAÇÃO

Em sua entrevista, Pedro afirma que “assistia um desenho animado na TV e depois entrava em Fórum na Internet para discutir mangá e não sei o quê e queria ler James Joyce”. Tudo junto e misturado. Talvez a importância de outros meios na formação dos sujeitos tivesse ficado ainda mais evidente nas histórias apresentadas anteriormente se nosso objetivo não fosse precisamente traçar *história de leitores*, rastreando a permanência e a formação do contato com a leitura, mais especificamente com o modelo tradicional de livro.

Encontramos trajetórias de leitores que se formam em meio às condições contemporâneas, não *apesar da* contemporaneidade. Não somos melancólicos de achar que filmes, Internet, televisão e outros concorrem com os livros, mas compreendemos que diversos elementos coexistem na formação dos sujeitos. As histórias mostram como leitores foram formados por influências diversas, não se restringindo às tradicionais variantes de família e escola, sendo esta muitas vezes entendida como prolongamento daquela, como desdobramento da noção de “capital cultural”. O conceito de Bourdieu pode ser notado nas histórias, mostrando como leitores foram formados em condições favoráveis à cultura letrada, aquela que é valorada no sistema educacional e no modelo de leitor preponderante no discurso crítico. Porém, essas condições são múltiplas e pouco lineares. No caso de Veronica, por exemplo, pouca menção é feita aos seus pais, mas sua irmã mais velha é imprescindível em sua constituição como leitora. Já Caroline foi levada à leitura porque os pais trouxeram um livro que seria “importante”, não por eles demonstrarem contato cotidiano com a leitura. Como discutiremos na próxima parte da tese, o “capital cultural” é fundamental, mas não determinante na formação dos sujeitos, de tal modo que se pode “atingir” aquilo que é tradicionalmente valorado por caminhos diferentes dos convencionais. Não há, portanto, um espelhamento simplista entre o ponto de partida de um sujeito e o que ele irá alcançar após seu processo formativo.

Como diz Pedro, há fatores conhecidos para a formação do leitor, mas há algo “esotérico” também em jogo. Na entrevista, discutimos a existência de algo misterioso que define um leitor, diferenciando seu comportamento e interesse mesmo em relação a seus pares. Pedro fala, por exemplo, que seus irmãos são leitores, mas não como ele: “Tem coisas que você explica por uma variante sociológica, de classe social, educação, ambiente que cresceu, o que os pais fazem, mas outras coisas, né? Você não descobre.” Há, em sua colocação, a abertura ao desconhecido que vemos poucas vezes no debate sobre formação do leitor,

como podemos ver nas pesquisas em educação ou no discurso da crítica literária. Para dizer que ele e seus irmãos receberam apoio semelhante para a leitura, Pedro recorre ao termo “incentivo”, o qual, já vimos, é apontado como a chave da economia. Porém, ainda que haja fatores que incentivam alguns comportamentos, não há resultado garantido quanto ao seu efeito.

No já citado *Freakonomics*, os autores apresentam uma análise em pares de elementos normalmente relacionados ao sucesso escolar, indicando ou não sua relevância. Assim, é relevante que a criança possua muitos livros em casa, mas é irrelevante que seus pais leiam para ela quase diariamente. Dois incentivos comumente associados ao bom desempenho escolar exercem resultado bastante diferente na vida das crianças. Além disso, é necessário entender que não há uma relação direta entre incentivo e resultado, como no caso exemplar do projeto de Illinois, em que o governo pretendia enviar um livro por mês para todas as crianças desde seu nascimento até a entrada na educação infantil, justamente para garantir a elas o incentivo de possuir livros em casa. Confundi-se, porém, que a posse dos livros não garante notas mais altas na escola, apenas que está relacionada a bom rendimento escolar. Há, assim, uma correlação entre posse de livros e notas, mas não uma determinação de notas altas em função dos livros.

Sabemos que há fatores relacionados à formação de leitores, mas não sabemos o que determina a existência de um leitor. Assim, além de não podermos espelhar a nossa (não)valorização de um determinado livro sobre a experiência do leitor, tampouco podemos espelhar uma trajetória específica de formação leitora sobre o outro. A partir das histórias dos leitores, podemos traçar algumas hipóteses a partir do contato com *Harry Potter*.

Por um lado, podemos entender *Harry Potter* como *indicador* da leitura, não como agente dela. Ao invés de identificarmos uma relação de causalidade entre a leitura da série e a formação do leitor, entendemos que a série é um indício da condição de leitor de alguns sujeitos. Tal linha de pensamento parece-nos especialmente válida nos casos de Veronica e Pedro, que tinham um hábito de leitura consolidado antes mesmo do contato com a obra de Rowling, ainda que ambos reconheçam seu diferencial. Isso nos leva a pensar se o contato com essa ou outras obras pouco prestigiadas, muitas vezes entendido como marca do não-leitor, não seria, pelo contrário, um indício do leitor. A relação entre uma determinada obra (pouco valorizada) e um leitor (mesmo jovem) está muito distante da linha de causa e efeito, que por vezes pauta o senso comum e mesmo o discurso crítico.

Por outro lado, podemos também entender, como parece ser o caso de Beatriz, Caio e Caroline, que *Harry Potter* foi um importante ponto de partida em suas trajetórias de leitores. Em relação a isso, é curioso pensar no ponto de partida desse ponto de partida. Caroline, como já mencionado, passou a ler porque seus pais deram o livro dizendo que era “importante”, o que foi sua grande motivação apesar da dificuldade de leitura. Beatriz começou a ler, segundo ela, por um “motivo muito besta”, que foi ver o cartaz do terceiro filme da série e achar bonito um dos atores. Já Caio recebeu uma carta de Hogwarts de uma professora muito próxima, o que o atraiu para a obra. Há, assim, diferentes “convites” feitos à leitura, sendo que alguns, como o de Beatriz, poderiam ser pensados, à distância, como um convite ao afastamento da leitura para a fixação na imagem do cinema.

A existência dessa dupla chave de compreensão do papel de *Harry Potter* na formação dos sujeitos indica que embora todos, em comum, reconheçam o papel da série em suas trajetórias, não poderíamos simplesmente considerar que a série teve o mesmo peso na formação leitora de cada um deles. Pois a partir dessa generalização poderíamos já saltar para a conclusão apressada de que *Harry Potter* forma “bons”²⁰⁵ leitores, com a qual poderíamos simplesmente propor: mais J.K.Rowling nas escolas! Não se trata disso. O problema é, a nosso ver, muito mais complexo e não temos a pretensão de resolvê-lo na tese. Mostramos, a partir de *Harry Potter* (mas poderia ser de outro livro), que há muitas mediações a serem consideradas quando se fala da leitura do outro, inclusive quando esse outro forma um aparente grupo homogêneo de “leitores de *Harry Potter*”.

Podemos pensar numa aproximação entre a leitura e a entrada em Hogwarts. A carta de Hogwarts, como aquela recebida por Caio, é a mensagem enviada às crianças com idade adequada para ingressarem na escola de magia. Ela é destinada tanto às crianças de famílias bruxas quanto às de famílias “trouxas” (com pais não-bruxos). Como mesmo crianças “trouxas” poderiam, no livro, receber a surpresa do convite a Hogwarts, muitos leitores de *Harry Potter* de fato esperaram pela chegada de sua carta.²⁰⁶ Assim, não parece exagero considerar que o próprio livro de Rowling é a materialização para todos os leitores da carta de Hogwarts. Afinal, a leitura da série abre as portas para um universo diferente,

²⁰⁵ Deixamos aqui o uso das aspas como forma mais simplificada de fazer menção ao que tradicionalmente se entende como “bom leitor”, como aquele que se interessa e dedica à leitura de obras canônicas.

²⁰⁶ Há diversas páginas da Internet que ensinam os leitores a fazerem sua própria carta de Hogwarts. Destacamos um site que envia a carta para quem fizer um cadastro: “A carta será enviada por email, não pelo correio (nem por coruja, infelizmente). Enviaremos os emails com as cartas em até 5 dias úteis para as pessoas que nos enviarem o email com o nome que quer que apareça na carta e que tiverem feito a inscrição no nosso blog.” Disponível em: <http://culturaproximaleitura.com/2014/09/24/receba-sua-carta-de-hogwarts/>

em que crianças passam a ter o poder de realizar feitos antes inimagináveis. Em Hogwarts, isso ocorre com a magia; no livro, com a imaginação.

Não entendemos, portanto, que *Harry Potter* é o livro mágico para todas as crianças, mas que livros diferentes oferecem um convite semelhante à leitura, a partir da qual experiências também diferentes são encontradas. Todos os livros se aproximam, assim, em um único aspecto de semelhança, o de serem um convite, sendo que todos os fatores que antecedem ou precedem o aceite do convite são diferentes e desconhecidos para cada sujeito.

No caso dos leitores de *Harry Potter*, podemos notar, de modo geral, que o convite da leitura foi aceito pelo encantamento com a magia, com a possibilidade de criar um mundo paralelo, inclusive no modo de resignificar aquilo que era tão presente para os jovens: a escola. Mas o que cada leitor destaca no livro é profundamente diferente. Beatriz fala da aproximação com a personagem Hermione: “E quando você vê tudo o que aconteceu com ela acontecer na sua vida também, de você chegar na formatura do terceiro colegial e ninguém te reconhecer porque você está toda arrumada.. coisa meio besta, sabe? É tão humano, tão próximo”. Aquilo que Beatriz chama de “meio besta” está na base da noção de personagem²⁰⁷ e, aquilo que menciona ser algo “humano” se aproxima, por caminhos diferentes do imaginado pela crítica, da noção de humanização. Em outra direção, Caroline, reconhece a importância da obra no modo como a levou a refletir sobre questões importantes, longe da noção restrita que entende o livro na chave da alienação: “Hoje eu acho que *Harry Potter* tinha questões políticas que na época faziam sentido pra mim [...]. Era uma coisa de justiça social mesmo que me chamava muito a atenção. Isso era uma coisa que de fato foi importante.”

Destacamos os exemplos de Beatriz e Caroline porque acreditamos que eles representam a amplitude do processo de leitura. Como vemos em Jouve (2002), que se baseia no trabalho de Gilles Thérien, a leitura é um processo que se divide em cinco dimensões. Ela seria, assim, um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Vimos antes que mesmo o processo neurofisiológico, de “percepção, identificação e memorização

²⁰⁷ A respeito da relação entre leitor e personagem, é interessante observar que: “A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação.” (Rosenfeld, 1976, p. 48)

dos signos” é negado ao outro quando ele é chamado de não-leitor. Nos casos destacados de Beatriz e Caroline, podemos reconhecer um enfoque respectivamente no processo afetivo, em que se reconhece a identificação como “motor essencial da leitura de ficção” (2002, p.19), e no argumentativo, que ocorre mesmo nos textos que não são voltados à defesa de uma tese, em que o leitor é sempre “interpelado” (idem, p.22). Em detrimento a esses processos, é mais comum pensar a leitura por seu caráter simbólico, que é fundamental, mas não esgota a construção de sentido de uma obra.

As histórias dos leitores mostram como a experiência com o texto se desdobra em várias direções, ampliando a pluralidade que constitui o próprio processo de leitura. Nesse sentido, se identificamos que *Harry Potter* foi um importante marco para os leitores, notadamente como ponto de partida em alguns casos, não podemos dizer qual é o lugar de chegada. Por isso, como já tive que responder em outros momentos em que discuti esta tese, não considero que ela seja valiosa para o mercado editorial, ainda que não tivesse nenhum problema com isso. Isso porque não realizamos uma investigação sobre o gosto do público, tendências literárias, etc. Trata-se do registro da(s) experiência(s), da compreensão de como os livros se articulam na formação singular de cada sujeito. Pode-se ler, como disseram os pais de Caroline ou como dizem os críticos em relação a obras específicas, porque ler “é importante”. Mas é crucial entender que a importância tem nuances muito diferentes para cada leitor.

4.2.2 O ESPELHO DO PRESENTE: VALORAÇÃO

“All value is radically contingent, being neither a fixed attribute, an inherent quality, or an objective property of things, but, rather, an effect of multiple, continuously interacting variables or, to put this another way, the product of the dynamics of a system, specifically an economic system” (1988, p.30). Por essa afirmação pungente, podemos notar o quanto a noção de valor de Barbara Herrnstein Smith confronta boa parte daquilo que está na base, nem sempre anunciada, do discurso crítico visto anteriormente. O foco de sua argumentação está na economia, o qual, como aponta Guillory (autor de grande importância adiante nesta tese), traz problemas para sua discussão²⁰⁸. Assim, não sendo

²⁰⁸ Trataremos da obra de Guillory com mais detalhamento nos Capítulos 5 e 6. Em *Literary Canon Formation* (1994), o autor indica que “The alternative to the tendential absolutism of value judgments seems obviously to be that all values are ‘contingent’, a condition for which the variability of price in the market provides the most readily available analogy. But the fact remains that the market is the historical *condition*

nossa intenção (e escapando às nossas possibilidades) fazer uma discussão aprofundada sobre a noção de valor, optamos por tratá-la a partir de um texto mais sintético da autora, que traz importantes informações para pensarmos as histórias dos leitores, sem as problemáticas implicações do debate econômico.

Em “Value / Evaluation”, Smith discute a noção corrente do “valor literário essencial”, entendido como aquilo que resiste no texto mesmo que fossem retirados possíveis condicionantes externos, como os interesses de diversas ordens (pessoal, político, ideológico). Essa característica distintiva seria, segundo a autora, comumente associada a um efeito genérico sobre os leitores:

This special kind of value, the possession of which is sometimes said to mark off genuine works from all other texts (e.g. those that are ‘nonliterary’ or ‘subliterary’), is also commonly associated with a text’s inherent capacity to produce some purely sensory/perceptual gratification, independent of any other kind interest, or some purely passive and intellectual gratification, independent of any practical, active or material response to the text. (1995, p.179)

A colocação de Smith vai ao encontro do que vimos em algumas colocações do debate crítico, em que a valoração de um determinado tipo de texto, nos quais se identifica um critério essencial e inquestionável, faz com que se suponha seu efeito positivo generalizado sobre os leitores. Como resultado espelhado desse processo, o texto que supostamente escapa a esse valor não teria a mesma capacidade de gerar recompensas aos seus leitores. A autora prossegue apontando que afirmações como “*Jane Eyre* is great” são marcadas por uma naturalidade tanto da forma de avaliação quanto da própria obra que, no entanto, não resistiriam a um questionamento acerca de seus parâmetros, sobre, por exemplo, as obras comparadas a *Jane Eyre* para levar a uma conclusão acerca de sua qualidade. Reforçando o que vimos na citação anterior:

In thus recognizing the tacit assumptions built into value judgments, we can also recognize that, when we frame an explicit verbal evaluation of a text, we are usually not expressing only how we feel about it “personally”, but, rather, observing its effects on ourselves and estimating – in effect, predicting – its value for other people: not *all* other people, however, but a limited set of people with certain relevant characteristics – usually, though not necessarily, characteristics that they share with *us*. (idem, p.183)

and not merely the proper analogy to the extension of the value-concept to all acts of judgment” (Guillory, 1994, p.324)

A avaliação vai de um movimento de abertura do eu para o nós, criando, com isso, uma exclusão do outro. Na avaliação de uma obra estão, assim, embutidos movimentos que passam facilmente despercebidos por quem partilha os mesmos valores, os quais, porém, podem ser notados por aqueles que foram afastados do jogo simbólico, como ocorre em alguns casos nas histórias de leitores.

Retomando a noção de Smith de que uma afirmação como “*Jane Eyre* is great” está fundada em diversos parâmetros não explícitos, consideramos interessante iniciar a reflexão sobre a valoração de *Harry Potter* nas histórias dos leitores a partir de outros títulos comparados a ele. O movimento de avaliação de uma obra passa, muitas vezes, pelo exercício comparativo, a partir do qual se traça um juízo de valor. Nesse sentido, é interessante ver a aproximação da obra de Rowling a títulos mais valorados pela crítica. Pedro, ao explicar o que é Hogwarts, diz “O que é Hogwarts? A escola em que o cara do *Retrato de um artista quando jovem* do Joyce estuda. Ele estuda num colégio interno também, horrível, num castelo também. É aquilo. Só que ela [Rowling] transpõe todas as coisas que a criança está vivendo, e você inclusive cresce junto com o livro”. Já Veronica, quando sentia a necessidade de defender Harry Potter em sua escola religiosa, mostrando que não era uma “coisa do demônio”, falava aos colegas: “você assistiu *Cinderela* quando era pequeno? *Cinderela* também mexe com magia! Assistiu *A Bela Adormecida*? Tudo mexe com magia.” No primeiro caso, tem-se um discurso formado a partir do presente para explicar o passado, enquanto no segundo, há uma reprodução do que foi feito no passado. Podemos considerar que ambos se aproximam no intento de mobilizar o cânone conhecido e valorado por seus interlocutores (a entrevistadora e possível público leitor desta tese na fala de Pedro; colegas de escola, na fala de Veronica), a fim de reforçar os motivos de eles apreciarem (e até defenderem) uma obra que não é colocada no estatuto daquelas eleitas para comparação. A comparação, assim, é um valioso efeito retórico.

Pode-se notar que a leitura de *Harry Potter* abriu espaço para outras obras destinadas ao público infanto-juvenil. Beatriz e Caroline, por exemplo, comparam a série de Rowling a *Crônicas de Nárnia*. Ambas consideram que *Harry Potter* teve um lugar diferenciado em suas experiências: a segunda utiliza um critério “político” para avaliar os livros, e a primeira se refere a um critério “humano”, indicando que o livro de Lewis, junto a outros títulos muito vendidos, apenas representou uma “fase” em sua trajetória. Em relação a esse parâmetro, por motivos diversos, as duas leitoras destacam *Harry Potter*.

Beatriz, junto a Caio e Veronica, cita a leitura de *Crepúsculo*, série de livros bastante conhecida entre o público adolescente que também ganhou versão cinematográfica. Para os três, *Crepúsculo* não alcançou o mesmo valor estético e pessoal atingido por *Harry Potter*. Por isso, mencionam desinteresse gradativo pela série, seja deixando de ler e ver os últimos livros e filmes, seja apenas não tendo vontade de reler as obras, algo tão comum entre leitores de *Harry Potter*.

As duas meninas mencionam o apelo emotivo de *Crepúsculo*: “quero um príncipe encantado também” (Beatriz) ou “estava naquela minha fase de amor, né?” (Veronica). Compreendendo o interesse feminino, Caio aponta: “O Edward é o namorado que toda a menina quer”. Esse personagem, com aspectos físicos e emocionais do ideal do homem romântico, pode ser pensado como um Peri globalizado e atual. Para ambos, mesmo os aparentes problemas são qualidades, que exigem superação e luta: Peri é nobre e apaixonado *apesar de* índio, o mesmo é válido para Edward, *apesar de* vampiro. Com eles, as mocinhas não temem o mundo e nem a perda da identidade. Mas talvez suas leitoras (e leitores também, claro), depois de um tempo já não se entusiasmem tanto com a vida centrada nesse grande amor, ainda mais quando as barreiras (da diferença individual e da oposição do mundo) foram superadas. Tal colocação se baseia apenas em mais uma hipótese²⁰⁹, hipótese semelhante às que criticamos na tese, inclusive. Decidimos apresentá-la, no entanto, por uma razão: por esse motivo ou por outro qualquer, o fato é que a recepção de *Crepúsculo* é muito diferente da de *Harry Potter*. Não apenas entre os entrevistados, mas entre os alunos de Letras que responderam o questionário, *Crepúsculo* não aparece como livro mais importante para *nenhum* leitor. Esse é um aspecto que deve ser destacado. Em um universo em que mais de uma centena de títulos foi lembrada pelos leitores, é interessante que uma obra muito vendida (e lida, como podemos ver pela pequena amostragem dos entrevistados) não tenha sido citada por nenhum estudante como a mais importante de sua trajetória. Devemos, porém, ter o cuidado para não tirar conclusões apressadas desse dado.

²⁰⁹ Observamos aqui que em trabalho também envolvendo entrevista com leitores, Oliveira mostra como os adolescentes relacionam a série *Crepúsculo* a uma “leitura de menina”. A autora mostra algumas críticas feitas pelos meninos. Em análise mais profunda do que a realizada nesta tese, Oliveira indica: “Além da inverossimilhança apontada no que diz respeito à construção de uma personagem que deveria corresponder ao que se esperaria do comportamento de um vampiro, os meninos parecem perceber e criticar o fato de que esses romances, voltados ao público feminino carreguem um ‘eco moral’ do conto de fadas” (PAES, 2001, p.30). [...] Além disso, eles parecem, do ponto de vista psicanalítico, responder como fantasias aos desejos eróticos das garotas, ‘quase sempre consumidos pela aspiração ao amor’ (FREUD, 1981, p.1345).” (Oliveira, 2013, p.194)

Ainda que nem sempre haja parâmetros claros que expliquem por que uma obra ganha valor na trajetória de um leitor, ou se torna, como diz Beatriz, apenas parte de uma “fase”, há, muitas vezes, indicações sobre traços estéticos que justificam algumas preferências. Em comparação a *Harry Potter*, Veronica destaca a capacidade de Rowling de criar um mundo novo, algo que não se dá em *Crepúsculo* apesar de seus lobos e vampiros; Caio, por sua vez, considera a obra de Stephenie Meyer “muito ruim”, criticando os artifícios da autora para “inovar” a representação do vampiro, colocando “lantejoulas” nele²¹⁰, e suas soluções conciliadoras na construção de cenas. Nas palavras de Veronica, *Harry Potter* é “exceção”, para Caio, é “muito, muito melhor.” É ainda interessante observar, em relação ao parâmetro de comparação, que o de Caio está fundamentado no Romantismo, pelo qual tinha interesse, o que adensa sua avaliação negativa da obra de Meyer, indicando que ela estaria “copiando *A Moreninha*.”

A avaliação desfavorável a *Crepúsculo* em relação a *Harry Potter* não indica que aquele livro não deveria ser lido ou que a obra não tenha valor. Na realidade, dois dos entrevistados (Caio e Veronica) decidiram ler justamente por acharem injusto julgá-lo apenas por uma descrição superficial do enredo e se surpreenderam positivamente com a leitura, ainda que não a elejam como um referencial de valor. Destacamos apenas que dois livros rotulados como *best-sellers* são, aos olhos de pessoas que de fato os leram, valorados de modos muito distintos. Mas certamente para tantos outros leitores, *Crepúsculo* possui valor inegável, traçado segundo outros parâmetros comparativos. Nesse sentido, o fato de a amostra de nossa pesquisa (os entrevistados e os que responderam o questionário) não destacarem *Crepúsculo*, diferentemente do que ocorre em relação a *Harry Potter*, apenas indica que, para o grupo específico de ingressantes no ano de 2011, esse livro não foi importante, assim como não é para boa parte da crítica. Não nos esquecemos, porém, de que há milhares de leitores, com diversos critérios de valor, que escapam à nossa amostra.

Sem nenhuma pretensão estatística, as informações obtidas nos questionários e entrevistas parecem indicar uma grande distância entre a vendagem de um livro e a valoração desfrutada entre seus leitores. A compra de um livro pode estar cercada por fatores circunstanciais, muitos deles habilmente previstos pelo mercado editorial, mas o efeito de

²¹⁰ Mais uma vez estabelecendo paralelos com os leitores entrevistados por Oliveira (2013), consideramos válido estabelecer um paralelo entre o comentário de Caio e o de Alexandre, que aparece na pesquisa citada. Afirma ele: “Ela destruiu a história dos vampiros! [...] Vampiro é uma figura horrível, que mata todo mundo! Igual o lobisomem... [...] Meu, o cara tem 300 anos e é virgem, meu? O cara é virgem e tem 300 anos!” (Oliveira, 2013, p.194)

sua leitura foge ao controle. Os leitores leem por diversos motivos, como emoção, diversão e informação, com divisões bastante claras entre funções e autores, estabelecendo, assim, um critério de valor próprio ou, em muitos casos, partilhado pelas diversas comunidades em que se inseriram ao longo da vida (nas diversas escolas, família, grupo de amigos etc).

Nesse sentido, cabe ressaltar a existência de um critério de valor semelhante nas entrevistas de Pedro e Veronica. Ao tratar de *Cinquenta tons de Cinza*, Veronica disse que o livro era “ruim bom”, ao que questionava: “Quem disse que só coisas muito sofisticadas vão acabar sendo legais?” Na mesma linha, Pedro, em fala não transcrita em sua história de vida,²¹¹ recorre a uma classificação de filmes e obras feita por seu irmão, com a qual concorda. Para ele, haveria as seguintes divisões: chato ruim/ chato bom/ legal ruim/ legal bom. Estariam em jogo, assim, dois quesitos: gosto e valor, sendo o primeiro relacionado a algo pessoal e o segundo retomando a tradição. Com simplicidade, tem-se estabelecido aqui um diálogo com o valor tradicionalmente estabelecido, o qual determina as classificações das obras, a partir da marcação de uma valoração pessoal. Aliás, cabe ressaltar que, no dicionário, o termo “legal”, ao qual os entrevistados fazem referência em diversos momentos, tem um sentido muito mais amplo do que “bom”, abrangendo-o também²¹². O “legal” que marca a valoração despretensiosa dos leitores é, assim, uma valoração plural, que dá conta de diversas conotações possíveis, inclusive do “bom” relacionado ao valor sancionado²¹³, que, na breve observação do termo dicionarizado, indica estar no campo daquilo que abrange um consenso. Por reconhecermos o potencial da noção de dissenso, como explicitaremos na Parte III, entendemos que “legal” é um critério de valor tão ou mais produtivo para pensar a voz dos diferentes sujeitos a respeito de suas obras de estima.

²¹¹ Não fizemos referência a essa situação no corpo da história de vida porque não encontramos um contexto adequado para situá-la. Isso não significa que Pedro tenha pedido qualquer restrição quanto a esse comentário.

²¹² Recorremos aqui ao dicionário, não a alguma reflexão mais aprofundada sobre o termo, pois consideramos precisamente a necessidade de pensar seu sentido de circulação. No Dicionário *Houaiss*, lemos: “palavra-ônibus que qualifica pessoas ou coisas com atributos positivos: belo (uma pessoa l.; um sofá l.); bom (um marido l.); amável, compreensivo (uma professora l.); interessante, curioso (uma dica l.); justo (uma decisão l.) etc”

²¹³ “1 que corresponde plenamente ao que é exigido, desejado ou esperado quanto à sua natureza, adequação, função, eficácia, funcionamento etc. (diz-se de ser ou coisa) < b. cristão > < b. resposta > < b. técnica > < b. ventos o levem > < b. investimento >

1.1 moralmente correto em suas atitudes, de acordo com quem julga < um b. homem jamais engana o próximo >

1.2 que corresponde aos padrões aceitos pela comunidade quanto a características físicas ou de funcionamento < uma b. cachaca > < um b. motor >

1.3 que desempenha bem sua função ou papel, de acordo com as expectativas do meio em que se insere < b. administrador >

Trata-se de um critério abrangente, que dá conta de valorações diversas e dialoga com a tradição única e forte do “bom”.

Quando discutimos um duplo sistema de valoração constituído em torno do legal x bom, consideramos que ele materializa uma questão fundamental em relação às obras de massa: elas são destituídas de valor ou é impossível valorá-las? Dito de outra forma: o tratamento marginal que obras muito vendidas recebem decorre de uma falha na constituição da obra ou no instrumental crítico mobilizado para avaliá-la? As histórias dos leitores parecem indicar a segunda opção. Ou seja: com o instrumento legal, não o bom, compreende-se o valor de obras legais, que não se enquadram necessariamente como boas. Trata-se, assim, de um critério de valor que dialoga com o estabelecido, não para desestruturá-lo, mas para ampliá-lo.

Veronica, por entender o sistema de valoração literário, identifica que *Cinquenta tons de cinza* não poderia ser dotado do mais alto prestígio literário, mas que, em outra régua de valoração, reuniria elementos capazes de atingir o gosto de tantas pessoas: “mas eu acho que ele é um livro bom também porque conseguiu atingir tanta gente. Se fosse um livro extremamente ruim em todos os aspectos, não teria feito o sucesso que fez.” É interessante observar o uso do “mas” na colocação de Veronica, que se repete em outro momento significativo da entrevista: “Então pode ser uma porcaria, considerada por todo mundo uma porcaria, mas se vai me emocionar, eu vou ler.” É com a frase adversativa, aquela que marca a contradição, que tem a oposição em relação ao discurso corrente, que os sujeitos se posicionam. Em oposição ao julgamento do “extremamente ruim”, há a opinião de que é “bom”; em oposição ao julgamento de “porcaria”, há a emoção.

Dentre outros exemplos significativos de uso da oração adversativa como marca da voz do leitor, optamos por tratar da afirmação de Beatriz acerca do terceiro livro de *Harry Potter*: Ao expor sua avaliação da obra, configurada já como uma hipótese crítica de análise da série, afirma: “uma história para crianças, *pero no mucho*”. Em oposição ao rótulo de literatura infanto-juvenil, que, como vimos, pauta parte da recepção crítica da obra, está ali, em espanhol, como fórmula, sua voz. É a voz que, de modo preciso, pondera sobre o discurso corrente. É a conquista de um breve espaço de opinião em contraposição ao que é sancionado e naturalizado.

Longe de podermos aprofundar uma reflexão em torno do uso da oração adversativa no discurso dos leitores, recorreremos, uma vez mais à literatura. Escapismo acadêmico talvez?

Lembro um poema de que gosto muito de Francisco Alvim. Intitulado MAS, tem apenas um verso: “é limpinha” (2004, p.62). Está marcada ali, naquela oração adversativa, a voz do outro que não gostaríamos de ouvir, mas que se impõe para nos fazer pensar. Em oposição ao discurso corrente (nesse caso possivelmente pejorativo, no espaço vazio que antecede o poema, com é pobre / é feia / é negra etc), temos um verso oferecendo um adjetivo diminutivo no feminino singular, com conotação apenas supostamente positiva. Há, porém, uma fratura na condição adversativa, pois o poema apenas reforça qualquer hipotética construção feita anteriormente a ele. O poeta registrou a voz incômoda. No caso dos leitores, devemos estar atentos ao “mas” que marca sua voz, ora em consonância, ora em dissonância em relação à voz crítica.

Talvez a voz dos leitores, para além do som efetivamente anunciado, está no sussurro do enunciado, no adjetivo despretensioso, na conjunção que reforça a diferença. Em detalhes, está, a nosso ver, configurada a resistência.

Talvez todos deversem ser capazes de reconhecer o valor tradicionalmente reconhecido em uma determinada obra, entendendo, inclusive, que esse aspecto se relaciona a uma história e a um grupo de pessoas que vão muito além do alcance do mero indivíduo. Ao mesmo tempo, talvez os críticos também devam entender que gosto e valor podem ser entendidos separadamente pelos leitores, inclusive com outro sistema de valoração. Respeito e tolerância (tratados na primeira parte da tese), com atenção a voz do outro, seriam o mínimo esperado e, no limite, o amor e a fé (que aparecerão na próxima parte) seriam o máximo desejado.

4.2.3 O ESPELHO DO FUTURO: RESISTÊNCIA

Na Parte I da tese fizemos uma discussão sobre resistência a partir da obra de Bosi, em que apontamos como ela pode, por vezes, contrariamente ao que se deseja, recair numa oposição a algo que não se conhece com profundidade, já que, naquele caso específico, a resistência ocorria simultaneamente à compreensão. Ainda que os desdobramentos do conceito possam ser, a nosso ver, problemáticos, ele é valioso como chave de leitura para as histórias dos leitores. Talvez até mesmo a abertura da resistência à possibilidade de uma ação negativa está ligada ao fato de a resistência ser um “conceito originariamente ético, não estético”, estando em questão a visão de mundo daquele que resiste. Afirma Bosi que:

“O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir.” (2002, p.118)

Em oposição à resistência da crítica pode, por certo, haver outra forma de resistência, que consideramos estar presente nas histórias dos leitores. Os jovens leitores podem ser considerados mais frágeis, por possuírem menos instrumentos de resistência (como os critérios da crítica, os instrumentos de legitimação da escola, as informações de jornais etc.). Mas a seu favor, eles têm a leitura das obras pelas quais resistem e, mais ainda, o conhecimento daquele contra quem resistem, pois tiveram que escutá-los, mesmo discordando, ao longo de sua formação. Em relação aos agentes da crítica, eles podem, como vimos em alguns casos, desconhecer o objeto de valoração do outro (e desconhecer o próprio outro, por conseguinte), que tomam como antagonista na ação de resistência. A resistência é, portanto, um inegável embate de forças, com forças não apenas contrárias, mas diferentes.

A partir dessa discussão sobre resistência, parece-nos importante entender o campo de disputa concreta em que se insere a noção de valor. Nesse sentido, ainda que concordemos com a concepção contingente de valor apontada por Smith, consideramos, importante retomar a crítica de Guillory, que afirma “it is only in te graduate seminars that one can have the thrill of experiencing the ‘contingency’ of value” (1994, p.324). Na sequência, identificando a ligação entre valor e relação social, o autor conclui: “No particular social values can be transformed or superseded, then, by the declaration that *all* values are ‘relative’, but only by transforming the social relations which are objectified in discourse as ‘values’” (idem, p.325). Não nos parece contraditório reconhecer a pertinência da reflexão de Smith acerca do valor, levando em consideração as restrições objetivas apontadas por Guillory. Valores podem ser contingentes, mas eles são, cotidianamente, usados como violência, como poder e como silêncio, o que nos leva a sempre ponderar a discussão teórica e sua consequência prática, especialmente no caso desta tese em que fazemos o esforço constante de termos os leitores reais em mente²¹⁴. Em resposta a esses

²¹⁴ Fazemos o mesmo exercício de considerar a validade teórica de um conceito e questionar sua viabilidade prática diante da noção de “diferença”. Na concepção de Pierucci, se é difícil defender a diferença com base igualitária no plano teórico, é “difícilimo” defendê-la no plano prático. Em seguida, citando Benoist, o autor mostra que houve um ganho em reconhecer o direito à diferença, mas que ele gera um impasse prático: “Mas não basta exprimir uma opinião. É necessário que a isto se siga uma prática. [...] Veremos, na hora do vamos ver, quem realizará este programa e quem o deixará ao abandono.” (1999, p.34)

fatores, outros valores, também contingentes, devem se erguer. Na voz do outro, na sua resistência.

Pelas histórias, é possível identificar, com diferentes nuances, um posicionamento de resistência dos entrevistados. Pelo contato que tiveram com outros leitores (amigos em conversas ou leitores especializados em aulas e resenhas), eles sabem como uma obra como *Harry Potter* é avaliada e, de certa forma, sabem também que são avaliados negativamente junto com ela. Resistência é, assim, não mera defesa de um livro, mas de algo que representa o próprio sujeito, daquilo que o formou e do seu senso de valor desenvolvido ao longo do tempo. Pode-se, portanto, modificar o objeto defendido ao longo da vida, permanecendo em questão a reivindicação pelo direito de dizer.

No painel das histórias dos leitores, apenas Caroline não parece ter sentido a necessidade de defender *Harry Potter*, o que não a torna, na perspectiva aqui adotada, menos resistente. Ela fala de *Harry Potter* com a mesma naturalidade com que trata de Mallarmé, sem comentários sobre qualquer tipo de problema relacionado às suas leituras. Talvez isso tenha se dado por essa ter sido a entrevista com menor duração (devido à disponibilidade de tempo de Caroline), talvez por Caroline ser, como ela própria diz, “meio pé nas nuvens”, não percebendo se houvesse algum julgamento aos seus interesses, talvez ainda por, de fato, ela nunca ter sentido a necessidade de “defender” *Harry Potter*. Mas talvez, e principalmente, porque o foco de resistência de Caroline está em outra direção. Ao falar de como a Antropofagia, o Concretismo e o Tropicalismo foram “baques” em sua vida, eu, como entrevistadora, estabeleci uma relação com *Harry Potter*, ao qual ela se refere como uma “avalanche”. Carolina pondera: “claro que de um modo bem mais infantilizado. Eu fazia paralelos”. Nota-se, assim, que *Harry Potter* foi fundamental na formação de Caroline, mas não é mais o objeto central pelo qual ela deve resistir.

Para os outros quatro entrevistados, a resistência em relação a *Harry Potter* está presente. Todos reconhecem que a obra foi fundamental durante sua formação como leitores e sabem que essa leitura não é valorada. Aqui, ainda, devemos fazer uma ressalva em relação a Pedro. Ele, que permaneceu menos tempo no curso de Letras, demonstra não ter enfrentado questionamentos externos quanto à leitura de *Harry Potter*. Quem principalmente questiona essa leitura é o próprio Pedro, não para invalidá-la, mas para compreendê-la. Talvez por ele ser, como já mencionado, o que mais se afastou do livro, parece ter havido uma necessidade de entender sua importância, algo que ocorre de modo

bastante consciente. Lembremos que o jovem afirma não ter certeza do lugar de *Harry Potter* em sua vida, mas, mesmo assim, ao estabelecer uma narrativa sobre sua trajetória, escolheu a obra como um “marco”. No seu caso, a resistência, mais sutil, se constrói pela necessidade de compreender, inclusive as escolhas que o levam, entre outras coisas, a trocar o curso de Letras pelo de Artes Plásticas.

No caso de Beatriz e Veronica, por outro lado, a resistência se dá, de fato, à violência simbólica sofrida em momentos diversos. Veronica resistiu a não ser condenada ao inferno em escola evangélica. Hoje, a jovem com amplo e variado repertório de leitura diz ainda ter “vergonha” de falar sobre *Harry Potter*, mas diz também que, se questionada, como ocorreu na entrevista, defenderia o livro por conhecer seus efeitos no hábito de leitura dela e de conhecidos. Para Beatriz, por sua vez, a resistência se tornou objeto de investigação, em que questiona a definição de literatura atual e, de modo indireto, as pesquisas realizadas na universidade e a imagem de pesquisador que se constrói (ou se deseja construir) já na graduação.

Ao pesarmos a resistência com base no conceito de retórica de Eagleton visto na Parte I da tese, podemos considerar que os entrevistados compreenderam a retórica oficial, entendendo seus valores e recursos, para melhor construírem seu próprio discurso de defesa de uma obra literária e de si mesmos. Já na universidade, não é mais necessário, como fez Veronica na adolescência, pesquisar informações para justificar o interesse por *Harry Potter*. A valoração da obra se realiza, de modo geral, nas brechas deixadas pelo discurso do outro, confrontando seus argumentos com aspectos importantes do livro: construção narrativa, importância na formação de leitores, signo para compreensão do contemporâneo etc. Cada discurso está fortemente marcado por características singulares, por suas intenções, pela audiência imaginada para suas histórias. Por essa razão, demos importância especial para mostrar de que forma construímos o texto de cada história: é a minha palavra escrita, mas é a voz e a retórica de cada entrevistado.

Em meio a tantas dúvidas sobre quais são as melhores ações a serem tomadas para a formação de leitores, podemos saber, ao menos, o que não fazer. Aquilo que não deve ser feito está relacionado ao silêncio do outro, à sua redução como um reflexo distorcido do leitor que nos parece ideal. Os leitores, não apenas os de *Harry Potter* e não apenas aqueles que aqui escutamos, têm voz. Não é um problema que todos os leitores (críticos ou não) tenham que ir ao espaço público para defender seus critérios, gostos e paixões. A questão

apenas é que alguns deles, como sujeitos, não devem ter que defender quem são por lerem e apreciarem uma obra que, à distância, não é valorada pelos espaços institucionais prestigiados.

4.2.4. NO LABIRINTO DE ESPELHOS COM UM CALEIDOSCÓPIO NAS MÃOS

As histórias dos leitores, suas experiências diversas com obras que desfrutam do mesmo rótulo *best-seller*, levam-nos a acrescentar um complemento ao modo como a crítica avalia o leitor através do julgamento de um livro. Diante de uma obra tida como menor, não se avalia apenas a suposta experiência do leitor, avalia-se também a desconhecida intenção e avaliação que ele faz dela. O fato de que um livro vende muito significa, a princípio, apenas que vendeu muito. Podemos, é certo, discutir os diversos mecanismos usados pela indústria cultura para promover um “produto”, mas não podemos saber como ela se torna uma “obra” para o leitor. Quem poderia dizer que *Harry Potter* interessou uma criança por seu conteúdo político, por sua “justiça social”? Quem poderia dizer que uma leitora de *Harry Potter* estenderia o seu interesse pela obra a uma pesquisa que, no limite, representa outros leitores e a possibilidade de que eles não se silenciem em um espaço tão supostamente democrático como a universidade? Apenas os próprios leitores poderiam.

No conto “La Pesadilla” de Borges, há a indicação de que o personagem sempre tem os mesmos pesadelos, com labirintos e espelhos. Ele reconhece que não se tratam de pesadelos distintos, uma vez que “bastan dos espejos opuestos para construir um laberinto.” (Borges, 1989, p.226) Se a crítica, por vezes, trabalha diante de um espelho, o que ocorre se levantarmos atrás dela o segundo espelho, que ao refletir suas costas, faz pensar naquilo que se desconhece e escapa ao controle? Ou ainda: como lidar com o leitor que se configura especularmente como discurso teórico e sujeito vivo? Para tentar sair desse labirinto, seguimos à Parte III da tese. Antes disso, uma ressalva pessoal. Mais uma.

Eco lembra que “para usarmos bem o espelho, precisamos, antes de mais nada, saber que temos um espelho à nossa frente” (1989, p.27). Devo entender, então, que o labirinto da crítica é o meu também, é também o desta tese. Labirinto que se torna mais fechado por eu lidar com leitores de *Harry Potter*, sendo eu mesma leitora da série quando adolescente. Cabe, assim, questionar: consigo imparcialidade diante da história dos cinco leitores? Não, certamente não, já que, de alguma forma, como ocorre na crítica literária em geral,

estabeleço uma complexa relação de identidade e alteridade com esses sujeitos, mas busco, ao menos, fazer isso a partir de um enfrentamento de seus rostos. Conseguiria resultado diferente diante de uma obra de que não *gostasse*? Hoje, na revisão final desta tese, acho que sim. Mas por um bom tempo, essa foi a questão chave de viver a tese, não escrevê-la. Afinal, há uma distância incômoda (e não raro incoerente) entre as palavras lançadas na tese e a voz alçada no cotidiano. Nem sempre é fácil ver um livro (também filme, música etc.) se não com os olhos do outro, com respeito pelo outro. Outro que pode ser o leitor comum ou o crítico literário.

Há casos em que a tolerância, aquela que Saramago acertadamente diz não ser suficiente, é o único que consigo atingir. Então hoje, só por hoje (nessa ALA – Associação de Leitores Anônimos – um pouco mais sombria do que o Clube dos Leitores Anônimos proposto por Lajolo), eu ouvi o outro.

Ao longo dos anos de escrita da tese, bati a cabeça no labirinto de espelhos, tentando sair. Hoje me reconheço confusa dentro dele. Mas tenho um caleidoscópio nas mãos. Com ele, movo-me também no caleidoscópio formado por outras três fases espelhadas: eu mesma como leitora, os possíveis leitores da tese e os leitores que, especularmente, se fazem “objeto” instável dessa investigação.

Dito isso, avancemos.

PARTE III

POR UM SENTIDO INTEGRAL DE VIDA DO LEITOR: O ENCONTRO POSSÍVEL

Em entrevistas com especialistas, é muito comum que eles sejam filmados ou fotografados com suas bibliotecas ao fundo. O intelectual e seus livros são pensados em uma relação de continuidade, de modo que as palavras proferidas pelo sujeito sejam entendidas como prolongamento da longa tradição guardada nas estantes. Nesse sentido, a foto de Harold Bloom que escolhemos para introduzir a Parte III da tese poderia ser substituída pela de outros importantes leitores, pois ele não é o único a ser registrado em meio a seus livros. À diferença do que vemos na maioria das fotos, com rostos satisfeitos, sérios ou orgulhosos, Bloom está melancólico, cansado. Como em outras imagens, o crítico aparece segurando sua cabeça, como se ela fosse um peso com o qual tem que arcar sozinho, em sua biblioteca.

A foto de Bloom distancia-se da imagem da jovem anônima por alguns fatores, a começar pelo fato de ela ser anônima. Há ali sorriso, livros coloridos ao fundo e a ausência de braços. E onde falta um braço, sobra uma selfie. No caso específico, uma shelfie! A shelfie é o termo surgido há pouco tempo para dar conta de selfies tiradas da bookshelf. Em várias, aparecem as prateleiras com seus adornos e em tantas outras estão também seus donos orgulhosos, evidenciando, por conta própria, não por serem convidados, que também estabelecem uma relação estreita com os livros. Desse modo, a principal diferença que parece separar os leitores das duas fotos em epígrafe é o lugar institucional que ocupam. Alguns são chamados à fala, articulando retoricamente o conhecimento da vasta biblioteca que os respalda, já outros não são escutados, porque supostamente já se sabe o que irão dizer, por meio de suposições muitas vezes traçadas a partir da própria estante, não da alheia.

Para além das diferenças, leitores aproximam-se por serem, todos eles, sujeitos empíricos. Todos possuem valores, intenções e motivações que são colocados em cena no momento de ler um livro e compreender a si mesmo no processo de leitura. De modo especular, os mesmos fatores são mobilizados no momento de se voltar ao outro e às suas leituras, num processo que nem sempre chega à compreensão ou tolerância. Em nome da própria literatura, fixa-se a distância onde poderia haver contato.

Na parte final da tese, propomos o encontro. Entendemos que o leitor existe sob o signo da dualidade, que tratamos, desde o título, como uma vida dupla, espelhada. A primeira vida do leitor é uma fantasmagoria delineada pela crítica em torno de um parâmetro abstrato de melhora do homem e de uma concepção moral de literatura. Já a segunda vida é a

representação, em carne e voz, de quem são alguns leitores e do sentido da literatura para cada um deles. Diante disso, na terceira parte do trabalho, pensamos numa possível junção dessas duas partes, de tal modo que o discurso da crítica sobre o leitor esteja de acordo com quem o leitor é, com o que ele diz. Propõe-se, inclusive, uma forma de atuação da crítica em favor do ajuste entre propósitos humanizadores de literatura e a voz humana daqueles que supostamente seriam alvo da literatura valorada, o que, a nosso ver, passa pela instituição escolar.

O encontro das duas vidas do leitor, aquela configurada no discurso crítico e a vivida empiricamente, possibilita um encontro entre os dois grupos de leitores enfocados na tese (que sabemos, na realidade, se desdobrarem em uma infinidade de sub-grupos até chegar ao plano individual): o dos leitores especializados e dos leitores comuns. Pelo reconhecimento daquilo que os aproxima, pode haver o encontro, o que não conduz, por certo, a resultados garantidos. A separação é, assim, uma possibilidade posterior ao encontro, não uma profecia desejada pelo temor do desconhecido.

CAPÍTULO 5 – DESAFIOS DA CRÍTICA EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO

“Aliás, um projeto óbvio do FLM e de seu patrocinador onipresente, a Associação de Fomento à Lagosta do Maine, é combater a ideia de que a lagosta é uma comida luxuosa, cara ou prejudicial à saúde, adequada somente a paladares afetados ou como petisco ocasional para escapar da dieta. [...]

Saiba, porém, que no Festival da Lagosta do Maine, a democratização da lagosta vem acompanhada por toda a inconveniência maciça e a concessão estética da verdadeira democracia.”

(“Pense na lagosta” - David Foster Wallace)

Embora não tratemos de lagostas nesta tese de doutorado, lidamos com um objeto que está envolvido em uma problemática semelhante à indicada na epígrafe. Podemos pensar que a lagosta está para a gastronomia assim como a literatura está para a cultura²¹⁵. Abordar a literatura hoje, não aquela que vem acompanhada de muitos adjetivos restritivos, mas sim a que recebe letra maiúscula (Literatura, Alta Literatura), é enfrentar a questão dupla indicada por David Foster Wallace (2012): por um lado, o desejo de que algo seja acessível e valorizado para/por um maior número de pessoas, de modo que sua posse não configure um privilégio de classe; por outro, a necessidade de lidar com as consequências, nem sempre tão agradáveis ao grupo antes restrito, do processo de democratização.

Sabemos que a democracia, como aponta Bobbio, é dinâmica: “o estar em transformação é seu estado natural.” (1997, p.9). Assim, os diversos processos de democratização buscam ajustes em uma forma que, embora com limitações, tem seu valor precisamente na possibilidade constante de melhora. As mudanças nem sempre parecem positivas em relação ao que já se tinha, mesmo quando se reconhece a legitimidade das reivindicações colocadas, o que pode conduzir ao vale da contradição entre um discurso democrático e uma prática exclusivista.

Perrone-Moisés, no artigo “Literatura para todos” cujo título já vem marcado por forte intuito democrático, afirma que a “pretensa democratização do ensino, como nivelação baseada na ‘realidade dos alunos’, redundaria em desigualdade social” (2006, p. 28). O que a professora chama de “nivelação” é, segundo nosso ponto de vista, (re)conhecimento. A

²¹⁵ “Pense na lagosta” (Wallace, 2012) está centrado, principalmente, na questão ética do consumo do crustáceo. A analogia que estabelecemos com a literatura se restringe ao trecho transcrito, não sendo um propósito do artigo de Wallace.

própria literatura nos dá a conhecer uma realidade diferente da nossa, com personagens vivendo sob o signo de limitações maiores do que as vividas pela maioria que escreve/lê teses de doutorado e críticas literárias. No entanto, a realidade que conhecemos no texto não é *reconhecida* quando se coloca diante de nossa experiência, que tememos ser nivelada com base na diferença do outro. Como veremos adiante, as intenções de Perrone-Moisés são nobres, à altura da nobreza e do poder reconhecidos na literatura. O problema está no caminho entre a intenção da democratização e a sua realização, o qual, por ser longo, está marcado pelos sinais daquilo que Foster Wallace chamou de “concessão estética” da verdadeira democracia. Isso não significa a aceitação do que é tido como pior e inferior, mas a difícil compreensão de que objetos distintos são valorados diferentemente pelo outro.

Nesta tese, como já dito, também nos pautamos pelo convite da “Literatura para todos”, mas talvez a partir de uma noção plural também de Literatura: literaturas. Assim, o outro pode ser chamado a conhecer as obras historicamente aceitas como Literatura, inclusive porque elas trazem uma forma de conhecimento do outro, do mesmo modo como o eu pode ser levado a conhecer aquilo que o outro, por sua formação e experiência, também chamou de literatura. Nas duas vias, a recusa é permitida. Isso não significa, como aponta Perrone-Moisés, em limitar o outro apenas àquilo que já conhece, mas em reconhecer o seu direito à recusa ao cânone, tal como a crítica pode recusar o *best-seller*, a literatura de massa etc. Desejaríamos apenas que, também nas duas direções, a recusa de um objeto fosse baseada no conhecimento dele e que, jamais, esse conhecimento (ou mesmo a falta de conhecimento) fosse dirigida *contra* o outro.

Entendemos a noção de “Literatura para todos” como intercâmbio entre iguais, não transferência ao diferente. Desse modo, a alta cultura é entendida como nossa moeda de troca (não como a única do mercado), a qual sabemos que, por sua força, se impõe, muitas vezes, como parâmetro de cotação. Essa ponderação é de natureza semelhante ao que lemos no documento do MEC, disparador da crítica de Perrone-Moisés. Nele, como consequência prática do questionamento da essência da literatura, o texto literário perde espaço nas aulas de língua portuguesa, passando a integrar as atividades de leitura. Nesta parte da tese, discutiremos que repensar a especificidade da literatura e entendê-la em seu contexto mais amplo de circulação não deveria implicar no abandono de seu ensino. Por outro lado, compreendemos que a democratização no acesso à literatura deve vir (e já vem) acompanhada de contestação, do questionamento daqueles que possuem um repertório

diferente dos grupos que historicamente tiveram a literatura canônica como elemento fundamental em sua formação.

Democratização, como vimos na epígrafe de David Foster Wallace, pode ser marcada por certa concessão, mas não pelo que é anterior a qualquer discussão sobre esse processo de modo geral ou de acesso à literatura de forma específica: a desigualdade social, como indicado por Perrone-Moisés. Antes de qualquer processo de democratização, já há a desigualdade, mas na sua forma silenciosa. A ampliação do espaço a mais pessoas apenas torna a discussão mais ruidosa, menos harmônica.

Neste capítulo, seguindo o que foi colocado desde o início da tese, nosso enfoque está no leitor, de onde parte nosso olhar. Nesse sentido, quando nos propomos a debater os desafios da crítica literária, pensamos de que maneira sua histórica tarefa de analisar uma determinada obra não está apenas aliada a uma compreensão de seu contexto social e político mais amplo, mas também a uma mudança nesses aspectos em favor do leitor, o que inclui, possivelmente, uma mudança no modo de pensar a própria função da crítica e seus objetos privilegiados. Discutiremos, assim, possíveis formas de se levar em conta os desafios trazidos pela (infelizmente) persistente marginalização de grande parte da população e, além disso, pela chegada de novos grupos a um cenário cultural antes mais restrito e fechado.

Junto ao compromisso estético assumido pela crítica, vimos que questões éticas e morais estão fortemente marcadas no seu discurso de defesa da literatura. Em função disso, buscamos nos mover em torno de uma est(ética), da tentativa de conciliar na atitude crítica aquilo que a determina como objeto de estudo e o que a fundamenta como compromisso, com a literatura e o leitor.

5.1 NOVOS LEITORES DE ONTEM E DE HOJE

O título deste tópico parece guardar uma ambiguidade, em que o novo se junta ao passado. Discutiremos não apenas os novos leitores da contemporaneidade, o grupo que apenas recentemente teve acesso à palavra escrita (em especial pela democratização de ensino), que são novos por sua tardia possibilidade de acesso ao livro. Discutiremos também leitores que, em diversos momentos, não foram reconhecidos como tal, adentrando na

condição simbólica de não-leitor. Leitores do passado que desconhecíamos até pouco tempo, ocultos pela força de leitores e leituras mais recentes.

Em tese sobre o público literário das obras de três escritores brasileiros (Manuel Antonio de Almeida, José de Alencar e Fagundes Varela) e um estrangeiro (Alexandre Dumas) no Brasil do Segundo Reinado, Paixão (2012) mostra que, apesar do analfabetismo e escravidão, o número de leitores desses textos era significativo e não vinha apenas da elite. Diferentemente do que apontava a historiografia, as precárias condições do país não determinaram que os leitores estivessem apenas nas camadas abastadas da população. Assim, ainda que não haja uma estabelecida opinião pública brasileira no século XIX, isso não indica, necessariamente, que o público leitor de literatura tenha ficado restrito aos estreitos limites da classe dirigente.

No Rio de Janeiro, mais especificamente no Gabinete Português de Leitura, muitos leitores eram caixeiros, que chegaram ao Brasil para trabalhar no comércio. Já em São Paulo, havia público mais diversificado, com membros da classe popular paulistana. Através de registros da existência desses leitores, coloca-se em questão a noção de uma “literatura sem leitores”, tal como proposta por Candido, que se aproxima de “público rarefeito” de Luiz Costa Lima e de “opinião pública como metáfora” de Raymundo Faoro. Paixão mostra que o fato de tais estudiosos pautarem seu referencial de mensuração de público em termos de público erudito fez com que se passasse a supor que apenas este lia a literatura oitocentista:

Leio, portanto, essa assertiva de Candido e dos outros dois autores dentro de uma chave específica: não há público suficiente se pensarmos num público erudito ou culto, suficientemente preparado para gestar a literatura brasileira e estrangeira em língua vernácula existente. A tese da debilidade cultural aponta menos para a ausência de um público leitor no Brasil e mais para a falta de um público amplo que faça uso do seu “*literacy*”. Como parece que a boa instrução e a elevada posição social eram condições necessárias para que se formasse um público literário portador e suporte de literatura no Brasil, no século XIX – e estas características somente podiam ser encontradas nas classes dirigentes do Estado ou com o público ideal europeu -, logo não haveria leitores para nossa literatura, mas somente um pequeno número de leitores especializados, um público mínimo de textos canônicos, formando essa situação de uma literatura sem leitores. O problema é que essa ideia foi tão bem aceita que se convencionou adotá-la como dada, e o resultado é a opinião de que somente a elite moldava e sustentava a

literatura oitocentista, sendo muito pouco considerado o público literário representado pelos estratos médios, dentre os quais destacamos os caixeiros e os bacharéis que eram imigrantes portugueses. (Paixão, 2012, p. 203)

A diferença entre opinião pública e público leitor criou um espaço para o silêncio acerca do grupo de leitores do estrato médio. Por eles não contarem significativamente para a compreensão do contexto cultural do Brasil do século XIX, saltou-se à suposição de que a investigação sobre o público estaria, invariavelmente, centrada na elite. Sem tratarmos aqui da ampla parcela da população ligada à tradição oral, devemos ao menos lembrar dos tantos leitores de diversos estratos que deixaram rastros de sua existência: cartas, registros em biblioteca etc. Apenas com o resgate recente de tais informações, os leitores do passado passam a existir para nós. São, portanto, como indicado no título deste tópico, os novos leitores de ontem.

Ainda que os leitores investigados por Paixão não tivessem a força política e econômica para compor o quadro da opinião pública, eles desempenharam papel na circulação de obras hoje reconhecidas como canônicas. E o que dizer de obras não-canônicas, que não estavam no recorte proposto pelo pesquisador? Se o público de literatura era mais heterogêneo do que se imaginava, o que seria descoberto se expandíssemos o recorte da investigação, partindo não de determinados autores, mas do ato de leitura, da circulação dos livros no século XIX?

Marlyse Meyer (1973), instigada pela curiosidade de Raimundo Magalhães Jr. quanto ao livro *Saint-Clair das Ilhas*, lido por diversas personagens de Machado de Assis, descobre que o mesmo foi importante na formação de Alencar e que depois figura em *Grande Sertão: Veredas*, por ser livro popular na época da infância de Guimarães Rosa, o que inclusive explica várias crianças nascidas com o nome do personagem²¹⁶. Um título de grande popularidade, na Europa e no Brasil, inclusive junto a importantes autores de nossa literatura, gerou grande dificuldade para que se soubesse mais sobre ele. Na mesma linha, Márcia Abreu (2013), ao se debruçar sobre o comércio de livros no Brasil, estabelecendo

²¹⁶ Vejamos uma síntese sobre a circulação da obra no Brasil: “É certo também que, dentre o grande número de ‘moderníssimas novellas’ estrangeiras que demandaram o Brasil desde o começo do século XIX, o *Sinclair*, que fora *best-seller* na Europa mas não se distinguia especialmente de outros *best-sellers* saídos das oficinas das *circulating libraries*, ocupou entre nós um lugar privilegiado. Lançado em 1825, como a fazer eco às preocupações de ‘jovens brasileiros’, torna-se, sempre no século passado, leitura muito querida – de que dão fé – já que nada resta da marca que pôde imprimir nas anônimas sensibilidades que o leram – Alencar, Machado, e os livros paroquiais. E acaba, num tempo indeterminado, mas que está perto do nosso, em *Grande Sertão: Veredas*, por incarnar (sic) para o leitor Riobaldo a literatura culta como forma de saber peculiar. ‘Nele, achei outras verdades, muito extraordinárias.’ (Meyer, 1973, p.61)

suas relações com a Europa, mostra títulos que permaneceram ao longo de décadas como os preferidos do público apesar de serem praticamente desconhecidos nos dias de hoje. Um livro como *História de Gil Blas* esteve por muitos anos entre os com maior pedido de licença à censura, com maior número de anúncios pelos livreiros e com maior número de consultas na Biblioteca Nacional e Pública do Rio de Janeiro. Essa obra, como outras de grande difusão no país, figurava na lista de *best-sellers* também na França, mostrando, assim, como o leitor carioca, esse desconhecido que lê livros hoje desconhecidos, estava sintonizado ao gosto francês, que ditava os padrões da classe dominante brasileira, tal como vimos em Paixão.

Em termos quantitativos, livros como *História de Gil Blas* ou *Aventuras de Telêmaco*, que tiveram sua primeira edição no século XVIII, foram fenômenos de venda e de público durante um século, permanecendo nos anúncios do *Jornal do Commercio* por mais de três décadas. Em termos qualitativos, pessoalmente, só posso registrar meu desconhecimento²¹⁷, já que mal sabia da existência dos títulos acima até começar a ler sobre a leitura e a circulação de livros no século XIX (algo semelhante talvez se dê entre outros leitores, mesmo especializados). No vão entre dados quantitativos e qualitativos, fica evidente o distanciamento entre a recepção das obras no passado e no presente, devido, entre outros fatores, ao modo como a crítica tratou esses títulos.

Abreu indica a diversidade de estilos e formas nas obras com intensa circulação no Brasil e na França durante o século XIX. A convivência de obras esteticamente diferentes, com grande inserção junto ao público, coloca “em xeque as rupturas que marcam as periodizações estabelecidas pelas histórias literárias, que, em geral, organizam os escritos em ‘escolas literárias’” (2013, p. 35). Nesse sentido, deve-se observar que o interesse do público está distanciado das características tradicionalmente atribuídas ao Romantismo o que nos leva a questionar afirmações como “É claro que houve autores e romances muito populares antes – pense-se, por exemplo, em Alencar e Macedo [...]” (Bueno, 2006,

²¹⁷ Somente depois de ter me surpreendido com a alta vendagem de *Aventuras de Telêmaco* é que fui relacioná-lo ao livro tratado por Rancière em *O mestre ignorante*. É precisamente o fato de essa obra ter sido um sucesso de vendas, com tradução em várias línguas, que possibilitou a Jacotot realizar seus experimentos pedagógicos que dariam os contornos do Ensino Universal. Vejamos informações sobre a obra: “*Telêmaco* está traduzido em muitas línguas e facilmente disponível nas livrarias. Não é uma obra-prima da língua francesa. Mas seu estilo é puro, o vocabulário variado, a moral severa. Aprende-se aí mitologia e geografia. Escuta-se aí, através da ‘tradução’ francesa, o latim de Virgílio e o grego de Homero. Trata-se, enfim, de um livro clássico, um desses em que uma língua apresenta o essencial de suas formas e de seus poderes.” (Rancière, 2002, p. 32)

p.210)²¹⁸. Também a perspectiva dos “homens de letras” da primeira metade do século XIX, que valorizava a moral na literatura oitocentista, está distante de tais características. Além disso, paralelos entre o cenário literário de Brasil e França levam Abreu a questionar a centralidade da “questão nacional” nas histórias literárias, com consequente pouca atenção aos “contatos externos, exceto quando se trata de articular as obras nacionais a textos canônicos destacados em histórias literárias de outras nações.” (2013, p.36). Diante de tal cenário, conclui a crítica:

Uma história literária atenta à leitura e aos valores próprios à época seria levada, portanto, a rever seus marcos tradicionais, ampliar o corpus de textos com os quais trabalha, centrando-se não apenas na produção dos escritos e nas obras canônicas de determinados territórios nacionais, o que pode trazer ganhos para a compreensão do passado e da literatura nele produzida, lida e apreciada. (Abreu, 2013, p. 37)

A partir de dados materiais da circulação e recepção das obras, chega-se a um questionamento dos limites estreitos estabelecidos pela história literária, afinal, como afirma Even-Zohar (1990), cuja obra discutiremos mais adiante, tratar apenas das obras-primas na história literária é como fazer historiografia apenas a partir de reis e generais. As características de uma determinada escola estética mostram-se frágeis diante de fronteiras apagadas pelo livro, pela leitura. Aproximando-nos de Jauss na sua provocação à história literária, podemos pensar que os diversos leitores (aqueles que conhecemos – os homens letrados – e os que ainda nos falta conhecer, como o homem do estrato médio e popular) impõem um questionamento de traços comumente privilegiados, abrindo novas possibilidades críticas. Um olhar atento às nuances do passado traz, assim, à luz elementos que já estavam lá, muitas vezes com presença mais acentuada do que a de elementos hoje conhecidos. Alargamos, com isso, nosso horizonte com esses novos leitores, novos títulos, novas concepções estéticas do passado.

²¹⁸ Bueno, como já indicado no título do seu livro, enfoca o romance de 30 no estudo de onde retiramos a citação. Para mostrar como esse foi um momento singular de vendas de obras no país, o autor o compara a períodos que tiveram autores como Alencar e Macedo que atingiram “grande popularidade”. Consideramos, no entanto, importante questionar qual é o parâmetro que permite tal avaliação sobre a popularidade dos autores, uma vez que a pesquisa de Guimarães, centrada no leitor, aponta haver uma desproporção na intenção do romance e sua circulação junto ao público, o que fica evidente na construção das obras românticas, incluindo a primeira fase romanesca de Machado de Assis: “Desproporção que estará também em Alencar, cujos romances parecem pressupor um público numeroso e anônimo disperso pela vastidão do território nacional. Tanto os narradores de Macedo quanto os de Alencar parecem projetar vozes demasiado intensas e altas para a ‘acústica reduzida’ do meio [...]” (Guimarães, 2002, p.12)

Quando trazemos pontualmente uma ampla discussão em torno do século XIX para uma tese centrada na contemporaneidade, buscamos estabelecer um contraponto para refletirmos sobre nosso objeto. Assim, cabe questionar: da mesma forma que a atenção à leitura e aos (vários) valores de uma determinada época trariam “maior compreensão do passado e da literatura nele produzida, lida e apreciada”, não podemos considerar que a atenção à leitura e aos valores de nossa época traria maior compreensão do presente e da atual literatura?

Se em relação ao passado, como mostrou Paixão, suposições ou concepções específicas de leitura fizeram com que se deixasse de conhecer grupos significativos de leitores, como fazer com que as frágeis hipóteses atuais sobre os leitores e suas variadas leituras não nos impossibilitem de conhecer esses sujeitos e também o sentido da própria literatura na contemporaneidade? O que poderíamos conhecer com atenção aos livros mais lidos nas últimas décadas, tal como revela a extensiva pesquisa de Cortina (2006), que levanta os títulos de maior popularidade entre as décadas de 1960 e 2000?²¹⁹ Deixaremos ao futuro, tal como legado recebido do passado, a dificuldade de ter acesso a esses leitores? Ou então, em decorrência da evolução tecnológica e da democratização da palavra no espaço virtual, mostraremos ao futuro que, apesar dos tantos registros deixados por tais leitores, eles pouco foram vistos por nós, seus contemporâneos? Como a compreensão do nosso tempo e literatura podem ser alargados se conhecermos o que interessa a um grupo mais heterogêneo de leitores, para além dos muros da universidade, para além do interesse pelo que está sob o valorado rótulo de “literatura brasileira contemporânea”?

Na tentativa de discutir as questões acima, propomos um exercício hipotético. Talvez, olhando o tempo contemporâneo a partir do futuro, fosse possível tomar, por exemplo, *Divórcio* (2013) de Ricardo Lísias como uma obra singular na representação da fragilidade dos relacionamentos, da vulnerabilidade trazida pela entrega ao outro, da destruição da individualidade, despelada na correria e na corrida da cidade grande. Com essa obra nas mãos, teríamos um representativo panorama do relacionamento amoroso (e seus inúmeros

²¹⁹ Dentre os diversos dados interessantes trazidos pela pesquisa de Cortina, destacamos seu levantamento dos livros mais vendidos nas últimas décadas. Entre os anos de 1966 e 2004, Paulo Coelho foi o autor com mais livros vendidos no país. É importante observar também o levantamento de Cortina feito por décadas, em que notamos a relevância de autores canônicos, indicando a diversidade de títulos lidos. Na década de 1960, o título mais vendido foi *Quarup* de Antonio Callado; em 1970, foi *Incidente em Antares* de Erico Veríssimo; em 1980, *A insustentável leveza do ser* de Milan Kundera; em 1990, *O Alquimista*; e, por fim, em 2000, *As mentiras que os homens contam* de Luís Fernando Veríssimo.

desdobramentos) na contemporaneidade. Mas esse é apenas um ponto de vista, ainda que seja um interessante e bem construído ponto de vista.

Dando continuidade ao nosso exercício com um olhar para o passado, lembramos que antes do advento do folhetim e do lançamento de títulos como *Memórias de um sargento de milícias* (paradigmáticos hoje para a compreensão da identidade nacional), livros como *História de Gil Blas* exerceram forte atração junto ao público. Assim, voltando ao presente, poderíamos lembrar que antes de *Divórcio* passar a figurar no debate crítico, fenômenos de vendas mundiais (algo talvez equivalente ao intenso intercâmbio marítimo apontado por Abreu entre França e Brasil no século XIX) aportaram por aqui. Um exemplo é a trilogia *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, que apareceu nas histórias dos leitores. No exercício que propomos, não parece descabido lembrar como títulos diferentes (pelo número de vendas, abordagem temática, uso da linguagem, nacionalidade do autor etc.) coexistem em um mesmo espaço literário, tal como vimos em relação ao século XIX. Menos ainda parece descabido questionar: quanto não se amplia a nossa compreensão de um dado momento histórico a partir de obras que estão também fora do cânone?

Lembramos aqui de obras distantes como *Divórcio* e *Crepúsculo*, não para propor uma comparação entre livros (mas já preparando campo para o debate sobre o comparatismo que marcará o último capítulo da tese), mas para fazemos o exercício de pensar a multiplicidade de nosso cenário literário e de suas efêmeras fronteiras. Nesse contexto, a fragilidade e a vulnerabilidade de *Divórcio* dividem espaço com a força da paixão e o sentimento de completude, que dão proporções épicas ao amor romântico de *Crepúsculo*. No futuro, ao abarcar a estrutura numa amplitude maior de obras, que despertaram interesses diversos em leitores (diversos), não teríamos um panorama mais complexo da contemporaneidade? Afinal, como vimos a partir das histórias dos leitores, também para as obras questionadas pela crítica, os seus leitores estabelecem critérios de valor, que estão articulados à sua trajetória e a um modo de se inserir no debate público, tal como propomos na chave tripla da formação, valoração e resistência.

Com esses questionamentos acerca de *Divórcio* e *Crepúsculo*, não gostaríamos de mostrar, tal como criticamos na leitura de Bosi sobre o leitor-massa, que é possível saber o que *buscam* leitores de determinadas obras. Mas consideramos que, especialmente quando se trata de *best-sellers*, sua alta vendagem, para além do que já sabemos da grande máquina da cultura de massa, pode revelar a multiplicidade que povoa o imaginário de parte da

população letrada. Afinal, obras como *Crepúsculo* destacaram-se em um cenário em que tantas foram incentivadas por mecanismos semelhantes, de tal modo que nos parece que seu diferencial junto ao público se relaciona ao modo como certos títulos resignificam algumas experiências de vida e leitura para os sujeitos. Nesse contexto, entendemos que obras como *Crepúsculo* devem ser lidas pelos críticos antes que elas possam ser julgadas; a leitura é uma ação necessária para que ocorra o diálogo e o encontro com o outro leitor, em que não apenas sejam elencadas para ele (não por ele) obras que possam “humanizá-lo”; e, por fim, é apenas uma possibilidade, que pode ser recusada, quando se deseja ter uma compreensão mais ampla de um determinado momento cultural.

Enquanto o estudo de obras canônicas é perpassado por leituras tão ou mais canônicas do que as próprias obras, a atenção para o *best-seller* é perpassada pelo questionamento sobre a identidade de leitores que diferem daquele refletido em nosso próprio espelho²²⁰. Assim, ao final desse exercício hipotético, estabelecemos, mais uma vez, um paralelo com o artigo de Abreu para questionar: uma série como *Crepúsculo*, escrita por estadunidense e levada ao máximo potencial de difusão pelo aparato cinematográfico dos Estados Unidos, diz respeito apenas à sociedade norte-americana? O que ela pode dizer sobre nós, brasileiros, na superação das fronteiras entre países? O que a ampliação do *corpus* de obras analisadas pela crítica pode revelar da diversidade do nosso tempo?²²¹ Quais outros valores críticos poderiam ser exercidos a partir do enfrentamento de obras diversas? Perguntas que deixamos em aberto, afinal, como coloca Guillory no final de seu *Cultural Capital*: “of course, this is only a thought experiment” (1994, p. 340)

Por ora, apenas reforçamos que a urgência de conhecer e descobrir o novo no passado é válida também em relação ao presente. Nesse sentido, a discussão feita nesta tese não propõe apenas a frágil tentativa de garantir ao outro o acesso à alta literatura. Tal ação

²²⁰ Batesel mostra em sua pesquisa voltada para os best-sellers americanos (em dois momentos 1900-1909 e década de 1970) como alguns estudos dessas obras partem da premissa de que “the value of such studies lies in what bestsellers tell us about those who buy and read them” (1989, p.15). Estudos como o de Batesel, que se detém em volume significativo de títulos, apontam traços significativos nas obras nos dois períodos, relacionando esses fatores estéticos ao contexto socioeconômico norte-americano, a partir do qual busca estabelecer um modo de compreensão dos leitores. Não se trata, assim, como já indicamos, de pressupor atitudes de leitores que pouco conhecemos a partir de obras lidas com superficialidade e fora de seu contexto mais amplo.

²²¹ Aparentemente tais perguntas podem parecer descabidas considerando o contexto da globalização, porém consideramos que elas permanecem válidas na contemporaneidade como consequência de um lastro histórico de valorização do nacional. Lembramos, como vimos no estudo de Abreu, que as histórias literárias enfocam o elemento nacional, mesmo quando ele não corresponde ao panorama de circulação das obras em um dado momento. Nos dias atuais, essa tendência permanece bastante viva no contexto escolar, em que, no Ensino Médio, há predomínio absoluto de obras nacionais. Adiante, voltaremos a questionar se títulos estrangeiros não podem atingir os objetivos formativos pensados para o ensino de literatura.

pode ser tanto pautada pelo bem intencionado (e talvez ingênuo) esforço de garantir ao outro o que é valorado por si mesmo, quanto pela arrogância de acreditar ser necessário dotar o outro com o que ele não possui, pois caso isso não ocorra, ele estará em um patamar de inferioridade em relação a aquele que diz agir em favor da literatura. O limite entre as duas atitudes nem sempre pode ser estabelecido com clareza. Nesse limiar, propomos que a maior atenção ao leitor, ou melhor dito, ao outro-leitor, seja feita não por causa dele, mas de nós mesmos. O acesso ao que o outro valora permite, hoje e no futuro, um olhar mais amplo para o mundo, para as diversas formas de compreendê-lo e expressá-lo. Assim, idealmente, ganhamos todos.

Na linha do que propusemos acima, é interessante retomar a tese de Paixão. O sociólogo aponta a distinção feita por Roberto Schwarz das “três classes de população” no Brasil do século XIX: latifundiários, escravos e a multidão de homens livres e, a partir disso, complementa: “nesses termos, o público da literatura folhetinesca que estudamos restringe-se a uma parte bastante pequena dessa multidão, mas ele existe e pertence à *comunidade de emigrantes portugueses do Rio de Janeiro*.” (2012, p.205, grifos do autor). Está, assim, indicado o inevitável limite da pesquisa e seu enfoque, os quais permitiriam evidenciar a existência de um grupo de leitores até então desconhecido. Os caixeiros “revelados” por Paixão são alguns dos tantos que, como coloca Hobsbawm, “constituem a maioria da raça humana” (2005, p.7). O olhar para as “pessoas comuns” revela o que há de extraordinário nelas, como indica já o título do livro *Pessoas extraordinárias*, em que Hobsbawm aponta como “*coletivamente*, se não como indivíduos, esses homens e mulheres são os principais atores da história” (*ibidem*).

A ênfase no coletivo não decorre do fato de o historiador não reconhecer a grandiosidade de cada sujeito, mas de saber que “os escritos sobre tais indivíduos na história deixaram traços pouco significativos na narrativa macro-histórica” (*ibidem*). Nesse sentido, tal como já dito na parte anterior da tese, não nos pautamos por histórias individuais de leitores. Recorremos a elas não com o intuito de apontar a necessidade de que conheçamos novos e novas Beatrizes, Caios, Carolines, Pedros e Veronicas, em um potencial que se abre ao infinito e que se limita pelo silêncio sempre maior que a voz. Desejamos apenas apontar como dentro da massa, há histórias singulares que colocam em questão o que supomos saber sobre ela ou ainda que, dentro da multidão (como mostra Paixão), há outros pequenos grupos, os quais, por sua vez, são formados por singularidades pouco conhecidas. Cada um dos nossos entrevistados compõe, no coletivo, o “talvez” a conceitos

extremamente abrangentes e homogeneizantes. Olhá-los de perto mostra que conhecer as obras de sua estima não se trata de condescendência, mas de interesse verdadeiro pelo outro, com a real possibilidade de que a própria compreensão de mundo se alargue pela descoberta do novo, no mesmo movimento que tão comumente se deseja ao outro.

Quando os leitores escolhem algum livro que figura na lista dos mais vendidos, facilmente consideramos que eles são meros alvos fáceis da indústria cultural. Desse modo, por avaliarmos de maneira negativa o modo e a qualidade de produção de livros muito vendidos, partimos para a conclusão direta de que seus leitores não usaram qualquer tipo de crivo para suas escolhas, algo muito diferente do que pudemos notar nas histórias dos leitores. Sequer levantamos a hipótese de que a motivação para a leitura pode, para além de uma entrega passiva a uma indústria, ser movida por outros tantos fatores, como, por exemplo, o interesse específico por um determinado assunto, a indicação de amigos, a leitura da orelha de um livro etc. Embora reconheçamos que esses fatores podem estar relacionados à indústria cultural, eles podem também ser vistos como desdobramentos da publicação de livros, que alcançam a todos os leitores, de obras de entretenimento e do cânone. Devemos observar, assim, a existência de fatores que aproximam a alta cultura à cultura de massa, incluindo a própria noção de avaliação, já que todas passam por um amplo processo de qualificação em diversas esferas que, como mostra Smith (1995), não se restringem a instâncias da crítica especializada²²².

A divisão entre alta cultura e cultura de massa pode, assim, ser questionada. Aliás, a esse respeito é interessante observar a pesquisa *Retratos de leitura do Brasil* (Failla, 2012). Ao contrário do que poderíamos supor, o impacto do que consideramos mais negativo na indústria cultural, a propaganda, é menor do que o da crítica literária na escolha de livros feita pelo leitor (a primeira com 4%, a segunda com 7%). Assim, ainda que seja inegável a presença e força da indústria cultural, com a padronização, a reprodução, a produção baseada no lucro, a valorização do consumo unificado, é precisamente o fato de ela ter se alastrado de tal modo²²³ que faz com que não sirva mais para distinguir a alta e a baixa cultura, como discute Huyssen²²⁴.

²²² Smith compreende a avaliação da obra em cinco etapas (pelo próprio autor no processo de elaboração do texto; pelo leitor nas avaliações normalmente não-verbais durante seu ato de leitura; pelas instâncias de publicação e venda da obra; pelos leitores ao recomendar e discutir uma obra; pelos críticos especializados).

²²³ Talvez uma das maiores provas da presença intensa da indústria cultural seja dada pela própria naturalização do conceito. Como aponta Durão, “‘indústria cultural’, uma expressão inventada por T.W. Adorno e Max Horkheimer com o intuito de gerar espanto ao combinar duas esferas na realidade

Longe, portanto, de uma postura que exalta ou é ingênua aos efeitos da indústria cultural²²⁵, colocamos dois questionamentos em relação a ela: 1) os sujeitos que leem/assistem/ouvem seus produtos têm uma postura plenamente passiva em relação a eles? Algum grande sucesso ou fracasso de vendas não representaria uma resposta original (ainda que massiva) do público leitor, que apresentou uma reação diferente daquelas previstas pelas inúmeras pesquisas que envolvem a produção e a circulação de livros?²²⁶ 2) os críticos hoje não desempenham, eles próprios, um papel nessa indústria cultural? Se, como indicam Adorno e Horkheimer, as distinções entre produtos da indústria cultural “têm menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores” (2006, p. 101), então o que dizer dos críticos se eles também classificam leitores e obras como válidas ou inválidas? Ao tratarem apenas das obras canônicas, a crítica já não estaria, de saída, realizando a classificação e organização, tal como operadas pela indústria cultural?

No caso dos críticos, por estarem tradicionalmente ligados à alta cultura, não à cultura de massa, seu trabalho não levaria a uma segmentação do público consumidor, mas a um afastamento daqueles que se interessam por obras externas ao cânone. Desse modo, acreditamos na necessidade de repensar o discurso sobre literatura em relação àquilo que é sistematicamente reforçado sobre a indústria cultural, em especial sobre seus desdobramentos na contemporaneidade. A indústria cultural não age apenas sobre o outro, não é apenas um elemento externo ao cânone, mas se relaciona de modo dinâmico com ele, tal como trataremos adiante a partir da obra de Even-Zohar. Assim, reconhecendo as

antagônicas, mas que hoje é utilizada como uma noção neutra, absolutamente denotativa, na mídia e nos cursos de MBA.” (2011, p.67)

²²⁴ “For consumerism is more and more inevitably the common denominator of all culture, making illusions about the autonomy of ‘high’ ever harder to sustain. We have elite consumerism; various kinds of middlebrow consumerism, differentiated by generation, income levels, and lifestyles; and an imaginary counter-consumerism as celebrated by cultural studies.” (2007, p.4)

²²⁵ Assumimos posicionamento semelhante ao manifestado por Zilberman, de análise dos produtos da indústria cultural, antes de um julgamento prévio: “Não se trata de reivindicar o resgate da literatura de massa, imputando-lhe traços positivos, bem como uma perspectiva otimista quando de sua análise, pois, neste caso, dar-se-ia tão-somente uma reversão de valores, sem a consequente dissolução da polarização e do antagonismo. Mais significativa pode ser a compreensão das inter-relações entre as duas modalidades de expressão [literatura de massa e erudita], sem que sejam abolidas as características próprias a cada uma delas.” (1984, 15-6)

²²⁶ Pensamos ser possível discutir que, ainda que a indústria cultural se baseie na repetição, ela pode ter, em alguns momentos, marcas de originalidade (ou de aspectos interessantes não previstos), reconhecidas, primordialmente, pelo público. No caso, por exemplo, da série *Harry Potter*, é bastante difundido o fato de que a autora foi recusada por diversas editoras, o que mostra que a indústria não consegue controlar, tão profundamente, o interesse do público. A partir daí, por certo, nos diversos produtos oriundos da série (filmes, livros da mesma temática etc.) reconhece-se, claramente, a marca de uma indústria que percebe a possibilidade de lucro e faz todo o investimento necessário para obtê-lo em larga escala.

marcas de sua perversidade em todo processo de produção e circulação de livros, então qualquer atitude crítica, mesmo que movida por fins democráticos e qualitativos, será, em alguma medida, uma ação que fortalece essa indústria.

A partir das duas questões colocadas em relação à indústria cultural, fazemos uma junção delas como questionamento mais amplo no âmbito desta pesquisa: se o trabalho do crítico, na manutenção e defesa do cânone, acaba agindo em favor da própria dinâmica da indústria cultural, com um efeito não seletor, mas excludente, de grande parcela do público, sua ação na contemporaneidade não deveria se pautar por uma forma de que os leitores comuns pudessem ter acesso real (não apenas potencial) às obras valoradas? Isso não passaria, talvez, por um reconhecimento das escolhas desse público, valorizando-as por sua autonomia (ainda que relativa e massiva), e não apenas condenando-as como alienadas e tolas? Com essa atitude de respeito, não de desqualificação, não seria possível colocar obras de “valorações” diferentes em diálogo?

Desse modo, acreditamos que a atitude da crítica perante o leitor não pode ser semelhante à da indústria a que ela se opõe, com um olhar de indiscriminação, rebaixamento e descrédito em relação ao leitor. Não se deve, assim, avaliar as pessoas e suas experiências de forma direta em relação aos livros lidos, especialmente pelo modo como circulam e são produzidos. Apenas com um reconhecimento profundo de que todos aqueles que leem são leitores, a crítica dá um passo na direção de minar um “diálogo de surdos”²²⁷ que existe na formação literária, em que avaliações sobre a importância das obras desconsideram os diferentes públicos que elas podem encontrar. A classificação de leitores, a partir dos livros lidos, leva, no limite, à exclusão desses sujeitos do jogo literário, num movimento que se estende do passado, como vimos em relação ao século XIX, aos dias atuais.

Deve-se romper esse limite que não é do outro, mas sim da própria crítica literária. O limite que impõe uma separação entre o “nós” (intelectuais) x “eles” (a massa), tal como pode ser exemplarmente visto na relação entre Rodrigo S.M. e Macabéa, analisada por Dalcastagnè: “Macabéa faz coleção de anúncios, ouve a Rádio Relógio e sonha ser Marilyn Monroe. Tão diferente de *nós* – que somos úteis, temos competência e imaginação -, Macabéa é o outro, é a *massa*.” (2004, p.169).

²²⁷ Usamos aqui essa expressão para mostrar a incomunicabilidade entre grupos de leitores. No Capítulo 7, a noção de “diálogo de surdos” é retomada com mais profundidade a partir do texto de Langlade (2013).

Como veremos no tópico seguinte, faz-se necessário romper com a atitude crítica de revelar as falhas do outro como sintoma da própria impotência.

5.2 LEITOR, LEITORES

Voltamos mais uma vez ao passado, mais uma vez ao século XIX. Recorremos ao passado para mostrar que questões hoje colocadas a ele podem nos levar a repensar também o presente. Em relação ao passado, o presente nos oferece a dificuldade do mutável e das sombras, mas nos oferece a vantagem da abertura para mudança, precisamente pela sua indefinição.

Rancière aponta que a “preocupação com o grande aparato de mercadorias e de imagens” (2007, p.99) e a representação do “pobre consumidor esmagado pela torrente de imagens e seduzido pelas suas falácias” (*ibidem*) remonta ao século XIX, muito antes, portanto, do advento do pós-modernismo quando a questão da imagem e de suas artimanhas entrou no cerne do debate sobre a arte e seu potencial. Para o filósofo francês, isso ocorreu por uma junção singular de progresso científico e da democracia. A elite do século XIX teria reagido com “ansiedade” em relação à “multiplicação das novas fórmulas de experiência” (*idem*, p.100). Tal sentimento se devia, na realidade, a uma preocupação com os movimentos de emancipação, “ou seja, a desconstrução da velha distribuição do visível, do dizível e do fazível”. Como consequência, a “preocupação paternal” das elites, voltada a “ajudar aquelas pobres pessoas a ganharem consciência da sua verdadeira condição” escondia, na realidade, um desejo de manter-se na condição daqueles que são capazes de ver, dizer e fazer. A capacidade do outro é transformada em impotência, condição necessária para manter um sistema com lugares definidos, em que a existência do médico pressupõe a sempre existência dos incapacitados e “para conseguir essa reprodução indefinidamente, basta reenquadrar, agora como então, a saúde como doença e a doença como saúde.” (*idem*, p.101).

Nos tempos atuais, em que informações, procedimentos metodológicos e formas de interpretação são mais rapidamente questionados e suplantados, aquilo que foi aprendido logo perde valor e assim, como afirma Rancière, “este processo pode continuar indefinidamente na impotência da crítica que revela a impotência dos idiotas” (*idem*, p.102). Aquilo que aponta a constante falha do outro, mesmo que revestido pelo “bem

intencionado” desejo de sua inclusão, apenas expõe a impotência crítica, sustentada na tentativa por vezes desesperada de evidenciar sua distinção. Considerando especificamente a literatura, poderíamos pensar que a intolerância em relação ao leitor e às suas leituras, na chave vista na Parte I da tese, reforça a diferença entre o leitor especializado e o outro, mesmo quando aquele lamenta sua solidão e deseja que ela seja sanada por meio de um compartilhamento da alta literatura. Na linha do discutido por Rancière, mesmo que algumas das obras valoradas fossem apreciadas por grande parte da população, elas poderiam ser depois substituídas por outras obras ou mesmo ter outras formas de leitura, mais uma vez afastadas da população. A distância entre eles e nós, assim, permaneceria. E mais: seria irreduzível.

A questão é que, em termos práticos, a distância entre intelectuais e as massas não revela uma incapacidade de dizer das massas, mas na dificuldade (quase impossibilidade) de se fazer ouvir. Deve-se, então, buscar maneiras de não perpetuar a distância irreduzível, o que passa, segundo Foucault, pela necessidade de expor as formas de poder, nas quais o próprio intelectual está envolvido:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. (Foucault, 2006, p.71)

Diante da reflexão de Foucault sobre o papel do intelectual, considero necessária uma explicação a respeito do meu posicionamento nesse jogo crítico. Não desejo eu também, como reforçado ao longo da tese, que o outro tenha acesso ao que eu valoro e sei estar condicionado a um mercado flutuante de valores literários? Se faço isso, não parto também da minha distinção em relação ao outro? Sim. Mas acredito partir de uma distinção que não é, de saída, a distinção entre os que sabem o que é bom dos que não sabem. Inclusive

porque, ao longo da tese, cada vez tenho mais dúvidas sobre tal diferenciação. Não desejo permanecer diferente como o médico apto a curar o paciente que sequer se sabe doente. Permaneço diferente porque a diferença é condição inevitável. Porque com todas as limitações e apesar de todo esforço, eu apenas posso ser eu mesma. Nesse sentido, aquilo que quero oferecer ao outro, ou seja, a possibilidade de acesso real (não apenas potencial) à alta literatura se dá pelo fato de que é isso que posso oferecer. Ou melhor dito: é isso o que posso oferecer por meio de uma tese de doutorado realizada no âmbito da teoria literária.

A diferença não é entendida aqui como um dado estanque e menos ainda um indício da incapacidade do outro. Considero, verdadeiramente (ou considero até o limite do ponto cego da minha própria incoerência) que o outro (o meu outro, podendo ser o crítico ou o leitor “comum”) pode recusar aquilo que valoro. Sua formação, modo de valoração e ação de resistência (a tríade proposta a partir das histórias de vida), permite essa negação. Reconheço seu direito a se apropriar de uma obra de modo diferente ao que faço. Apenas considero que qualquer negação, minha e dele, deve ser feita, dentro do possível, com conhecimento daquilo que se recusa. Estamos em condição de igualdade de negar aquilo que pertence ao outro. A negação apenas não deveria ser construída dentro dos muros impostos pela barreira das trocas simbólicas.

Feita a ponderação acima, retomamos o pensamento de Rancière. O autor parte do que chama de “hipótese disparatada”, em que toma todos como “capazes”²²⁸ e reduz o impacto da imagem. Diante desse cenário, que estaria longe de ser conciliatório e plenamente integrado, o autor propõe o olhar para dissensão. Transcrevemos o longo trecho em que trata do tema:

A dissensão significa que existem várias maneiras de construir a realidade como um conjunto de condições, incluindo uma distribuição polêmica das capacidades. A dissensão trata daquilo que é determinado como a nossa situação, que nome lhe pode ser dado e que sentido se pode retirar dele. Trata de quem é capaz de o ver, de o compreender e de o discutir. É disso que se trata na subjectivação política: dividir a unidade do que é dado e a evidência do visível e, como consequência, do possível. Trata-se de inventar diversos universos em conflito dentro de um e do mesmo universo. A inteligência colectiva da emancipação não é a inteligência de um processo global de submissão. É a colectivização das capacidades

²²⁸ Esse princípio de igualdade é o que norteia o pensamento do autor em *O mestre ignorante*, em que discute o método de ensino de Jacotot, algo tratado no próximo capítulo.

implementadas nesses cenários de dissensão. É a proclamação da capacidade de qualquer um, independentemente de quem é, ou a qualificação daqueles que não tem qualificação. Eu acho que a investigação desse poder talvez seja hoje mais interessante e frutuosa que a tarefa infundável de desmascarar os fetiches e os fantasmas, ou que a demonstração interminável da onipotência da besta. (2007, p.102)

A dissensão se aproxima da democracia a partir de uma perspectiva menos representativa e mais aberta ao múltiplo. Como sabemos, a democracia pode ter seus revezes, inclusive através de uma de suas bandeiras: a igualdade. Pode ser mecanismo legítimo de exclusão de alguns grupos²²⁹, pode ser tornada associativismo, perpetuando a desigualdade²³⁰. Já a dissensão, pensada no campo democrático, configura-se como aposta no plural, não ênfase no igual. Ouvem-se as vozes não para chegar num consenso desejado e previsto. Ouvem-se as diversas vozes porque se acredita na capacidade do outro e porque elas oferecem a promessa do desconhecido. As vozes são o imperativo primeiro. Em oposição ao que já é sabido, dos tantos demônios há muito anunciados e pouco enfraquecidos, olha-se diretamente a uma coletividade que pouco conhecemos, ansiosos pelo que ela pode oferecer.

A dissensão prevê mais ênfase à ação do outro não ao próprio desejo de agir. Dentre as condições múltiplas para a construção da realidade, Rancière cita a “distribuição polêmica das capacidades”. Para entender a que essa forma de distribuição se refere, retomamos sua contrapartida, a chamada “distribuição harmônica” das capacidades, tal como pensada por Platão. No seio da democracia,²³¹ a condição harmoniosa previa que cada pessoa exercesse determinada função, para a qual teria “o equipamento sensorial e intelectual afinado” (2007, p.49). Assim, a distribuição harmônica é a forma desejada por aqueles que se

²²⁹ Pensamos aqui no exemplo dado por Levinas: “O igualitarismo é certamente uma concepção da justiça. A democracia aí será suficiente? Ricoeur, no *Le Monde*, falando das eleições inglesas recentes, desola-se porque, na Inglaterra, a maioria das pessoas, tendo o que lhes é necessário, vota em proprietários e porque, assim, ninguém se ocupa com os pobres. Ricoeur vê aí um dos perigos da democracia: exclusão para sempre de uma minoria sempre existente. (Levinas, 1997, p. 272-3)

²³⁰ Sorj, em *A democracia inesperada* (2004), revela o paradoxo do atual desenvolvimento da democracia, manifestado: “[...] por um lado, na enorme expansão do associativismo, dos novos direitos ligados a identidades coletivas e de organizações que se apresentam como expressão da vitalidade da ‘sociedade civil’; e, por outro lado, na limitada eficácia que tais processos desempenham na diminuição da desigualdade social. (p. 13)

²³¹ Vejamos que em outro texto Rancière deixa evidente o quanto a noção de democracia carrega, desde suas origens, a segregação da multidão: “It was, in Ancient Greece, originally used as an insult by those who saw in the unnameable government of the multitude the ruin of any legitimate order. It remained synonymous with abomination for everyone who thought that power fell by rights to those whose birth had predestined them to it or whose capabilities called them to it. And it still is today for those who construe revelations of divine law as the sole legitimate foundation on which to organize human communities.” (Rancière, 2006, p.2)

protegem e se diferenciam com ela, enquanto a distribuição polêmica é o desejo dos que buscam a emancipação, a possibilidade de exercerem “as capacidades de ver e falar, pensar e fazer que não pertencem a nenhuma classe em particular, que pertencem a qualquer um.” (*ibidem*)

Rancière reforça o que há de comum entre as pessoas para evidenciar o absurdo de que, de princípio, elas estejam condenadas a assumir posições diferentes na sociedade. O aspecto comum ao humano se contrapõe, assim, ao específico da humanização que discutimos na Parte I da tese, em que uma concepção singular de homem e de objetos formativos é privilegiada. Nesse sentido, homens de letras são comumente entendidos como “melhores” quando comparados aos que são esvaziados de sua condição de leitor ou, de modo mais amplo e quase direto, da sua própria condição humana.

Para tratarmos neste momento especificamente da literatura, antes de nos voltarmos à ação mais ampla da emancipação, pensamos numa definição simples de leitor. Sem traçar julgamentos qualitativos, lembramos que leitores se pautam, fundamentalmente, pela ação de ler, cuja definição simples remete ao ato de percorrer um código escrito com os olhos, “interpretando-o por uma relação estabelecida entre as sequências dos sinais gráficos escritos e os sinais linguísticos próprios de uma língua natural.” (Cf. Houaiss, p. 1744) Na tentativa de procurar um aspecto comum a todos leitores, chegamos, nessa discussão ainda bastante superficial, a um dos pontos de maior embate da teoria literária: a interpretação.²³² Longe de querermos nos aprofundar nesse tema, destacamos apenas que a interpretação, objeto de profunda discussão, é uma variável do ato de ler e que o ato de ler em si é uma ação comum sobre a linguagem. Em outras palavras: ler é uma ação possível a todos os que podem decodificar um texto; a interpretação, por sua vez, vai além da capacidade de compreensão de um texto para inserir-se num espaço de disputa simbólica e ideológica. Nas palavras de Bosi: “ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é eleger (*ex-legere*: escolher), na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encalço da questão crucial: o que o texto quer dizer?” (1988, p. 275).

Pergunta semelhante à de Bosi é apresentada por Culler para discutir a base da interpretação: “então, sobre o que é essa obra realmente?” (1999, p.67). Numa espécie de

²³² A esse respeito, vejamos os comentários de Enzensberger: “[...] A leitura é um ato de anarquia. A interpretação, principalmente a única e correta, existe para frustrar esse ato. Sua expressão, conseqüentemente, sempre é autoritária, produzindo subordinação ou resistência. E quando ocorre a resistência, a interpretação é forçada a impor sua própria autoridade teórica ou institucional.” (1995, p. 17)

paródia, o autor apresenta as respostas possíveis dadas por diversas abordagens teóricas da literatura, que, do ponto de vista hermenêutico, são “disposições de dar tipos específicos de respostas às questões de sobre o que, em última instância uma obra é” (ibidem):

“a luta de classes” (marxismo), “a possibilidade de unificação da experiência” (*New Criticism*), “conflito edipiano” (psicanálise), “a contenção de energias subversivas” (novo historicismo), “a assimetria das relações de gênero” (feminismo), “a natureza autodesconstrutivista do texto” (desconstrução), “a oclusão do imperialismo” (teoria pós-colonial), “a matriz heterossexual” (*gay and lesbian studies*). (ibidem)

Por essa listagem irônica, já é possível notar que a postura de Culler é de maior ceticismo que a de Bosi em relação a um potencial universal da interpretação²³³. Para Culler, o foco não está na resposta dada pelo crítico, mas no caminho por ele percorrido. Na tentativa de “adotar algum princípio ou fórmula geral” para estabelecer o sentido de uma obra, afirma: “O sentido está preso ao contexto, mas o contexto é ilimitado” (1999, p.70). Desse modo, as mudanças nos discursos teóricos poderiam ser pensadas como “resultado do alargamento ou redescrição do contexto.” (ibidem). Com essa postura, parece-nos que Culler foge de uma polarização em relação ao potencial universalista da hermenêutica: ela nem é vista apenas sob luzes, como ocorre no trabalho de Bosi, nem está plenamente sob as sombras, como coloca Bourdieu²³⁴. Trata-se, antes, da aceitação de uma limitação ilimitada, de natureza semelhante a que tentamos sustentar em nossa tese. Em outras palavras: na impossibilidade de que cada leitor (crítico) se afaste totalmente do seu contexto específico, é melhor considerar tal oportunidade como um alargamento nas possibilidades de leitura, que apenas se tornarão “verdadeiras” dentro dos limites impostos pelo ponto de vista que o norteia.

Pudemos notar que com grande rapidez a discussão em torno de algo mais amplo, como a leitura, chega a algo específico, a interpretação e, mais ainda, à pluralidade de interpretações. Esse processo, revestido de aparente neutralidade quanto à compreensão do sentido de um texto, revela, na realidade, a relação bastante estreita entre interpretação e avaliação, de tal modo que, como apresenta Smith, “our interpretation of a text and our

²³³ “Refazer a experiência simbólica do outro cavando-a no cerne de um pensamento que é teu e é meu, por isso universal, eis a exigência mais rigorosa da interpretação.” (Bosi, 1988, p. 287)

²³⁴ “A história social das interpretações que deveria acompanhar, ou preceder, toda interpretação nova não terminaria de recensear os erros que tantos e tantos intérpretes cometeram pela única razão de que se sentiam autorizados a ver ‘seus’ autores a sua própria imagem, atribuindo-lhes, assim, pensamentos e sentimentos rigorosamente situados e datados.” (Bourdieu, 1996, p.338)

experience of its value are to some extent mutually dependent, and *both* depend upon the particular assumptions, expectations and interests with which we approach the work” (1995, p.185). Desse modo, ler e interpretar é sempre ler e interpretar de uma determinada maneira, com determinados valores. Ter isso em mente é fundamental para não criar um abismo entre diferentes grupos de leitores, no modo como escolhem suas obras e as valoram. Para isso, como lembra Certeau com suas palavras certeiras, “é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (1998, p.273)²³⁵.

Ao nos esquecermos do que é comum a leitores e, principalmente, ao que é comum a humanos, deixamos de considerar, efetivamente, a emancipação e a dissensão como possibilidades desejadas. Buscamos apenas filtrar a leitura do outro (com suas escolhas e interpretações) sob nosso prisma e deixá-lo na condição social harmônica. A dissensão não implica apenas as vozes diferentes. Implica a voz que não gostaríamos de ouvir, aquela que fala *Harry Potter* e Paulo Coelho quando deveria dizer Henry James e Philip Roth. Implica reconhecer constantemente a especificidade do meu lugar de fala, no modo como ele filtra a voz do outro. Implica reconhecer que há uma capacidade comum de ser leitor e estar na sociedade, independente da diferença que cada um carrega com tais condições.

Diante do que foi dito acima, podemos notar que o debate sobre igualdade e diferença, que perpassa toda a tese, está longe de ser pacífico ou polarizado. O discurso da diferença pode ser a justificativa para segregar ou também para abrir o espaço para justas reivindicações. A igualdade, por sua vez, pode negar a minoria, mas pode também revelar a busca por um bem comum. Como vimos ao tratar da humanização do outro, as melhores intenções e as mais problemáticas consequências podem ser construídas em torno das duas bandeiras.

No meu caso, almejo apenas alcançar um nível suficiente de coerência no debate em torno da igualdade e da diferença para pensar a literatura e o acesso à literatura tendo em vista, como dito desde o início, que o meu olhar está junto ao leitor. Nesse sentido, reforço que tomo qualquer leitor numa relação ética de igualdade em relação a mim, em que desfrutamos das mesmas capacidades para compartilhar o espaço público. Tais considerações se constroem, no entanto, com base na inegável diferença que nos separa:

²³⁵ Tal colocação de Certeau é feita exatamente com a intenção de mostrar o quanto uma leitura, supostamente científica e objetiva, não pode ser projetada violentamente sobre o outro, reduzindo-o. Vejamos: “Mas onde o aparelho científico (o nosso) é levado a partilhar a ilusão dos poderes de que é necessariamente solidário, isto é, a supor as multidões transformadas pelas conquistas e as vitórias de uma produção expansionista, é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (Certeau, 1998, p.273)

separa nossas individualidades, manifestadas no rosto, mas separa, principalmente, o dado material que não se pode esquecer: hoje, tal como o espaço público (e literário) está construído, desfrutamos de lugares diferentes. Em qualquer das situações, irmanamo-nos pela condição de humanidade, que é (ou deveria ser) denominador comum entre todos, inclusive daqueles que quase escapam dessa discussão específica (o dos não leitores). É pelo igual direito de dizer que devemos entender que a diferença pode e deve ser enunciada. Assim, como dito na Introdução da tese, buscamos um equilíbrio, em que reconhecemos a diferença de cada comunidade de leitores (e no limite de cada leitor individual) e também seu igual direito à voz e ao respeito alheio.

No complexo debate sobre igualdade e diferença, retomamos Pierucci (1999), que mostra o quanto a diferença, uma das marcas da agenda atual da esquerda, foi, historicamente, parte do discurso da direita, que a utilizava para justificar o tratamento inferior dado a alguns grupos da sociedade: “Quem tem medo da diferença? Não a direita, ela não. Ela tem medo é dos diferentes.” (1999, p. 57). Assim, talvez possamos pensar que o denominador comum entre nosso desejo de igualdade e o respeito à diferença se dê em torno do outro, que é, inegavelmente, *diferente*. Tal posicionamento é reforçado nesta tese pelo fato de que, como já dissemos, nossa discussão parte do leitor, não da literatura. É o leitor *diferente* que está em questão.

A diferença, tal como fundamentada no discurso crítico contemporâneo, sobrevaloriza o impacto da representação. Se é inegável a importância de haver maior pluralidade de discursos e imagens na representação da realidade, com a voz e a palavra de grupos historicamente marginalizados, não podemos considerar que isso signifique uma imediata solução política aos problemas da exclusão, que não é apenas simbólica, mas dolorosamente material. A esse respeito, afirma Eagleton: “The relations between North and South are not primarily about discourse, language or identity but about armaments, commodities, exploitation, migrant labour, debt and drugs”. (2005, p.161). Para discutir essa linha argumentativa, tratamos dos trabalhos de Guillory (1994), Avelar (2009) e Huyssen (1999). Guillory reforça “the unfortunate effect of allowing the participants in the ‘symbolic struggle’ over representation in the canon to overestimate the political effects of this struggle” (1994, viii), Avelar aponta como as novas listas de leitura funcionam como “mecanismo compensatório”, como “se estas representassem uma vitória política real contra o racismo, sexismo, o etnocentrismo e a opressão de classe” (2009, p.16-7) e

Huyssen menciona o quanto a ação culturalista está voltada a uma “politically limited identity politics” (1999, p.4).

Os trabalhos de Guillory, Avelar e Huyssen não se aproximam apenas no questionamento do impacto da revisão do cânone em nome da diferença, mas principalmente por apontar como é frágil a polarização no debate entre culturalistas e tradicionalistas ou entre baixa e alta cultura. Os dois supostos polos do debate se aproximam na sobrevalorização do cânone, como se a lista de livros respondesse a questões cuja complexidade em muito extrapola a determinação de livros a serem lidos. Partindo de uma concepção menos dicotômica do debate, os autores ora tratados apontam a necessidade do julgamento estético e, mais do que isso, sua inevitabilidade. O exercício crítico permanece, mas o valor é questionado.

A partir de um amplo panorama crítico, Avelar aponta como o valor não é um traço imanente, sustentando-se apenas em aspectos estéticos. Em qualquer perspectiva crítica, o valor atribuído a uma obra ou autor se sustenta em torno de outro valor, nem sempre explicitado pelo crítico ou revestido de suposta neutralidade. Recorrendo à noção de “valor contingente” de Smith, Avelar mostra como tal concepção não recai em relativismo, mas na valoração possível dentro de uma determinada comunidade interpretativa. Como consequência, “um valor é sempre o resultado de uma luta, mas, uma vez consolidado, esse valor contingente tenderá a aparecer aos membros da comunidade interpretativa como uma não-contingência.” (Avelar, 2009, p.13) A luta que se dá no sistema de valoração fica evidente na sua própria naturalização, em que geralmente os valores tidos como neutros são, precisamente, aqueles que passam ao largo do discurso das minorias. Diante de tal cenário, Avelar propõe que a crítica deve “introduzir algum espaço de respiração na intersecção” entre cânone, valor e estética, conceitos que estão presentes nos dois lados do debate e são tomados de forma contígua. Assim, haveria a necessidade de dissociar o próprio debate sobre valor da frágil oposição entre culturalistas e esteticistas, de modo que sobressairia o juízo crítico, não mais confundido com uma teoria geral do valor.

Huyssen também propõe que o juízo crítico deve se impor sobre frágeis polarizações do debate acadêmico, levando em conta tanto a especificidade do objeto – sua valorização estética e seu contexto de produção – quanto a necessidade de um olhar abrangente para ele, aliando a tarefa crítica a outras disciplinas da história cultural²³⁶. O breve artigo

²³⁶ “How to get out of this dead-end? My tentative answer would be

dedicado a traçar os desafios posteriores ao “High/Low Debate” inicia-se de forma contundente: “The high-low debate is history” (Huyssen, 1999, p.3). Ao mostrar as falhas nos momentos de questionamento da alta cultura, com o movimento das vanguardas terminando nos espetáculos massivos dos alemães e no realismo socialista soviético e com as diversas reivindicações por direitos civis recaindo no triunfo do mercado, Huyssen relembra a questão levantada no pós-1989 “What is L/left?” (idem, p.7). Diante desse emblemático questionamento que permanece sem resposta, o autor propõe que se ignore o debate high/low. A justificativa para essa proposta é também contundente: “because it pulls one into a fruitless and boring academic debate about the canon and the subversive thrust of the popular; or it is simply irrelevant, because high culture, apart from curricular discussions in elite universities, has lost most of the political and hegemonic *cachet* that used to make attacks on it somehow pertinent.” (ibidem). Como alternativa, Huyssen propõe que o crítico preste mais atenção à “cultura pública” que abarca tanto a alta cultura quanto a cultura de massa “to the extent that they trigger or participate in public debate” e considera que a atenção ao passado e à memória é tópico central à noção de “cultura pública”.

A cultura pública, definida não apenas em termos estéticos, mas de participação no debate público, está, como aponta Huyssen, relacionado à “function of cultural practices in civil society, and their cultural potential for the life of democratic institutions” (ibidem). Eliminando definições apriorísticas do objeto (e a exacerbada carga política que as acompanha nos dois lados do debate crítico), abre-se à pluralidade de objetos e, supostamente, de vozes. Potencialmente, a concepção de cultura pública de Huyssen pode se aproximar do que vimos sobre a noção de dissensão trazida por Rancière. Não a vitória de um dos lados do debate, mas a presença de todos, com os múltiplos e inevitáveis julgamentos críticos, preferencialmente com a abertura de todos aos diferentes sentidos identificados, não com a acusação da cegueira alheia.

A participação coletiva no debate público está relacionada à discussão sobre retórica que realizamos na Parte I e que aprofundaremos adiante na tese. Privilegiando a retórica,

-
1. To abandon high/low distinction, but reintroduce issues of aesthetic quality into our analysis of specific cultural practices and products.
 2. To abandon the notion that a successful attack on elite culture can play a major role in a political and social transformation, but to pay close attention to the ways in which cultural practices and products are linked to the discourses of the political and the social in specific local and national constellations.
 3. This requires a combination of the disciplines of cultural history (including a sociological and economic dimension) and literary/artistic criticism. It can best be achieved by a sustained focus on the operations and functioning of public cultures and the changing role of critique within them.” (Huyssen, 1999, p.6)

enfatizamos não os múltiplos objetos, mas principalmente os múltiplos atores. Importa-nos, assim, a abertura a múltiplos objetos como ponto de partida, como possibilidade de que sujeitos não sejam, de saída, rebaixados por suas escolhas. Mas a nosso ver, o imperativo para a construção do debate público está na sua abertura à dissensão, ao diferente, não a eleição de temas singulares. Afinal, mesmo o importante tema da memória, priorizado por Huyssen, é tratado, em sua pluralidade, por sujeitos que são, em essência, os mesmos, ou seja, aqueles que, com suas diferenças particulares, são iguais em sua possibilidade de participar do debate cultural. Nesse sentido, privilegiamos a noção de retórica pelo seu potencial de permitir a inserção dos muitos num debate público que é, sabidamente, estruturado em torno de alguns, dos mesmos. A retórica não está, na concepção de Eagleton que aqui privilegiamos, numa submissão à palavra do outro, mas numa compreensão de que a palavra do outro pode ser a palavra do poder, capaz de neutralizar e impor seus próprios valores, negando sua contingência.

Para que o outro possa ter efetivamente o poder da palavra, para que o debate possa ser efetivamente um espaço de dissensão, é necessário que se compreenda como um valor contingente foi naturalizado, como alguns objetos estéticos foram excluídos da história literária, como alguns leitores são vistos como não-leitores. A partir disso, é possível que se construa o discurso próprio, em que inclusive tais aspectos sejam questionados. O uso da retórica, nesse sentido, é o da compreensão do discurso do poder para a construção de um discurso alternativo, de poderes variados. À primeira vista talvez pareça que, com essa ênfase na retórica, propomos uma retomada da dualidade que criticamos anteriormente, de culturalistas x tradicionalistas, de baixa cultura x alta cultura. Isso apenas seria verdade se justamente não considerássemos a fragilidade dessas oposições, como buscamos demonstrar acima. A retórica não implica aqui em recorrer ao já sabido discurso de revisão do cânone contra o discurso de sua defesa. Trata-se da abertura ao múltiplo, do discurso desconhecido contra um discurso de poder cultural, que é discurso do poder quer trate ou não do cânone; que é discurso de poder por ser discutido por poucos, dentro de um espaço para poucos que é a universidade.

As considerações acima servem como porta de entrada ao trabalho de Guillory, que, como dissemos, aproxima-se de Avelar e Huyssen, mas, a nosso ver, se diferencia pelo modo como enquadra não apenas a fragilidade do debate polarizado, mas também as condições mesmas que permeiam e permitem a existência de tal debate. Para isso, o autor centra seu livro na reflexão sobre a escola, no seu complexo e problemático papel de regular o acesso

ao capital cultural. A escola, na longa reflexão de Guillory, abrange desde a educação básica até a universidade, o que leva a um questionamento do papel e das possibilidades do espaço institucional que modela o discurso crítico.

Trataremos de forma mais detida o trabalho de Guillory apenas no próximo capítulo, em que discutiremos precisamente as possíveis intervenções da crítica na escola, com enfoque no ensino secundário. Por ora, indicamos que o autor desloca a questão do cânone, de suas inclusões e exclusões, para a escola, que se materializa em dois aspectos bastante concretos “the institutional forms of syllabus and curriculum” (1994,vii). Antes de tratar da obra de Guillory, optamos por retomar um texto (e o debate em torno dele) já levantados neste capítulo, o “Literatura para todos” de Leyla Perrone-Moisés (2006), que se detém precisamente sobre a discussão do currículo de literatura no ensino médio. Acreditamos ser possível mostrar como as tensões e polarizações do discurso crítico se fazem ainda mais evidentes diante de objetos concretos, como o currículo escolar, do que em um debate mais abstrato em torno de valores. Afinal, se quase todos valorizam discursivamente a noção de igualdade entre as pessoas, isso nem sempre se mantém diante de um objeto específico, que exige escolhas e, por vezes, impõe contradições. Com isso reforçamos a já mencionada necessidade de ter uma intervenção prática consequente com a reflexão teórica.

O título igualitário e abrangente, “Literatura para todos”, que acompanha a concepção universalizante de literatura ali desenvolvida, se opõe a uma discussão em que a diferença do outro é negada, supostamente, em favor de que ele tenha o mesmo direito à mesma literatura que comove a crítica. Aquilo que se deseja ao outro oblitera a capacidade de ver esse outro. Bons óculos de miopia, mas rachados para astigmatismo.

A intenção de Perrone-Moisés é, certamente, das mais nobres. Mas, como vimos na primeira parte da tese, o inferno da crítica literária está cheio de atitudes elevadas. A análise do documento do MEC que regulamenta o ensino de Língua Portuguesa pauta-se na defesa de que todos tenham acesso à alta literatura e não sejam condenados aos limites estreitos da própria cultura. Para isso, Perrone-Moisés ataca o fundo sociológico-político do texto do MEC, cujo afã pelo novo, com conceitos e valores caros à atualidade (como a defesa da “alteridade” e o uso de novas tecnologias) terminaria, ao final, privando “justamente, os alunos das classes sociais desfavorecidas da fruição da literatura” (2006, p.25). Essa conclusão da autora apoia-se em documento redigido por Frederico e Osakabe, do qual apenas destacamos o trecho final:

[...] abrir mão das eventuais diferenças entre obras e autores em nome de um equivocado democratismo pedagógico é abrir mão de uma aproximação com um domínio da linguagem verbal capaz de transformar, pela riqueza de suas diversidades, o aluno no sujeito com que todos sonhamos: aquele que, ao fazer uso da linguagem, exercita continuamente sua liberdade. (2004, p. 80)

Na nossa compreensão das orientações curriculares do MEC, o documento não abria mão “das eventuais diferenças entre obras e autores”. O que estava em questão ali era a necessidade de explicar que não apenas aspectos formais contavam para a definição do que é literatura, cujo valor é, como vimos, contingente. Considera-se apenas que a literariedade de uma obra não deve ser postulada *a priori*, podendo ser discutida e devendo ser apresentada dentro de um contexto mais amplo. Entende-se o direito do aluno a fazer questionamentos a partir de seu repertório, como no exemplo retirado do material do MEC: “por que Zé Ramalho não é literatura?”. Tal pergunta é antecedida pelo trecho mais polêmico do documento, por vezes citado de forma descontextualizada: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura. Paulo Coelho não. Por quê?” (Brasil, 2002). Mais uma vez, não se trata do apagamento da diferença entre textos, mas da possibilidade de questionamento, de receptividade à dúvida do aluno. É algo bastante diferente da suposta troca do literário em favor do “equivocado democratismo pedagógico”²³⁷, como apontam Frederico e Osakabe.

O democratismo ameaçador visto anteriormente é defendido, não como método de trabalho, mas como essência da própria literatura por Perrone-Moisés:

Ora, o ensino da literatura, de qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante. O livro ainda é o objeto cultural mais barato e acessível, e o texto do *Dom Quixote* ou de *Dom Casmurro* é o mesmo, num volume encadernado em papel bíblia ou num exemplar de banca de jornal. [...] Se os leitores de literatura constituem uma elite, esta é aberta a todos os alfabetizados, cabendo aos professores apenas mostrar o objeto sob sua melhor luz. Quanto à especialização

²³⁷ Linha semelhante de discussão aparece no artigo de Perrone-Moisés. Ao retomar “O direito à literatura” de Candido, em especial para relacionar como a privação de algo que nos humaniza é sinal de “injustiça social”, a autora comenta: Palavras sábias que deveriam provocar a reflexão daqueles professores de literatura que, desejando ser democráticos, privam os alunos dos textos “difíceis”, supostamente elitistas. Talvez o subversivo, hoje, seja ensinar os autores “canônicos” [...] porque a literatura de massa está disponível aos alunos sem que eles precisem de “introdução”, e as informações superficiais sobre a realidade contemporânea estão em todos os jornais ou televisões, ou na internet. (2006, p.29)

em literaturas estrangeiras, ela não constitui necessariamente um afastamento da cultura brasileira, porque esta é o fruto da assimilação de muitos aportes estrangeiros e sobretudo porque qualquer reivindicação do “autenticamente nacional” é um erro antropológico de base. E porque a boa literatura é, por definição, universal.” (2006, p.28)

Antes de adentrarmos na discussão referente à democratização do acesso à literatura e seu suposto ensino democratizante, atentamo-nos a um dado pontual. Apenas desconsiderando a televisão e a internet seria possível afirmar que o livro “ainda é o objeto cultural mais barato e acessível”. Talvez essa situação, especialmente em relação à internet, seja ainda mais evidente hoje, em 2015, do que era em 2006, ano da redação do artigo, mas o livro, mesmo nos casos em que é barato, nunca é “o mais barato”. Além disso, é ainda mais complicado pensá-lo como “mais acessível”, especialmente se entendemos que o acesso aos bens culturais não deve ser pensado apenas em termos potenciais. Não basta existirem bibliotecas, edições baratas de volumes, se uma barreira simbólica se impõe entre leitor e obra. É isso que discutimos nesta tese e é esse também, a nosso ver, o cerne do documento do MEC.

Como já mencionamos, as orientações curriculares reforçam a necessidade de ouvir o aluno, justamente como meio de superar a distância simbólica que separa o repertório dos jovens e a cultura escolar. Aliás, é importante destacar que se trata, a nosso ver, mais de uma questão etária do que apenas social, como indica Perrone-Moisés ou aludem Frederico e Osakabe²³⁸. O documento do MEC não é válido apenas para escolas públicas, mas também para as particulares, sendo, assim, aplicável a todos os jovens, não a todos os jovens de periferia. Ao menos teoricamente²³⁹ os esforços para democratização de ensino não visam a excluir a parcela mais pobre do aprendizado da literatura, mas aproximar toda a parcela jovem, em idade escolar, dos textos, literários e não-literários. É a tentativa de

²³⁸ Quando os atores se referem aos “ajustes” feitos no ensino (inclusive na literatura) para se adaptar aos novos alunos, retomam o processo de democratização da escolarização, o qual não foi acompanhado de medidas para manter sua qualidade anterior. Afirmando: “O resultado automático desse processo foi o rebaixamento de nível e de exigências de ensino, rebaixamento justificado por uma suspeita preocupação de adequar o ensino às condições do aluno. Trata-se de uma versão perversa do velho preconceito segundo o qual não se deve deitar pérolas aos porcos, ou seja, as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura.” (2004, p. 62)

²³⁹ Devemos fazer tais ponderações por reconhecermos que muitas escolas particulares pautam seu ensino mais nas demandas dos processos seletivos de grandes vestibulares do que em documentos oficiais. É curioso, assim, pensar em que medida alguns vestibulares de universidades públicas estão afastados do conteúdo previsto nas orientações curriculares.

permitir o diálogo entre as supostas culturas de duas gerações, professor e aluno, como representantes da tradição e do novo²⁴⁰, para além da relação rígida entre ambos.²⁴¹

Segundo Perrone-Moisés, para que a massa de alfabetizados chegue à “elite” dos leitores de literatura, o professor de literatura deve “apenas mostrar o objeto sob a melhor luz”. Se concordássemos que a “boa literatura é, por definição, universal”, então suporíamos que seria apenas necessário encontrar a melhor forma de expor o texto, que será reconhecido, em sua qualidade e valor, por qualquer um. Se, no entanto, encontrássemos uma disparidade entre o restritivo critério de valor da “boa literatura” e sua ampla comunidade interpretativa “universal”, o cenário se modifica. Valendo-nos também da metáfora da iluminação, podemos dizer que enquanto Perrone-Moisés acredita que a universalização da literatura se dá pela “melhor” (não apenas correta) iluminação do objeto, o documento do MEC prevê que se acendam as luzes da sala, o que permitiria ver todos os sujeitos ali presentes. Sob essa luz igual, o objeto literário não mais se destaca como objeto valioso sob a luz focada. Ele se torna, gostemos ou não, outro objeto em meio a uma sala que revela, com toda luz, jovens e professores, com suas formações e repertórios específicos.

O texto literário é, assim, algo que deve ser oferecido aos alunos, não por garantir a humanização do outro, não por possuir um valor inconteste, não por escapar ileso às disputas simbólicas e ideológicas. Mas porque, do ponto de vista da educação e da crítica, ele representa um legado da tradição. A questão está em não limitar onde o outro deve chegar com o texto, mas apenas oferecê-lo como ponto de partida, com o qual se abre à pluralidade da experiência.

A abertura do texto literário ao outro não implica, por decorrência, em fragilidade da análise crítica, do enfrentamento especializado do texto. Afinal, nem que se queira, é possível fugir da tarefa cotidiana e profissional de realizar um exercício de distinção, de atribuição de valor. Apenas entendemos que o questionamento de critérios é uma das consequências da dissensão, da abertura ao *diferente*, mais do que à diferença. Nesse sentido, o documento do MEC mostra que idealmente a escola deve ser o espaço de

²⁴⁰ Discutiremos a relação entre a tradição e o novo no âmbito escolar a partir da obra de Hannah Arendt no capítulo seguinte.

²⁴¹ Parafraseando e respondendo à discussão sobre o uso da norma padrão no documento do MEC, afirma Perrone-Moisés: “O aluno deve ser incentivado a desconfiar da ‘norma padrão’, com um ‘espírito crítico que não admite verdades sem uma investigação do processo de sua construção e representatividade’. Com que instrumento de análise, podemos perguntar? Com que linguagem? Com seu repertório próprio, aquele que ele possui ‘naturalmente’, que seu ambiente social, geralmente pobre em nosso país, lhe fornece?” (2006, p.21)

interação dos diferentes, o que inclui as diferenças institucionais entre professor e aluno. Sabemos, é claro, que essa visão idealizada da escola não apaga os traços de uma instituição violenta que, como mostra Bourdieu e sustenta Guillory, regula o acesso ao capital cultural, condição pouco alterada por qualquer documento de orientação sobre o conteúdo e metodologia de ensino das disciplinas.

Reconhecer a escola como importante espaço para intervenção crítica, como detalharemos no próximo capítulo, está longe de ser uma aposta fácil numa instituição que se sustenta pela exclusão do diferente. Mas ainda assim é uma aposta. Aposta feita, essencialmente, em seu aspecto democrático, abrangente. Aposta naquilo que não sabemos, no outro que tão pouco conhecemos.

CAPÍTULO 6 – ESCOLA: INSTITUIÇÃO CENTRAL NA PERIFERIA DO CAPITALISMO

“When the show is done, credits roll.
Your mother sees a meaningless stream of hieroglyphs.
Your father and sister make out an occasional number,
your brother that and the occasional word.
For you alone does this part of the programming make sense.
You understand it reveals who is responsible for what.”
(*How to get filthy rich in Rising Asia* – Mohsin Hamid)

A epígrafe foi retirada do livro *How to Get Filthy Rich in Rising Asia* de Mohsin Hamid (2013), que joga com a possibilidade de ser um livro de auto-ajuda capaz de apontar os caminhos da fortuna para seus leitores. Nele, a própria pertinência de tal gênero é colocada em questão na medida em que acompanhamos a trajetória de enriquecimento do protagonista, de modo que “Get an education”, título do capítulo de onde retiramos a epígrafe, é apresentado como dica óbvia, ainda que não facilmente atingível. Mais do que escolha, desejo ou esforço, vale também a sorte. É assim que o protagonista, diferentemente de seus irmãos, tem a chance de estudar e chegar à universidade. A sua distinção, o que o torna “melhor” dentre os membros de sua família, é construída com base na oportunidade, que não existe para todos.

Como vimos na epígrafe, o protagonista é capaz de entender as palavras desconhecidas para o restante de sua família. Ele não apenas lê a palavra, ele enxerga o código. Assim, compreende que os créditos revelam quem é responsável por qual tarefa na execução do programa. Mais do que isso, considerando toda a obra, podemos entender também que aqueles créditos revelam ao personagem, precisamente pela educação atingida, que ele é responsável por sua família. Afinal, ele terá que amparar os sobrinhos, custear enterros etc. A educação, portanto, se sustenta não apenas sobre o aprendizado de um conhecimento específico, mas também sobre o aprendizado do que está por trás desse conhecimento, daquilo que o torna possível para alguns, e das consequências de sua posse. Dito em outras palavras, a educação é um processo que extrapola a dinâmica do ensino e do aprendizado, esbarrando em questões de acesso e poder. Como consequência, deter um determinado conhecimento implica, assim, em distinção em relação a quem não tem o conhecimento.

Neste capítulo da tese, buscamos, dentro de estreitos limites, discutir a ampla problemática e as inúmeras contradições que cercam o processo educacional e sua principal instituição, a escola. Tal discussão está ligada a uma reflexão sobre a instituição central de nossa tese: a crítica. Afinal, entendemos, como Chiappini, que “problematizar o objeto e os métodos da teoria literária deveria levar também a problematizar seu ensino, não só no plano dos conteúdos, mas formalmente, enquanto processo” (2005, p.233). Desse modo, neste e no próximo capítulo, propomos uma forma diferente de olhar para a relação entre leitor e obras, para além dos costumeiros rótulos que recaem sobre ambos, almejando, no limite, a pensar formas de que mais pessoas tenham acesso à leitura de títulos diversos.

No inevitável recorte a ser feito nessa questão, passamos pela obra de Bourdieu, com especial atenção para a maneira como ela foi incorporada ao trabalho de Guillory, já indicado no capítulo anterior. Assim, abarcamos não apenas a discussão sobre o ensino de literatura na educação básica, mas também o modo como essa temática se insere no ensino superior e no discurso crítico. Como contraponto à leitura favorável da obra de Bourdieu feita por Guillory, trazemos também autores que discordam dela, com atenção especial aos textos de Rancière, também visto no capítulo anterior. Nesse sentido, podemos dizer que esta parte da tese se constrói em torno da obra de Bourdieu, ou seja, partimos dela para refletir sobre possibilidades, não apenas limites, da instituição escolar e também para questionar o papel e os interesses do intelectual diante dessa tarefa.

Talvez este capítulo, com forte carga teórica, pareça deslocado, sendo possivelmente esperado no começo da tese, como parte daquilo que entendemos como fundamentação do trabalho. Mas ele não aparece ali, porque ainda que a educação estivesse, desde sempre, na motivação desta tese, ela só toma a configuração atual muito depois. As questões aqui tratadas surgiram como necessidade do desenvolvimento da pesquisa, não como leitura fundamental para iniciá-la. Assim, operamos aqui uma retomada ampliada de obras e autores anteriormente mencionados, indicando que a importância da educação e da escola surge como decorrência da reflexão sobre a crítica, não como algo que, de saída, considerávamos que deveria pautar sua ação.

Talvez também nosso enfoque na escola quase ao final da tese pareça contraditório em relação ao que foi desenvolvido até aqui. Afinal, se mostramos que a relação do leitor com uma obra se distancia em muito daquilo que é previsto pela crítica - instituição que regula os critérios de valor da literatura-, então seria de esperar que quando propuséssemos

formas de ação para a difusão da leitura, o aspecto individual, sem mediações e instituições, fosse enfatizado, pois, concordamos, por exemplo, com Carpeaux, que há limites na “confiança ingênua” em relação a uma possível “onipotência da educação”²⁴². Há, assim, mediações importantes a serem feitas em relação à escola. Se, por um lado, reconhecemos a soberania do leitor nas suas escolhas e no seu modo de ler, consideramos, por outro, que essa soberania sequer pode ter seu espaço se o acesso às obras não for garantido. E a escola, com todos seus problemas, permanece como instituição pública de amplo alcance junto à população. Assim, não negamos as limitações e violência que cercam a escola, mas acreditamos na necessidade de suas contradições serem colocadas em questão.

As contradições que cercam a escola já estão presentes no título deste capítulo. Apesar dos problemas, entendemos a escola como uma instituição central na periferia do capitalismo, o que indica nosso diálogo evidente com o celebrado livro de Roberto Schwarz (1900), *Um mestre na periferia do capitalismo*. Longe de querermos debater essa obra com profundidade, lembramos apenas que o crítico mostra que a singularidade e força de *Memórias póstumas de Brás Cubas* se devem ao modo como está ali evidenciada, na rigorosa “dialética de conteúdo, experiência social e forma” (1900, p. 233), a contradição entre um projeto de estado moderno e a estrutura social da Colônia. Uma obra como a de Machado de Assis permitiria “descobrir, ou construir, a atualidade universal de imensos blocos de experiência coletiva, estigmatizados e anulados como periféricos” (idem, p. 238). Nesse sentido, a referência ao livro de Schwarz no título deste capítulo recorda-nos da inevitabilidade de certos limites estruturantes e a necessidade de pensá-los de modo a tentar superá-los. A escola, com seus problemas, é central em nossa sociedade e, a meu ver, deveria ocupar espaço central na reflexão da crítica literária, caso, como tantas vezes anunciado, haja preocupação com a maior inserção da literatura na sociedade. Isso inclusive possibilitaria que a crítica alcançasse o objetivo, que não partilhamos, mas que ela ostensivamente repete, de humanização do outro pela literatura.

O livro de Schwarz já havia sido mencionado em nossa Introdução, na qual indicávamos que, por linhas diversas, a crítica literária se vale do esforço de mostrar como nossas obras

²⁴² “A resistência à poesia não é, pois, de ordem intelectual – falta de capacidade mental ou de educação literária – nem puramente de ordem emocional – falta de disciplina mental. Por isso não tenho muita fé em providências pedagógicas. Repugna-me sempre a confiança ingênua dos anglo-saxões na onipotência da educação; o leitor mais bem educado perder-se-ia nas vertigens da poesia de Hoelderlin, e os conselhos mais razoáveis afastá-lo-iam da poesia musical de Mallarmé, da poesia hermética de Góngora” (1943, p. 35)

se formavam no descompasso do que era desenvolvido especialmente na Europa. Em oposição a isso, pouca atenção foi dada à condição material que nos afastava desses países do “centro” no nosso próprio exercício crítico, especialmente em relação à existência (ainda que potencial) de um amplo público leitor. Neste ponto da tese, retomamos essa discussão com maior profundidade. Ao centrarmos-nos na educação e no ensino de literatura, desejamos dar um passo adiante em relação ao que nos parece ser a principal “ideia fora do lugar” no âmbito da crítica literária na contemporaneidade: o modo como é representado o leitor (ou os leitores em sua pluralidade) e, por consequência, a maneira como a crítica (não) assume a tarefa de formá-lo. Diante disso, alguns questionamentos talvez sejam pertinentes: como discutir o leitor em um país cujos estudantes de ensino médio apresentam um dos piores níveis de letramento do mundo?²⁴³ Como falar de recepção sem considerar que antes mesmo de discutir a interpretação, está em questão a própria possibilidade de leitura e compreensão de um texto? Como a defesa do cânone pode passar ao largo do fato concreto de que boa parte da população está impossibilitada de compreender enunciados simples? Por outro lado, questionamos também: nossas falhas no letramento oferecem explicações diretas a algumas questões literárias?²⁴⁴ E, por fim: como deve atuar a crítica literária da periferia se as condições que ela encontra são tão diferentes daquelas encontradas no “centro do capitalismo”, nosso referencial teórico e local de formação para muitos de nós?

Essas questões, a nosso ver, não colocam em xeque a tarefa da crítica de emitir julgamentos e defender valores, inclusive porque ambos são inevitáveis. Mas as questões levantam aspectos a serem considerados quando a tarefa crítica resvala em uma avaliação dos leitores e de seus hábitos e também quando se assume, de forma direta ou indireta, a

²⁴³ Bonamino *et al.*, ao analisar dados do SAEB (1999) e PISA (2000), em cenário que não mudou muito comparativamente em relação a pesquisas mais recentes, apontam o desempenho inferior em leitura dos alunos brasileiros em relação aos dos demais países analisados. Para compreender a gravidade da situação, basta observar que “mesmo quando se trata de alunos de 15 anos de idade que frequentam a 1ª e a 2ª séries do Ensino Médio, ou seja, sem atraso escolar, é particularmente notável o baixo percentual de estudantes nos níveis de proficiência mais abrangentes (5% no nível 4 e apenas 1% no nível 5).” (2002, p. 107) Acrescenta-se a isso que o nível mais alto de proficiência é o 6.

²⁴⁴ Pensamos, a esse respeito, na colocação de Wisnik (2014) sobre a obra de Paulo Coelho. Embora discordemos do desdobramento de sua crítica, sua reflexão em torno do letramento no Brasil e em outros países nos parecem bastante pertinentes: “Não há respostas fáceis para a pergunta: quem é Paulo Coelho? O retumbante sucesso de vendas de seus livros, em escala planetária, faz pensar: por que ele? A resposta usual da crítica, que os explica como banais, é insuficiente. Quantos livros banais não aspirariam a vender 45 milhões de exemplares no mundo todo, a exemplo de ‘O Alquimista’? Por que é um escritor brasileiro, além do mais, que alcança essas tiragens, **impondo-se em países altamente letrados, como a França ou a Rússia, para o desconcerto de quem conhece nosso baixo letramento médio (do qual ele não deixa de ser um sintoma)**? Com seu evidente poder comercial de fogo, aliado à resposta que dá a uma difusa demanda espiritual reprimida, os livros de Paulo Coelho estão pedindo um atravessamento crítico que, até onde vejo, não foi feito.” (grifos nossos).

preocupação de que mais pessoas tenham acesso à literatura, como parece recorrente no discurso crítico, mesmo naqueles baseados, a nosso ver, em pressupostos questionáveis e problemáticos. Nesse sentido, instituição massiva e cultura massiva, que ocupam posição central em nossa sociedade, talvez não devam ser colocadas na periferia do debate crítico.

6.1 LITERATURA E EDUCAÇÃO: LIMITES E IMPASSES

No capítulo anterior, tratamos brevemente da obra de John Guillory a ser discutida com mais profundidade neste momento. Vimos que, assim como Avelar e Huyssen, Guillory aponta a sobrevalorização da “luta simbólica” na literatura, indicando que uma vitória nesse campo não representa uma consequente vitória no embate político e econômico. Sua diferença em relação aos demais autores está no modo como relaciona o debate sobre o cânone à escola, especialmente considerando seu papel regulador no acesso ao capital cultural. Por essa síntese, podemos notar o quanto a obra de Guillory é tributária à de Bourdieu, que à altura da escrita de *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation* (1994), pouco havia sido usada para tratar das questões relacionadas a uma possível crise nos estudos literários envolvendo cânone e representação.

Até onde alcançou nossa pesquisa, notamos que a obra de Guillory não possui grande inserção no cenário crítico brasileiro, sendo citada apenas esporadicamente. Por essa razão, optamos por apresentar seus argumentos de modo mais detido, dialogando, a princípio, com sua pouca recepção crítica. Um dos autores que retoma *Cultural Capital* é Avelar, tanto no artigo mencionado no capítulo anterior quanto em outro texto em que se refere à obra de Guillory como “indispensável” (2009, p. 219) para a compreensão da emergência do cânone. Nesse cenário de pouca divulgação da obra, notamos que ela é, em geral, tomada de forma negativa. É exemplar, nesse sentido, observar a afirmação “A crítica passa a se alimentar da desmistificação constante das pretensões da arte de ser especial – e a repetição desse gesto cansa” (Durão, 2013, p. 212). O crítico se refere à obra de Guillory em nota de rodapé da seguinte maneira: “Para um bom exemplo da total incapacidade de vislumbrar na literatura algo que não a simples perpetuação de relações de poder, ver o influente estudo GUILLORY. *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Para uma crítica muito adequada a esse estado de coisas, ver o editorial à revista n + 1, ‘Too Much Sociology’, a ser publicado em português na revista Remate de Males” (idem, p. 212).

Não discordamos do cansaço do autor por ler e reler afirmações críticas que, no final, parecem muito semelhantes. Aliás, a respeito disso, poderíamos retomar o interessante artigo do próprio Guillory “How Scholars Read” (2008), que, embora centrado na leitura, mostra também a perversa dinâmica da escrita acadêmica,²⁴⁵ na qual a repetição, criticada por Durão, é algo corriqueiro. Nesse sentido, o que criticamos em relação à colocação de Durão é o modo enfático como o “total” se opõe ao “simples”, supostamente revelando a fragilidade do livro de Guillory. Talvez essa construção redutora se justifique pelo fato de a obra ser tratada no estreito limite de uma nota de rodapé. Tal justificativa, no entanto, não se sustenta diante de um texto mais extenso, como o “Too Much Sociology” indicado por Durão. Após apresentar a forte inserção do debate sociológico nas humanidades de modo quase caricatural, lemos sobre *Cultural Capital*:

John Guillory made the counterintuitive suggestion that the exhausting canon debates of the 1980s culture wars were really “a crisis in the market value of [the literary curriculum’s] cultural capital, occasioned by the emergence of a professional-managerial class which no longer requires the [primarily literary] cultural capital of the old bourgeoisie.” In other words, the canon debates were not about empowering women and “non-Western” or minority cultures through education, but a sign that these previously subordinate groups already had increased in power to the point where they could create alternate canons, literary or postliterary, which reflected their new status within a capitalist order. Canon formation and reformation being something elite groups did whenever they became aware of themselves as elites.²⁴⁶

A citação deslocada do texto de Guillory, sem sequer indicação de página, é imprecisa. No livro, o trecho está no Prefácio, mais precisamente na parte em que o autor descreve seu Capítulo 4, o qual, como veremos, não trata das obras literárias, mas da forte presença da teoria nos programas de doutorado. Nesse contexto, o início do parágrafo cortado em “Too Much Sociology” indica: “The moment of theory is determined, then, by a certain defunctioning of the literary curriculum, a crisis in the market value...” (a partir daqui a citação acompanha a transcrita anteriormente). Não são, portanto, as “guerras culturais da

²⁴⁵ “Another effect of the geometric increase in scholarly publication during the postwar period is the pressure it exerts on graduate education, which has evolved to facilitate early publication and which thus links publication to employment as well as to promotion. Those of us who teach graduate students know that the conceptualization of a dissertation project is constrained not by the imagination of the student but by the requisites of a job market that ruthlessly rejects scholarship that does not conform to current models of organization and address current topics.” (Guillory, 2008, p. 15)

²⁴⁶ Disponível em: <https://nplusonemag.com/issue-16/the-intellectual-situation/too-much-sociology/>

década de 1980”, mas o uso da teoria, que está relacionado à crise no mercado de valor. Nesse sentido, “professional-managerial class” não se refere às minorias indicadas, mas aos grupos formados a partir de uma mudança no trabalho intelectual.

Antes de avaliarmos a crítica feita ao texto de Guillory, apontamos que ela não é verdadeira. Se tentarmos, porém, seguir o argumento do artigo, pautando-nos na leitura efetiva da obra de Guillory, devemos salientar que, para ele, houve, como já dissemos, um equívoco na compreensão do debate sobre o cânone, no qual ao invés de focar a exclusão de autores e obras (representativas das diferentes minorias), deveria ser discutido aquilo que sustenta o cânone, ou seja, a escola e seu currículo. Nesse sentido, o suposto uso exagerado de sociologia se justifica porque se trata de lidar com uma questão social por meio de um instrumental social. Afinal, o argumento de Guillory é de que não é apenas o julgamento (em suas possíveis arbitrariedades, motivações e subjetividade) que está em questão, mas o funcionamento institucional que o ampara.

Ao contrário do que aponta Durão, a obra de Guillory não se constrói a partir da necessidade de “desmistificar” o valor da obra de arte e, ainda menos, a partir da “total incapacidade de vislumbrar na literatura algo que não a simples perpetuação de relações de poder.” Ainda que haja, é certo, uma discussão sobre as relações de poder e questionamento do valor da arte, isso não se dá de forma exclusiva. Em diversos momentos, o autor indica que um determinado texto não se torna canônico apenas pela ideologia que veicula, mas pelo modo como isso é feito, o que indica, portanto, sua preocupação estética²⁴⁷. Mais do que isso, o livro se constrói com base na necessidade e na inevitabilidade do julgamento, tarefa da qual a crítica não pode (nem deve) abrir mão, não apenas por ser fundamental à sua atuação, mas porque é parte constituinte de nossa vida social²⁴⁸.

²⁴⁷ Vejamos como essa posição do autor se torna evidente, por exemplo, quando ele discute o fato de *Elegy Written in a Country Churchyard* ter se estabelecido firmemente no sistema escolar, tornando-se o poema perfeito para introduzir o estudo da literatura inglesa: “Of what does this perfection consist? Not, I will argue, primarily or only its perceived ideology, for this ideology does not operate independently of other more ‘formal’ aspects of the poem. It is rather in the relation between what the poem means and what it formally embodies that we may understand its canonical position.” (Guillory, 1994, p. 86)

²⁴⁸ “The strangest consequence of the canon debate has surely been the discrediting of judgment, as though human beings could ever refrain from judging the things they make. But if this notion has been bad sociology, it has proven to be even worse politics. The argument that one should suspend judgment on behalf of the politically urgent objective of making the canon more ‘representative’ of diverse social groups invited the reactionary objection to the abandonment of ‘standards’”. (Guillory, 1994, p. xiv)

Assim, ainda que compreendamos o incômodo de Durão com a repetição da “desmistificação constante das pretensões da arte de ser especial”, não consideramos que tal gesto seja o centro de uma obra como a de Guillory. Consideramos, por outro lado, que, tal como a ação e reação aprendidas na física, o gesto contrário, da afirmação “constante das pretensões da arte de ser especial” também cansa. Nesse sentido, é cansativo ver repetida a oposição da arte à cultura de massa/ indústria cultural (ou outras denominações que o valham), como ocorre, por exemplo, ainda que com repertório singular e articulação ímpar, em outro texto do próprio Durão (2003). A partir da noção de “enodamento das artes”, o autor busca validar a relação dialética que evidenciaria o distanciamento entre alta cultura e cultura de massa: “por um lado, ao incorporar materiais da indústria cultural, as artes em nó chegam perigosamente perto dela; por outro lado, e justamente por causa da possibilidade dessa aproximação, elas se juntam mais umas às outras e se separam assim de uma forma mais nítida da indústria cultural.” (idem, p. 57). Não nos deter na discussão sobre o valor das obras comumente diferenciadas como “arte” ou “produto cultural”, já que acreditamos que nosso posicionamento sobre o tema tenha sido apontado ao longo da tese ou, ao menos, indicado como não sendo nossa questão central. Interessa-nos aqui mostrar como conceitos que, supostamente, dão conta de estabelecer uma diferença objetiva entre as obras, como no caso o “enodamento das artes”, têm, como sabemos, um lastro histórico, epistemológico e ideológico (no caso, a obra de Adorno)²⁴⁹ e uma valoração que antecede qualquer objetividade. Afinal, qual é o ponto limite da “adequada” apropriação de materiais da indústria cultural? Como, quem (e por que) avalia esse limite estreito? De que maneira um critério supostamente objetivo cai por terra quando outro sujeito, com outros referenciais, se coloca diante do mesmo fenômeno?²⁵⁰

Assim, ainda que o foco da obra de Guillory se desloque do debate sobre o cânone para uma investigação sociológica da escrita e da leitura, isso não se dá de modo a retirar da arte

²⁴⁹ A colocação de Bosi mostra como a crítica universitária, especialmente a partir da década de 1970, sistematicamente ampara-se na obra de Adorno para criticar os produtos da indústria cultural: “O que se percebe, porém, como novidade importante é a posição crítica do intelectual diante da indústria cultural. A atitude adesista e até mesmo entusiástica, comum na década de 60, época áurea das leituras sobre *mass communication*, passou a ser crítica a partir de 70. Multiplicam-se nas faculdades dissertações e teses que procuram denunciar a ideologia conformista dos grandes programas de TV ou de certas figuras-ídolo dos quadrinhos mais vendidos. Sob a égide de Adorno, faz-se uma denúncia radical da *indústria cultural*, denúncia que se estende a todos os meios de comunicação, e que acaba sendo um vezo contra-ideológico bastante pronunciado.” (Bosi, 1992, p.320)

²⁵⁰ Vejamos como Morin analisa a aproximação entre alta cultura e cultura de massa: “Há um filistinismo dos ‘cultos’ que tem origem na mesma estereotípia vulgar que os mesmos padrões desprezados da cultura de massa. E é justamente no momento em que elas parecem opostas ao máximo, que ‘alta cultura’ e ‘cultura de massa’ se reúnem, uma pelo seu aristocratismo vulgar, outra pela vulgaridade sedenta de *standing*.” (Morin, 2002, p.19)

aquilo que é especial, mas a apontar como sua singularidade integrou o cânone por encontrar as condições históricas propícias a isso. Desse modo, ao invés de destacar uma característica, tal como feito por Durão em relação ao “enodamento” para diferenciar uma obra de arte de um produto comercial, Guillory aponta a impossibilidade de estabelecer critérios gerais para o cânone sem levar em conta as condições específicas da produção e recepção de uma obra. Caso não fosse assim, o cânone não comportaria obras tão variadas. Afirma o autor:

If the literary canon has historically been capable of assimilating enormously heterogeneous productions, that is because the ideological integration of these works has always been the task of the school, not of works themselves. Yet the project of replacing the current critique of the canon with something like a sociology of writing and reading raises an interesting question about the actual relation between the ideological contents of particular literary works and the immediate historical circumstances of their canonization. (Guillory, 1994, p. 85)

O modo como Guillory encara o processo de canonização permite compreender como obras diversas integram a lista de livros considerados como representativos de nossa cultura, mais especificamente da cultura burguesa que pautou o interesse e o estudo da literatura a partir do século XIX. Como se pode ver na citação e já discutido em outros momentos, o enfoque do autor está na escola, não entendida exclusivamente como a universidade. Seu olhar é guiado por uma concepção da “interconnectedness of the educational system” (Guillory, 1994, p. xi), o que, inclusive, justifica os três estudos de caso apresentados no livro.

No primeiro caso, o autor discute o já citado processo de canonização de *Elegy Written in a Country Churchyard*. Essa obra que daria forma ao ideal burguês encontrou grande inserção no cânone, pois foi levada às escolas em um momento em que se desejava substituir o currículo clássico por outro com obras escritas em inglês, com a valorização do “Standard English”. Nesse período, o estudo da literatura estava relacionado a um ganho no capital linguístico, que, como desdobramento do capital cultural, permitia a entrada dos sujeitos habilitados nesse código dentro da esfera pública. No terceiro estudo de caso, o autor se desloca no tempo, para discutir não mais o cânone na escola, mas na universidade. Para isso, aborda a presença de Paul de Man no debate acadêmico, que seria um ícone no processo de maior valorização da teoria em detrimento da própria literatura. Tal mudança indicaria uma crise no modo de estudar a literatura, não mais dependente do capital

cultural da antiga burguesia, mas alinhado à demanda crescente por qualidade técnica de trabalho.

Em relação ao segundo estudo de caso, deixado por último em nossa apresentação por tocar em tema caro a esta tese, Guillory discute a mudança no cânone inglês no período entre-guerras. O autor aponta como os New Critics e o grupo de Leavis e *Scrutiny*, apesar de intenções políticas diversas, se aproximavam ao recorrer a T.S.Eliot para questionar as obras estudadas e a abordagem crítica corrente. Com esses dois grupos tão diferentes em vista, Guillory aponta que, na formação do cânone, importa menos a significância dos atos individuais de reavaliação de uma obra e mais como essa reavaliação altera a compreensão do que se entende por literatura em um determinado período. Ao centrar-se no New Criticism e no modo como essa corrente crítica atuou na revisão do cânone inglês, o autor aponta que a técnica de leitura conhecida como “close reading” surge em um contexto de já ampla disseminação do “Standard English”, tal como visto no primeiro estudo de caso. Essa técnica seria o instrumental adequado para compreender obras de grande dificuldade, aquelas com a chamada “linguagem literária”, que se opunham a outro grupo de obras em crescente número no período: as da cultura de massa. Nesse sentido, não se pode dizer que o New Criticism tenha defendido uma oposição entre os diferentes registros da língua, uma mais ligada à escrita e à literatura e outra mais ligada à oralidade e difundida em meios diversos. Porém, ainda que não houvesse um ataque ao “Standard English”, houve, pela valorização da linguagem literária e de um modo específico de leitura e interpretação, um ataque à cultura de massa e uma desvalorização do chamado “popular modernism”.

In other words, when Standard English (as the capital conveyed by a literary curriculum) became the possession of nearly everyone with a grade-school education, it coincided in the scope of its distribution with mass culture itself. In that circumstance the redundancy of the literary curriculum at the level of university could become the occasion of a struggle over what kind of cultural capital was to be produced by literary study at that level. The argument for the linguistic simplicity of literature became a losing argument in that context just because it could not establish a sufficiently marked difference between the literary curriculum of the university and the curriculum at the lower levels of the school system. The argument for the linguistic difficult of literature, on the other hand, revalued literature as the cultural capital of the university by reading it in a new way, as the embodiment of a language distinct in its difficulty, and thus by implication providing a different kind of linguistic capital from that conveyed by

the literary curriculum at the lower levels of the school system. (Guillory, 1994, p. 171-2)

Nos dois primeiros casos de estudo aqui anunciados, o autor discute o capital cultural da literatura com foco em um nível de ensino: no primeiro, volta-se à educação básica, enquanto no segundo trata do ensino superior, mais especificamente na área de Letras. Já no caso ora tratado, os dois níveis de ensino aparecem imbricados, em que os efeitos sobre um geram consequências sobre o outro. Esse estudo de caso traz muito material para refletirmos em nossa tese. Ao contrário do que costumamos pensar, a relação entre universidade e escola não se dá de forma unidirecional, em que aquilo que é produzido na universidade é meramente transposto à escola, em especial através de livros didáticos. O movimento inverso, da escola para a universidade, também ocorre. Afinal, segundo esse estudo de caso, a modificação na realidade escolar leva a alterações no currículo universitário dos Estados Unidos. Cria-se, assim, um movimento circular entre educação básica e superior, em que aquilo que é discutido na universidade é levado à escola e, caso isso ocorra de modo satisfatório, pode-se modificar aquilo que antes norteava o ensino superior, de modo a levar a uma diferenciação entre os que estão no ensino superior e os que frequentem o ensino básico. A partir daí, reinicia-se o ciclo, em que esses conceitos reformulados são, uma vez mais, transmitidos à escola. Podemos dizer que esse ciclo se assemelha ao cachorro correndo atrás do próprio rabo: não se sabe se de fato se deseja alcançar o rabo ou se o sentido da ação é o próprio movimento, o girar constante. Sabemos apenas que, como afirmação de Barthes trazida no Capítulo 2: “literatura é aquilo que se ensina”, de tal modo que as modificações no método e conteúdo de ensino são reveladores de seus contornos ideológicos, inclusive por garantir a distinção, a divisão entre leitor x não-leitor, entre o intelectual e a massa.

Na linha de raciocínio de Guillory, o New Criticism, para além de seu discurso oficial, foi uma busca de diferenciação, em que a dificuldade dos textos eleitos e da técnica de leitura garantia a separação das obras de massa e, por consequência, das pessoas que compunham a massa interessada em tais obras. A constatação de Guillory parece se aproximar das colocações na Parte I de Harold Bloom, cuja imagem emblemática serviu-nos aqui de epígrafe. Com tal aproximação (importante lembrar a oposição de Bloom ao New Criticism), não entendemos que há necessariamente uma corrente crítica específica que se configure como reação elitizada contra possíveis novos leitores, mas que as próprias mudanças nas tendências críticas, na esteira da análise de Guillory, podem ser um indício

da separação constante que ocorre entre público leigo e de especialistas. Nessa dinâmica, quando um conhecimento é massificado, ele já não se torna mais distintivo, sendo necessário buscar algo novo para estabelecer a divisória entre nós x eles. Mais do que haver uma rejeição à cultura de massa especificamente, há um incômodo com o que é massivo, mesmo que ele represente algo anteriormente valorado. Com isso, como vimos em Bloom, tem-se um lamento pela solidão que, na verdade, revela o desejo de permanecer só.

Bloom pode estar só em um mundo de não-leitores, mas vimos que não está sozinho na esfera da crítica. No nosso recorte, quem mais se aproxima dele ideologicamente, ainda que distante geograficamente, é Milton Hatoum. Cabe aqui questionar algo que não colocamos antes: há diferença no fato de um escritor brasileiro ter o mesmo tom de lamento de um crítico estadunidense? Acreditamos que sim. Para responder afirmativamente a questão, faremos uma retomada, bastante simplificada, dos desafios na educação no país, com suas consequências para a difusão da literatura. De saída, é fundamental recordar que: “No início do século XX, a maioria da população na Europa Ocidental, Nova Inglaterra e Japão já era alfabetizada, enquanto no Brasil e em quase todos os outros países do mundo o ensino só chegava para uma minoria ínfima.” (Schwartzman, 2005, p.16)

Não nos propomos a traçar uma comparação entre o cenário brasileiro e o norte-americano desenvolvido por Guillory. Buscamos apenas apresentar suas ideias como importante ponto de partida para desenvolver reflexões específicas sobre nosso contexto. Interessamos o modo como o autor estabelece a relação entre cânone e escola, dando contornos concretos ao debate cultural.²⁵¹ A partir disso, pensamos como se dá a relação entre cânone e escola no Brasil. Afinal, caso não fizéssemos a reflexão a partir da especificidade nacional, incorreríamos no mesmo problema de Hatoum que, a nosso ver, é sintomático de boa parte da postura intelectual não só hoje como no passado.

²⁵¹ A relação entre literatura e escola é tratada por pesquisadores também no Brasil como Zilberman: “sem considerar o ensino, não se pensa a leitura, nem se entende a literatura, cuja definição passa pela interferência e impacto desencadeado pela escola. Eis em que medida uma concepção histórica sobre a leitura é fator decisivo para se compreender a materialidade do conceito de literatura, para além dos desafios da sociologia literária. Para se compreender igualmente a sociedade onde opera a literatura e que se expressa em leitura. Ponto de apoio para a compreensão da sociedade brasileira contemporânea, uma história da leitura é igualmente seu retrato em perspectiva, que queremos conhecer em todas suas dimensões.” (Zilberman, s/d). Destacamos o trabalho de Guillory em relação às demais pesquisas que estabelecem a relação entre literatura e escola por considerarmos que ele se diferencia pelo modo sistemático e detalhado com que evidencia as implicações do ensino básico para a constituição do cânone.

A nosso ver, a diferença no lamento de Bloom e Hatoum está marcada, de saída, pelo fato de o tom melancólico e saudoso de Bloom se voltar para outro tempo, para um passado que não era ameaçado por bruxos ou pelas diretrizes do *New York Times*. Já no caso de Hatoum, a melancolia se dá em relação a outro espaço, pois foi na França, diante de um trabalhador que leu Stendhal, que o autor encontrou o contraponto que justificava seu lamento pela carência do sistema educacional brasileiro. Trazemos o exemplo de Hatoum aqui não porque queremos discutir o seu texto novamente, mas porque o consideramos representativo de uma atitude crítica (mais ainda formativa) de nosso país: o olhar desejoso para o exterior. Sofreríamos, assim, como aponta Mário de Andrade, da “moléstia de Nabuco.”

Silviano Santiago recuperou a expressão “moléstia de Nabuco” da correspondência entre Mário de Andrade e Carlos Drummond, em que aquele a explica como andar “sentindo saudade do cais do Sena em plena Quinta da Boa Vista” (Santiago, 2004, p.25). Tal expressão é representativa da tensão que envolve a relação da cultura brasileira com a estrangeira, largamente debatida em textos acadêmicos, dentre os quais “Atenção do mundo”, de onde retiramos a citação de Mário, é apenas um dos tantos exemplos possíveis. Pelo fato de ser amplo e complexo o debate sobre a relação do Brasil com o exterior, estando na base das discussões sobre formação do país e da identidade nacional, não pretendemos e nem poderíamos adentrar em tal debate. Assim, o que buscamos aqui é apenas nos aproximarmos de tal questão a partir do recorte específico do campo educacional. Longe, portanto, de discutir um modelo de interpretação a partir da relação entre o que é próprio e alheio, almejamos mostrar como a especificidade do local, em termos materiais com especial atenção ao leitor, determina o modo como se compreende nossa cultura e seu papel, além da própria atuação daquele que analisa essa cultura.

Para iniciar a reflexão sobre o nacional e o exterior em relação ao público, lembremos, como Sérgio Buarque de Holanda, do uso de um conceito formado inclusive a partir do leitor: bovarismo. Quando o autor trata do analfabetismo em *Raízes do Brasil*, mostra como são frágeis as pretensas soluções baseadas em parâmetros estrangeiros e como se desconsidera o cenário mais amplo da educação. A fragilidade do pensamento sobre a alfabetização no país indicaria um “vício de raciocínio”, mas também um “invencível desencanto em face das nossas condições reais” (1995, p.166). Com isso, constata: “Muitos dos que criticam o Brasil imperial por ter difundido uma espécie de *bovarismo* nacional,

grotesco e sensaborão, esquecem-se de que o mal não diminuiu com o tempo; o que diminuiu, talvez, foi apenas nossa sensibilidade aos seus efeitos.” (ibidem, grifo do autor).

A noção de bovarismo não é profundamente desenvolvida na obra de Holanda. Valemo-nos disso para justificar o fato de não aprofundarmos a discussão do conceito, algo não raro mesmo entre os pesquisadores de Flaubert.²⁵² Interessa-nos fundamentalmente o modo como conceito se difundiu e pode revelar um modo de pensar o país. Nesse sentido, observamos sua aparição em texto de Schwarz tratando de questões do “final do século” em que também identifica a persistência do bovarismo no cenário nacional: “Cheia de dificuldades, a relação entre as aspirações de modernidade e a experiência efetiva do país se tornava um tópico obrigatório, desmanchando o bovarismo endêmico e convidando a reflexão a tocar terra.” (Schwartz, 1999, p.156)

Nas duas colocações críticas, o bovarismo brasileiro é apontado como algo a ser combatido. Deve-se estar atento à realidade do país e afastar a ficcionalização de uma existência melhor em outro espaço. Mais do que um modo de agir, o bovarismo nacional determinaria um modo de ser, que se estende ao longo de nossa história e é, muitas vezes, percebido e criticado por autores fundamentais. Deve-se estar atento às “ideias fora do lugar”, observando em que medida mesmo aquele que faz a crítica pode estar afastado de seu lugar, no diagnóstico constante da crise e no desejo de fuga para a ilusão. Nesse sentido, devemos observar que mesmo etimologicamente crise e crítica são próximos, exigindo constante renovação, de modo que antes de compreender negativamente o objeto, deve-se questionar o próprio crítico.²⁵³

²⁵² Lemos já no prefácio do livro de *Le Bovarysme* de Jules Gautier: “Le terme de *bovarysme* est dérivé du nom du personnage le plus célèbre de Flaubert, et sa définition la plus répandue se fonde sur une certaine interprétation d’Emma Bovary. L’essayiste Jules de Gautier (1858-1942) est à l’origine de cette définition. Même parmi les flaubertiens, Gautier est pourtant très peu lu aujourd’hui. Bien qu’il soit souvent référence à son essai intitulé *Le Bovarysme. La psychologie dans l’œuvre de Flaubert* (1892), rares sont ceux qui ont vraiment étudié son œuvre. Moins nombreux encore sont ceux qui ont étudié la transformation et l’extension sémantiques qu’a subies la notion de bovarysme dans ses écrits ultérieurs, influencés par la pensée de Nietzsche.” (Buvik, 2006, p.6)

²⁵³ O próprio da crítica, na lição de Immanuel Kant, é viver em crise. O crítico deve principiar pelo estabelecimento dos seus próprios limites para o conhecimento de um objeto determinado. Em sentido kantiano, portanto, o sujeito deve começar pelo esclarecimento das suas limitações. Por isso, toda análise que não produza crise não é suficientemente crítica. E a primeira crise afeta o sujeito do conhecimento. Em termos atuais, nem sempre ele saberá ler o romance que começou, a tela que contempla, o filme que assiste. Diante de uma obra que ainda não conhece, talvez ele precise se reinventar. A tarefa do crítico exige a renovação constante do repertório, estimulando o questionamento de seus pressupostos. Caso contrário, o crítico transfere o problema exclusivamente para o objeto, em lugar de perguntar-se se ele está preparado para ler o que se escreve hoje em dia. (Rocha, 2014, p. 75-6)

Pensando especificamente em relação às pessoas envolvidas com a literatura, tal como Emma Bovary, questionamos em que medida o bovarismo pode ser adensado junto a sujeitos para os quais há uma linha muitas vezes tênue separando a centralidade da experiência literária na vida e uma vida norteada por um referencial literário, num espelhamento de literatura e realidade, que pode levar a uma frustração com esta. Quando se lê, se escreve e se critica literatura a partir de um referencial fortemente pautado naquilo que é produzido no exterior (tomado como parâmetro de qualidade), como enfrentar a realidade do próprio país sem cair no lamento? Pensamos, assim, não no bovarismo que marca o leitor ingênuo, como forma de “educar os sentimentos”²⁵⁴ do outro, mas no bovarismo do leitor crítico que, por estar tão imerso na literatura não nota sua presença²⁵⁵.

Não queremos dizer que críticos e escritores devem apenas valorizar títulos nacionais, como forma de mostrarem-se atentos à sociedade brasileira. Afinal, como indicado ao longo da tese, consideramos válido que *best-sellers*, inclusive estrangeiros, sejam objeto de estudo, já que, com isso, seria demonstrada atenção à cultura amplamente lida no país na contemporaneidade, rompendo fronteiras geográficas. O bovarismo, assim, não é superado pela análise de obras específicas, mas por um olhar amplo ao sistema literário, considerando as condições nacionais de produção e circulação de obras, que diferem daquelas encontradas na Europa.

Vimos que o apreço pela literatura pode levar não apenas ao desejo legítimo de partilhar algo que se valoriza, mas também ao moralismo de esperar que todos tenham os mesmos interesses e valores, desconsiderando o quanto eles são construídos, não reflexo simples do bom e verdadeiro. A isso, pode-se responder com lamento melancólico ou com ilusão, entendendo que, com as condições adequadas, teremos “bons” leitores, o que resolveria o

²⁵⁴ Pensamos aqui na observação de Piglia, traçada a partir da discussão sobre as obras de Puig e Arlt, que teriam compreendido “que o bovarismo é uma chave do mundo moderno: a forma em que a cultura de massas educa os sentimentos. Existe uma memória impessoal que define os sentidos dos atos e a cultura de massas é uma máquina de produzir lembranças e experiências.” (Piglia, 1996, p.53)

²⁵⁵ Mais uma vez recorremos aqui à obra de Piglia. Parece-nos interessante observar como, acima, ele trata da educação de sentimentos das massas de forma pejorativa, enquanto em outro caso de bovarismo, que passou despercebido ao longo do tempo, trata-se de “poder da literatura”: “Uma das cenas mais famosas da história da filosofia é um efeito do poder da literatura. Nietzsche, ao ver como um cocheiro castigava brutalmente um cavalo caído, abraça-se chorando ao pescoço do animal e o beija. Foi em Turim, em 3 de janeiro de 1888, e essa data marca, em certo sentido, o fim da filosofia: com esse fato começa a chamada loucura de Nietzsche, que, tal como o suicídio de Sócrates, é um acontecimento inesquecível na história da razão ocidental. O incrível é que a cena é uma repetição literal de uma situação de Crime e castigo de Dostoiévski (parte I, capítulo 5), na qual Raskólnikov sonha com uns camponeses bêbados que batem num cavalo até matá-lo. Dominado pela compaixão, Raskólnikov se abraça ao pescoço do animal caído e o beija. Ninguém parece ter reparado no bovarismo de Nietzsche, que repete uma cena lida. (A teoria do Eterno Retorno pode ser vista como uma descrição do efeito de falsa memória que a leitura produz.)” (Piglia, 2004, p.74)

problema da literatura no país e, quase por extensão, os problemas do país. Desconsidera-se, porém, em tal ilusão, ponderações a serem feitas quanto à definição do bom leitor, ao sentido da literatura e, como enfocaremos aqui, à distância que separa o Brasil das supostas “condições adequadas” existentes no exterior. No caso brasileiro, o debate sobre tais condições passa, fundamentalmente, por um ponto já tratado no capítulo anterior: a democratização.

Em estudo que compara a educação no Brasil a de Estados Unidos, França, Alemanha, Coreia e Japão, constata-se que:

As conclusões a partir da comparação do Brasil com outros países nos são pouco lisonjeiras. Como os demais, procurou-se universalizar e democratizar a educação pela expansão de estabelecimentos e vagas na escola pública. Também, como nos demais países, a qualidade foi sacrificada em favor da quantidade. Em outras palavras, facilitou-se o acesso das camadas menos favorecidas à educação, mas os investimentos não foram aumentados proporcionalmente. Vimos que o Brasil é o país, entre os estudados, que menos investe em educação. Vimos, ainda, que refletindo esta tendência, o salário dos professores brasileiros é menor que nos demais países, comparável apenas ao dos professores coreanos. A qualificação exigida destes profissionais também só é comparável à de Cuba. Além disso, nossos alunos são os que passam o menor tempo na escola, tanto em anos de escolarização compulsória como em carga horária semanal. (Fleury, 1991, p.85-6)

A tendência geral da democratização foi aqui realizada de modo especialmente perverso. As portas das escolas foram abertas a um grande número de pessoas, sem que mudanças acompanhassem esse movimento²⁵⁶. O impasse da democratização de ensino, e também da literatura, como vimos no capítulo anterior, é resultado de uma longa construção histórica. Tem-se, assim, as dificuldades oriundas do processo de democratização (com novos alunos e também novos professores) que chega à escola, sem que esta estivesse necessariamente ajustada a esses sujeitos. Como mostra Azanha:

A escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. [...] Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes

²⁵⁶ Conclusão semelhante pode ser vista na pesquisa de Bittar e Bittar, realizada anos depois da anteriormente citada, em 2012, a partir da avaliação de um histórico do processo de democratização de ensino no Brasil: “foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e aos jovens brasileiros. Nesse início do século XXI, é possível afirmar que o Brasil tem escolas, mas o problema é que elas são precárias.” (2012, p.166)

revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente. E até mesmo algumas tentativas bem intencionadas de alterações técnicas do ensino acabaram malogrando porque a transformação escolar ocorrida, pelas suas raízes político-sociais, deu origem a problemas que, não obstante escolares, tinham sua possibilidade de solução fora de coordenadas estritamente pedagógicas. Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais. Contudo, essa reformulação da consciência profissional não ocorreu e o magistério opôs firme resistência à democratização do ensino público de 1º grau. Daí para cá foi-se consolidando uma visão altamente negativa da escola pública e para cuja formação concorrem diferentes motivações e interesses facilmente identificáveis (Azanha, 1995, p. 13-14).

O contexto pode mudar²⁵⁷, mas mudanças dificilmente são bem aceitas e as tentativas bem intencionadas nem sempre produzem bons resultados pelo modo como lidam com o inédito em processo. Diante disso, poderíamos pensar que o ideal seria esperar uma melhora nas condições para que, apenas depois, elas fossem democratizadas, algo não muito diferente daquilo que, de forma talvez equivocadamente simplista, pareceu representar o ideário desenvolvimentista: “deixar o bolo crescer para depois repartir”. No entanto, esse discurso que aparenta garantir a todos o acesso a algo de igual qualidade já revelou sua perversidade. Afinal, é mais fácil pensar assim quando já se tem escola e bolo para comer²⁵⁸. Nesse sentido, não queremos defender o indefensável, de que a educação básica, especialmente a pública, tem a qualidade necessária para garantir uma formação adequada a todos os estudantes. Assim, temos ciência de que o acesso amplo dos jovens à literatura passa por conhecidas questões que em muito extrapolam os limites dessa tese: melhor remuneração e formação de professores, melhores prédios, melhores materiais didáticos etc. Mas optamos, como Carvalho (2004) na leitura do texto de Azanha, por não tratarmos de cada um desses aspectos (todos legítimos e complexos, impossíveis de serem tratados aqui adequadamente), mas em atentarmos à lógica de repetição que guia o debate sobre

²⁵⁷ É possível traçar paralelos com a democratização de acesso à escola pública no Brasil e a ampliação do ensino universitário nos EUA, tal como indica Guillory: “It is worth recalling, then, that while the protocols of New Critical reading were established long before the universities opened their doors to a somewhat larger constituency after the Second World War, these protocols were not substantially altered by the increased size and diversity of that constituency.” (1994, p. 172)

²⁵⁸ Castelo, em texto que discute os desdobramentos do desenvolvimentismo nos contornos políticos atuais, afirma: “O milagre veio, o bolo cresceu, mas a dependência e o subdesenvolvimento persistiram, e as desigualdades socioeconômicas aumentaram, com imensas perdas para a classe trabalhadora.” (2012, p. 621)

educação hoje e no momento de implementação de medidas para universalização da educação básica. A enunciação recorrente dos mesmos problemas só “pode levar a crer que há décadas perseguimos os mesmos objetivos — uma educação democrática e de qualidade — e temos os mesmos diagnósticos.” (2004, p.328)

Como Carvalho, concordamos que o texto de Azanha, embora antigo (publicado originalmente em 1979), permanece tristemente atual, tanto pela persistência dos problemas da educação, quanto pelas críticas feitas à democratização do ensino. Naquele momento, Azanha era criticado por defender algo já hoje estabelecido: o direito de todos a frequentarem a escola básica. Nos dias atuais, os mesmos argumentos antes contrários à universalização do ensino sem exames de admissão são voltados, como destaca Carvalho, às “políticas públicas de regularização do fluxo e redução da evasão escolar” (idem, p.327). Os argumentos apresentados estão na linha do que vimos no capítulo anterior nas colocações de Perrone-Moisés contra as diretrizes do MEC para o ensino de literatura. Entende-se que tais medidas teriam “caráter ‘falsamente democrático’” e demonstra-se temor com a “queda de qualidade”. Tais argumentos não são, portanto, novos, mas antes marcam um discurso recorrente contra a abertura do ensino às massas²⁵⁹.

Pensando no modo como ainda caminhamos com pequenos passos em relação a uma democratização efetiva da educação, e da literatura, não consideramos possível, como propõe Guillory a partir do exemplo norte-americano, pensar numa interconectividade no sistema de ensino, em que as mudanças geradas na escola básica trazem consequências para a universidade. No nosso caso, não parece que mudanças na educação básica trazem consequências teóricas para a universidade, ainda que ela seja modificada em função dos novos contingentes que passa a receber das escolas. Há um abismo entre o conhecimento produzido na universidade e aquilo que é ensinado nas escolas, como ocorre, por exemplo, nas simplificações feitas na obra de Drummond no livro didático mais vendido da contemporaneidade, apontadas por Dalvi (2013)²⁶⁰. Parece antes que, em direção

²⁵⁹ Ao fazermos tal colocação não queremos demonstrar plena concordância com todas as medidas relacionadas à democratização do ensino. Mas tampouco entendemos que a melhor resposta à democratização seja esperar que todos tenham aquilo que foi válido em outro tempo para um grupo muito menor de pessoas. Consideramos, assim, a necessidade de não se repetir, ao longo da história, os mesmos argumentos contra a democratização, especialmente quando se observa, com distanciamento histórico, bons resultados alcançados por ela. A nosso ver, a questão central, a ser tratada no próximo capítulo, é buscar formas de que tal democratização ocorra com melhores resultados a todos os sujeitos envolvidos no processo, reconhecendo que eles têm voz, que devem ser expressadas e ouvidas.

²⁶⁰ A autora aponta, por exemplo, que: “na tentativa de didatizar o texto e o autor de literatura, o livro didático cria um encadeamento e uma compartimentalização estanque, que não encontra correspondência na obra efetiva. Encena-se assim uma sociedade (e uma literatura, um autor e uma obra) muito mais linear,

unilateral, a escola, com atraso²⁶¹, recebe aquilo que é discutido por especialistas, para legitimar os conteúdos e métodos da universidade, não para colocá-los em questão ou modificá-los. Isso ocorre mesmo que tais conteúdos e métodos sejam distantes da realidade de professores e alunos dessa escola democratizada.

Talvez a universidade brasileira esteja “fora do lugar” por estar afastada da escola, de modo mais perverso do que ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos, em que ela é capaz, segundo Guillory, de motivar novas abordagens críticas²⁶², ainda que fosse, paradoxalmente, para manter a distância entre as duas esferas. Talvez a crítica esteja “fora do lugar” por não tratar com mais atenção os impasses da democratização, para além daquilo que discursivamente sempre se anuncia: o apoio à educação básica, o apoio aos professores, o lamento pela precariedade da educação, o lamento pela precariedade na formação dos professores. Talvez o “bovarismo”, na linha do que tentamos mostrar aqui, seja um expoente de tais “ideias fora do lugar”, pois permite um refúgio na literatura, desejando vivê-la não só como experiência, mas como fuga, fuga de um espaço em que a própria literatura está ameaçada. O bovarismo, nesse sentido, não está apenas no outro, menos ainda, como propõe Piglia, centrado na cultura de massa apenas. É um fenômeno difundido, como tentativa de viver a ilusão de ser especial. Nesse sentido, negar a cultura de massa (como signo daquilo que agrada a alteridade) é uma forma de manter tal ilusão. Negar a cultura de massa não significa apenas negar uma forma específica de cultura, mas, num país como o nosso, trata-se de mais um índice da negação feita à massa das pessoas e ao desejo de manter a ilusão da singularidade ou mesmo a prática da exclusividade.

Em instigante estudo, Carey (1992) mostra com diversidade de exemplos a problemática relação entre os intelectuais e a massa, constituída numa oposição entre a singularidade daqueles e a indistinção desta. O conceito de massa seria o da multidão em seu aspecto metafísico, em que as pessoas são transformadas em um conglomerado, com a negação da

homogênea e monolítica – e, portanto, muito menos conflituosa – que o que se experiencia na realidade cotidiana.” (Dalvi, 2013, p. 235)

²⁶¹ O lastro histórico da defasagem da escola pode ser observado no comentário de Lajolo: “A demora em separar-se a Literatura Brasileira da Portuguesa no currículo do Pedro II parece atestar o atraso com que a instituição escolar incorpora ao seu discurso discursos desenvolvidos no interior do mesmo sistema cultural a que ela (escola) se integra. Afinal, os mesmos anos trinta do século passado assistem tanto a criação do colégio Pedro II, quantos aos primeiros esforços de consolidação de uma imagem nacional e autônoma da literatura brasileira e a organização de seu cânon; imagem e cânon que, como vimos, levam vinte anos para serem absorvidos pela escola...” (s/d)

²⁶² No capítulo seguinte, propomos uma forma de ensino (talvez nem possa ser chamada de ensino) de literatura que, talvez de novo, pudesse gerar algum impacto no modo de pensar a crítica literária universitária.

individualidade. Ao ver o outro como a massa, o crítico reafirma a sua singularidade e, com isso, manifestaria pelo povo “uma mistura de medo e menosprezo”²⁶³ (Bauman, 2011, p.312). A massa é, assim, uma alteridade diferenciada, em relação à qual os intelectuais reagem de forma especialmente negativa. Nesse sentido, Carey lembra que o homem do campo é aceito, mas o mesmo não ocorre com a massa: “But the mass (in this case the version of the mass called the bourgeoisie), with its unnatural appetite for plastic (or, in an earlier era, for tinned food), reveals itself as unnatural, and not fully wholesomely human” (1992, p.216).

Como propõem Hatoum e Bloom, “não-leitores” (e suas variações) são definidos em oposição ao leitor ideal, representados por eles próprios. Nesse contexto, a solidão é desejada e exaltada, não só como condição indispensável de uma forma específica de leitura, mas como signo de diferenciação. A esse respeito, vale a pena considerarmos as colocações de Morin sobre o modo como os intelectuais se relacionam com a cultura de massa:

Como intelectual atacando o problema da cultura, é, em primeiro lugar, minha concepção da cultura que está em jogo. Como pessoa culta dirigindo-me a pessoas cultas, é exatamente essa ‘cultura’ comum que devo primeiramente colocar em questão. Há tais resistências psicológicas e sociológicas no interior do que podemos chamar em bloco (de modo superficial se queremos abranger o conjunto dos problemas, de modo verídico no caso particular aqui focalizado) a classe intelectual, sua reação é a tal ponto garantida e homogênea que é para lá primeiramente que é necessário levar a discórdia. O problema preliminar a ser circunscrito seria o seguinte: em que medida estamos nós mesmos comprometidos com um sistema de defesa às vezes inconsciente, mas sempre incontestável, contra um processo que tende à destruição dos intelectuais que somos? (Morin, 2002, p. 20)

Morin anuncia a necessidade de que, nas ciências humanas, “o primeiro passo deve ser de auto-análise, de autocrítica” (2002, p. 19). Assim, as considerações vistas acima são colocadas antes de ele anunciar que irá se debruçar sobre a cultura de massa a partir dos

²⁶³ Bauman mostra a ambígua relação entre os intelectuais e o povo. Nesse contexto, ele destaca a obra de Carvey por compor uma “lista não muito longa de estudos da conturbada história do romance entre os autornomeados pastores espirituais e seu pretendido rebanho.” (Bauman, 2011, p.312). Por sua abordagem, “o livro de Carvey foi recebido pela crítica como veneno e malícia raramente encontrados mesmo nas esferas da crítica acadêmica, menos notórias por seus modos civilizados; e não é de se admirar, uma vez que as provas acumuladas por Carey trouxeram à tona alguns dos sentimentos de culpa mais veementemente negados e escondidos (por serem os mais dolorosos) a assombrar a profissão intelectual. (ibidem).

chamados método autocrítico e método da totalidade, sendo que este engloba o primeiro. Em sua concepção, é necessário ver a cultura de massa “no seu perpétuo movimento da técnica à alma humana, da alma humana à técnica” (2002, p. 21), e isso passa por um pesquisador que não se isola (nem pode fazê-lo) de sua pesquisa. Vê-se, assim, que a postura de Morin diante da cultura de massa é radicalmente distinta das diversas considerações sobre o tema que vimos ao longo da tese. Onde se costuma ver um projeto de humanização interrompido, ele vê o humano. Além disso, Morin reconhece o humano também no próprio crítico e, por consequência, também em sua ação crítica. Assim, questiona se a análise da cultura de massa não é influenciada pelo modo como se coloca em questão a própria identidade daquele que a discute. Como vemos, essa ação pode ser inconsciente, o que justificaria as incoerências no discurso crítico, em que o desejo de expansão da literatura por vezes se funde com uma retórica da diferenciação.

Não apenas o crítico literário pode recair nesse discurso duplo. Outros grupos de apreciadores de uma determinada obra (não necessariamente uma canônica) lamentam a intromissão dos novos leitores²⁶⁴, ainda que isso trouxesse maior visibilidade para ela. Em qualquer dessas situações, é colocado em questão um prazer específico: a distinção²⁶⁵. Nesse sentido, talvez seja pertinente lembrarmos o episódio recente envolvendo a publicação da poesia completa de Leminski, rapidamente alçada à lista de mais vendidos.²⁶⁶ No boca-a-boca, os leitores demonstravam grande surpresa. Tal sentimento causado por esse repentino sucesso é movido por alegria ou incômodo?²⁶⁷

²⁶⁴ Agradeço aqui à Raquel Murakami por mostrar um exemplo de como isso ocorre entre os fãs de Doctor Who, especialmente após o aparecimento da nova versão da série. Um indício dessa discussão pode ser visto aqui: <http://www.fanpop.com/clubs/david-tennant/answers/show/298405/fans-modern-doctor-who-just-outright-dumb-just-very-naive-clueless-teen-audience>

²⁶⁵ “What appears in the place of aesthetic pleasure in the dominant classes is the pleasure of *distinction*, pleasure in the possession of cultural capital” (Guillory, 1994, p. 333). Embora Guillory restrinja a noção de distinção às classes dominantes, consideramos que ela possa ser estendida a outros grupos, desde que eles tenham desenvolvidos critérios, como ocorre no caso dos fãs, que justifiquem fortemente sua adesão a uma determinada obra.

²⁶⁶ “**A vez da poesia** A obra de literatura adulta mais vendida em livrarias do país de janeiro a agosto foi “Toda Poesia” (Companhia das Letras), de Paulo Leminski, segundo a pesquisa da GFK. Foram 58 mil cópias. O título ficou à frente de outros como “Armadilhas da Mente” (Arqueiro), de Augusto Cury, “Anjos da Morte” (Verus), de Eduardo Spohr, e “Manuscrito Encontrado em Accra” (Sextante), de Paulo Coelho.”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/133462-daqui-para-frente.shtml>

²⁶⁷ O livro de Leminski foi publicado pela Companhia das Letras, que, recentemente, está ampliando sua política editorial, o que nem sempre atraiu elogios por parte de seus leitores tradicionais: “Hoje, com os novos selos — Paralela e, principalmente, Seguinte —, a Companhia fala com o novo Brasil, e o mal-estar de ver a Bienal crescer nos outros estandes, e não no nosso, passou. O curioso é que esse passo, o de criar selos populares, foi duramente criticado por certos intelectuais e autores da editora — alguns paradoxalmente mantêm fortes vínculos com o PT — e mesmo questionado internamente, por parte dos funcionários, eleitores dos partidos mais à esquerda. Cheguei a convidar um desses autores — ao saber que dizia que a

Lembremos que a associação entre cultura e economia proposta acima está longe de ser algo inovador. O caso mais exemplar de tal relação é, certamente, a expressão “indústria cultural”, hoje naturalizada, mas que, em sua origem, revelava o espanto diante da possibilidade de tratar como mercadoria algo reservado a outra esfera. Além disso, vimos como tal relação se dá no conceito de “valor contingente” de Smith. Com propósitos críticos diferentes, a relação entre economia e cultura se dá na expressão “Bolsa Literária” de Leyla Perrone-Moisés (1998), que daria conta da oscilação de valores estéticos. A união desses termos revela de que modo aspectos econômicos e estéticos se mesclam para explicar a valoração de uma determinada obra. Essa junção singular entre o econômico e o cultural está, a nosso ver, na esfera do conceito de “capital cultural” de Bourdieu²⁶⁸, e poderia ser desdobrada a outros pontos da obra de Perrone-Moisés.

No capítulo anterior, vimos como Perrone-Moisés reforça que o livro, por ser um bem cultural barato, está acessível a todos. A literatura, ainda que restrita a uma “elite”, é, lembremos, “aberta a todos os alfabetizados, cabendo aos professores apenas mostrar o objeto sob sua melhor luz.” (20006, p. 28). Naquele momento, já havíamos apontado de que modo o amplo acesso à literatura se dava em termos materiais potenciais, mas passava longe de aspectos simbólicos bastante concretos. Remetendo à obra de Bourdieu, poderíamos considerar que a lógica aparentemente simples de levar a população à literatura, tal como vimos em Perrone-Moisés, se aproxima do “mito da mobilidade perfeita”, em que os estatísticos partem de “uma independência completa entre a posição social dos herdeiros e a dos genitores.” (Bourdieu, 1989a, p. 15)

O conceito de “capital cultural” começa a ser amplamente trabalhado por Bourdieu e Passeron a partir da publicação de *Les héritiers*. Nessa obra, os autores indicam como, ao contrário do que se imaginava, a escola não tinha uma função transformadora na vida dos

‘Companhia das Letras não é mais a mesma’ — a visitar a editora e conhecer nossos novos selos e o trabalho social que fazemos voluntariamente, patrocinando grupos de leitura nos presídios femininos e em orfanatos. A visita ainda não aconteceu, mas quem sabe, assim como a ficha demorou para cair para mim, a Bienal de São Paulo sirva de gatilho para que os críticos mais elitistas se rendam à nova realidade do país, pela qual tanto lutamos, juntos e por tanto tempo. A Companhia das Letras, mantendo a qualidade do seu selo original intacta, hoje é mais brasileira não só pela publicação de maior número de autores nacionais, cuja maioria é de jovens talentosos, mas também por falar com mais gente, com um novo país de leitores, que certamente irá longe.” Disponível em: <http://www.blogdacompanhia.com.br/2014/09/a-geracao-perdida/>

²⁶⁸ De modo pontual, vemos que a aproximação entre o conceito de “Bolsa Literária” e a obra de Bourdieu é feita também por Coutinho: “A bolsa literária (Perrone-Moisés, 1998, p.17) é um sintagma que capta de forma precisa a instabilidade de um lugar que, dependendo das circunstâncias, pode levar à entronização ou à derisão um determinado projeto poético) [...] Com o conceito de campo literário, Bourdieu objetiva elevar o status hermenêutico da Sociologia, habitualmente desmerecido como solução interpretativa que não consegue alcançar o âmago da criação artística.” (2003, p. 58)

jovens estudantes oriundos de classes menos favorecidas. Pelo contrário, a realidade escolar reproduzia a desigualdade social, sendo a simples divisão entre instituições públicas e privadas no caso brasileiro um indício de tal desigualdade. Entende-se, dessa maneira, que o êxito escolar dos estudantes de classes mais abastadas não decorria de um “dom” ou maior aptidão para os estudos, mas sim do fato de que eles, já em suas famílias, tinham acesso a um capital cultural que lhes permitia um melhor desenvolvimento dentro das escolas. Como vemos em texto posterior: “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face ao capital cultural e à instituição escolar”. (1989a, p.5) É natural, como aponta Dubet (1998), que a subjetivação dos alunos de classe mais abastada ocorra dentro da escola, enquanto para os demais, tal processo se dê paralelamente à escola, ou mesmo contra a escola.

Assim, devemos entender que o acesso dos estudantes a bens culturais valorados não é tão simples quanto aponta Perrone-Moisés. Como dissemos acima, é curioso que alguém que mobiliza tão bem a dualidade econômico e cultural num termo como “Bolsa Literária” com suas diversas implicações, trate o acesso democrático à literatura de modo limitado, restringindo a questão econômica ao valor do livro, não à pobreza que cerca toda formação do sujeito, na escola e também na família²⁶⁹. Isso talvez, como mostra Natali, se dá pelo modo complexo como se lida com a herança.²⁷⁰ Nesse sentido, vejamos:

É preciso pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por

²⁶⁹ As condições familiares de muitos desses jovens que frequentam as escolas públicas hoje certamente são bastante distintas daquelas vividas por Perrone-Moisés, tal como ela relata: “Minha mãe, como todas as mulheres de sua geração, admirava muito a França, embora não falasse francês, e achava que o ideal era que uma futura moça falasse francês e tocasse piano. Então, tive aulas de francês desde os sete anos de idade, e de piano também. O piano não deu em nada. O francês continuou. O interessante, agora que vejo retrospectivamente, é que, além dessa cozinheira, eu e meu irmão tínhamos uma babá, que era filha da cozinheira e do meu professor de francês. Ele se chamava Ulysse Courbassier. Era um Ulisses que não tinha voltado da viagem. Tinha ido parar, não sei como, lá na serra da Mantiqueira, e tinha tido uma filha com aquela Vavão. Portanto, parece que o meu destino França-Brasil já estava ali, porque a minha babá era franco-brasileira. Era só isso que eu queria dizer da minha infância.” (2005, p.336)

²⁷⁰ Ao analisar o mesmo depoimento indicado na nota acima, com atenção especial para o modo como a obra de Monteiro Lobato se articula à infância de Perrone-Moisés, afirma Natali: “É como se a cena descrita em seu depoimento memorialístico, com tudo aquilo que ela reverbera, em particular a localização da introdução à leitura no espaço doméstico da família e do privilégio, fosse uma espécie de patrimônio nacional a ser generalizado, como se o ingresso no mundo das letras tivesse que ser o recebimento de uma herança que inclui a naturalização de certa visão de mundo, como se a própria existência da cultura nacional dependesse da capacidade de preservar o que há nessa cena original de confluência entre literatura e poder.” (Natali, 2013)

referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia. (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 206-207)

A noção de capital cultural foi bastante desenvolvida e difundida.²⁷¹ Como consequência, o histórico familiar é sempre levantado, junto a professores e mídia, como explicação para o baixo índice de leitura dos alunos. Outro fator comumente apontado para justificar esse problema, tal como vimos no comentário de Perrone-Moisés, é a precária formação dos professores, pouco preparados para lidar com os desafios trazidos pela inserção desses novos alunos na escola. Como já dito antes, reconhecemos tais problemas, mas buscamos, na tese, modos de lidar com essa realidade problemática, agindo dentro de suas limitadas possibilidades. Desse modo, embora concordemos que a organização do sistema de ensino está relacionada à “estrutura das relações de classe”, acreditamos que em sua própria crítica está indicada uma possibilidade de atuação. Cientes daquilo que está oculto por trás de aparente neutralidade, aceita por todos os atores envolvidos no processo educativo, deve-se partir para uma postura de revelação das práticas e da ideologia dominante, assumindo que sempre se fala de um determinado ponto de vista, geralmente o sancionado, e ouvindo outras vozes. E isso, ao contrário do que é comumente revestido de naturalidade, não implica em certezas definitivas sobre o que é bom e belo, num mesmo padrão a ser alcançado por todos que forem “educados direitinho”²⁷².

Já foi muito dito que professores e alunos não leem (por fatores diversos e compreensíveis), mas podemos pensar, na realidade, que eles leem, mas não as leituras sancionadas²⁷³, e não do modo sancionado²⁷⁴. Apesar de terem sua experiência com a

²⁷¹ Podemos aqui até retomar o artigo “Too Much Sociology”, iniciado com uma descrição quase “apocalíptica” da elevada difusão do conceito de “capital cultural”: **“WE LIVE IN THE EMERGING MAINSTREAM** moment of the sociology of taste. Think back to the first time you heard someone casually talk of ‘cultural capital’ at a party, usually someone else’s inglorious pursuit or accrual of it; or when you first listened to someone praise ‘the subversion of the dominant in a cultural field,’ or use the words *strategize*, *negotiate*, *positioning*, or *leveraging* in a discussion of a much admired ‘cultural producer’s’ career.” Disponível em: <https://nplusonemag.com/issue-16/the-intellectual-situation/too-much-sociology/>

²⁷² Tal expressão é usada por Avelar ao discutir a noção de valor: “Os defensores da naturalidade do pacto valorativo em geral replicarão com a **falácia desenvolvimentista**: o argumento de que a percepção minoritária é produto de uma deficiência do sujeito valorador e que uma vez que os leitores sejam educados direitinho, todos reconhecerão que não há como negar a superioridade estética de García Márquez sobre Allende.” (Avelar, 2009, p.14)

²⁷³ Em relação aos professores, é interessante observar a maneira como Cereja, um dos autores de livro didático mais vendido no país, traça o hábito de leitura dos professores analisados em sua pesquisa de

leitura, diariamente alunos e professores vão ao palco da sala de aula para falar de leituras mal (ou não) realizadas, valorizando-as em detrimento daquilo que conhecem e apreciam. Nesse diálogo de surdos, a violência se faz ouvir no silenciamento do que se valoriza: nega-se uma experiência concreta de leitura, em favor da reprodução de opiniões “corretas” e “verdadeiras” sobre alguma obra²⁷⁵. Com a ideologia de uma cultura oficial, perde-se a oportunidade de reconhecer as tensões que operam no sistema cultural²⁷⁶. Caímos na triste, mas verdadeira, constatação de Abreu sobre o papel da escola, em que as pessoas aprendem “o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal” (Abreu, 2006, p.19). A isso acrescentamos: perdendo a oportunidade de compreender, de modo mais amplo, o próprio sistema cultural e o lugar que diferentes gostos e valores ocupam na sua dinâmica.

Em tal contexto, não propomos a anulação do julgamento, mas sim, como Guillory, que ele ocorra com base efetiva em critérios estéticos, “but not on the basis of their inaccessibility, the restriction of access guaranteed by the educational system” (1994, p. 339). Para tanto, é necessário, como enfatiza o autor, que se busquem maneiras de acesso universal às obras, o que não traria o desaparecimento do capital cultural, mas antes sua transformação em “symbolic distinction”, de modo que o cânone se tornaria parte mais ampla da vida social, na qual nunca cessam os julgamentos estéticos. Nas palavras finais do autor:

doutorado: “Todas afirmam ler com frequência e indicam, como última obra lida, *A ilustre casa de Ramires, de Eça de Queiroz* (professora 1); *Macunaíma*, de Mário de Andrade (professora 2); *Divina paródia*, de Álvaro Cardoso Gomes (professora 3); e *A majestade do Xingu*, Moacyr Scliar (professora 4). As duas primeiras, citadas por professoras da rede pública, constam da lista de obras literárias indicadas pela Fuvest.” (2004, p.48). Nos casos em que as professoras indicam fazer as leituras sancionadas, o autor estabelece uma relação depreciativa: professores da escola pública leem por obrigação os livros com os quais devem trabalhar. Não é garantido a eles, o que certamente ocorreria em caso de leitores de mais prestígio, a possibilidade de que estejam (re)lendo um clássico da literatura por interesse, não necessidade.

²⁷⁴ Sobre esse tema, indicamos a pesquisa de Ribeiro que, ao investigar a relação dos leitores com jornais impressos e digitais, aponta como modos mais atuais de leitura não são contemplados pelas escolas, que pouco estão prontas para lidar com essas novas formas de letramento: “todo objeto de ler (o texto no suporte ou o nome que tenha) é complexo e é composto por uma série de sobreposições tecnológicas às quais o leitor também responde (ou não) com outras sobreposições (de letramento). Em algum ponto das propostas de formação das agências de letramento (especialmente a escola), não se tem mostrado ao leitor em formação como operar interfaces, com honrosas exceções. Embora o texto, de preferência o bom texto, venha sendo assunto escolar, os suportes onde ele está inscrito nem sempre são. Os ‘modos de usar’ ficam sempre de fora da ‘receita’. Não é de hoje que as pessoas estudam textos fora das plataformas em que foram publicados.” (2009, p. 93-4)

²⁷⁵ Lembremos, a esse respeito, das palavras exortativas de Enzensberger: “Lutem contra o horrível vício da interpretação! Lutem contra o vício ainda mais horrível da interpretação correta! Nunca forcem um ser humano indefeso a abrir a boca e engolir um poema do qual não goste!” (1995, p. 22)

²⁷⁶ A esse respeito, lembramos a observação de Even-Zohar sobre a relação entre cultura oficial e educação: “The ideology of an official culture as the only acceptable one in a given society has resulted in massive cultural compulsion affecting whole nations through a centralized educational system and making it impossible even for students of culture to observe and appreciate the role of the dynamic tensions which operate within the culture for its efficient maintenance.” (1990, p.17)

In a culture of such universal access, canonical works could not be experienced as they so often are, as lifeless monuments, or as proofs of class distinction. Insofar as the debate on the canon has tended to discredit aesthetic judgment, or to express a certain embarrassment with its metaphysical pretensions and its political biases, it has quite missed the point. The point is not to make judgment disappear but to reform the conditions of its practice. If there is no way out of the game of culture, then, even when cultural capital is the only kind of capital, there may be another kind of game, with less dire consequences for the losers, an *aesthetic* game. Socializing the means of production and consumption would be the condition of an aesthetic unbound, not its overcoming. But of course, this is only a thought experiment. (Guillory, 1994, p.340)

Podemos notar que o julgamento estético tem espaço privilegiado na obra de Guillory, de modo que, como dito antes, ele jamais é substituído por algum aspecto social, sendo antes reforçado com a mudança no “jogo estético”. Desse modo, a transformação social, em que o acesso amplo à literatura não seja impossibilitado pela instituição escolar (como ocorre hoje), é fundamental para a reafirmação do julgamento estético, não como forma violenta de distinção, mas como parte constituinte da vida social.

Ao tentarmos dar um passo além do “thought experiment”, discutiremos a seguir formas de que a escola permita o acesso efetivo de maior parcela da população ao cânone, ao que, no final das contas, consideramos bom para nós mesmos e desejamos que não seja restrito a um grupo tão limitado de pessoas. Isso, por certo, não passa por uma desvalorização daquilo que está fora dos estreitos limites da lista de livros representativos de nossa tradição.

Superando a “moléstia de Nabuco”, propomos o prazer da Quinta da Boa Vista, não o olhar melancólico para o distante Rio Sena.

6.2 ROMPENDO LIMITES

No item anterior, anunciamos e discutimos alguns limites que atuam como muros a separar o acesso de ampla parcela da população à cultura escolar e, mais especificamente, à literatura. Mais do que muros, podemos considerar a existência de uma placa “Cuidado com o leopardo” na porta que dá acesso à literatura, ainda que, sim, se afirme que ela esteja

disponível²⁷⁷. Começamos a tentar tirar algumas pedras do muro para construir nosso caminho, afinal, como mostra a música de Milton Nascimento que retoma o famoso poema de Drummond, se “No meio do meu caminho sempre haverá uma pedra”, então é melhor começar a construir a casa em Itamarandiba, a cidade de pedra.

Para isso, retomemos um conceito muito forte apresentado anteriormente para discuti-lo sob outra perspectiva: capital cultural. Setton, em pesquisa com alunos de baixa renda que ingressaram em cursos considerados de “elite” na USP, avalia a trajetória daqueles que, a princípio, teriam “sucesso acadêmico improvável”. A autora amplia o entendimento da noção de “capital cultural” de Bourdieu, mostrando de que modo ela opera junto às classes populares. Estas, embora estivessem no horizonte da obra de Bourdieu por saírem prejudicadas no espaço de luta simbólica, não constituíam seu foco de análise. A autora também se ampara na obra de Lahire, que considera o processo de “transmissão” e “transformação” do capital cultural de uma geração para a outra. Nesse sentido, devemos considerar como um ambiente estimulante do ponto de vista educacional, como signo do capital cultural da família, pode ser passado adiante e, ainda mais, quais modificações sofrerá até chegar à criança. Nota-se, dessa maneira, que variáveis importantes são acrescidas a um processo que parecia pautado por linearidade. Além disso, Setton faz ponderações fundamentais ao transpor a experiência dos pesquisadores europeus ao contexto brasileiro, tratando, nos termos propostos no título deste capítulo, do deslocamento que se dá do centro à periferia do capitalismo:

Creio que para o universo de investigação brasileiro foi necessário ampliar o tema da cultura escrita, proposta por Lahire, para as formas familiares de contato, apreciação e valorização de um universo de bens simbólicos ainda não legitimado, vivido e propiciado sobretudo nas formações sociais modernas e em desenvolvimento. Foi preciso estar atenta para as profundas transformações pelas quais as sociedades latino-americanas, e entre elas a brasileira, passaram e vêm

²⁷⁷ Não podemos deixar de citar aqui o diálogo em *O guia do Mochileiro das Galáxias* em que se diz que o projeto de demolição da casa de Arthur estava disponível há meses, ainda que o próprio só tenha sabido disso no dia anterior à chegada do trator em sua casa:

- Em exposição? Tive que descer ao porão pra encontrar o projeto.
- É no porão que os projetos ficam em exposição.
- Com uma lanterna.
- Ah, provavelmente está faltando luz.
- Faltavam as escadas, também.
- Mas, afinal, o senhor encontrou o projeto, não foi?
- Encontrei, sim – disse Arthur. – Estava em exibição no fundo de um arquivo trancado. Jogado num banheiro fora de uso, cuja porta tinha a placa: *Cuidado com o leopardo.*” (Adams, 2010, p.15)

passando desde meados da década de 1950, no que se refere ao acesso a bens da cultura de massa, e a seu papel altamente educativo e socializador. (Setton, 2005, p. 86)

Além de não tratar somente da cultura escrita, Setton expande a concepção de Lahire ao não focar apenas a escola e a família, incluindo também a mídia em sua investigação. Isso não significa que as famílias analisadas não valorizem a cultura letrada, mas antes que esta divide espaço com a mídia, de modo que ambas potencializem um melhor desempenho escolar²⁷⁸. A pesquisa traz belos depoimentos²⁷⁹, que comprovam de que modo a cultura familiar se estabelece em diálogo com a mídia, não com sujeição a ela. Tal pesquisa pode ser complementada com observações diversas acerca do impacto de uma novela recente da TV Globo, *Amor à vida*²⁸⁰. Vale lembrar o impacto causado pelo beijo gay do protagonista e sua reconciliação com o pai no último capítulo, tal como podemos ver em depoimento de Renato Janine Ribeiro no *Facebook*:

Consegui ver o beijo. E a reconciliação entre pai e filho. Podem ter lugares comuns, mas são tocantes. E o que é tocante não é tanto a imagem, é ver essas coisas onde estão passando, para um terço ou metade da população brasileira assistir e aprovar. Vejo gente reclamando da Globo. Sim, a Globo faz coisas que não aprovo. Mas as novelas das 9 quase sempre têm uma ou mais causas nobres. Igualdade das mulheres, já em *Dancing Days*, combate ao preconceito contra os homossexuais, os negros, os portadores da síndrome de Down e muitos outros. Lembro Páginas da Vida, com o pequeno órfão Down que a avó detestava e o avô amava. Cenas como as daquela novela devem ter representado uma grande diferença para milhares, talvez dezenas de milhares, de Downs. Entrou no senso

²⁷⁸ O potencial da mídia na formação dos sujeitos é, como mostra Setton em outro artigo, comumente negado em muitas avaliações da cultura de massa: “Sabemos o quanto é comum generalizações sobre os efeitos negativos das mensagens midiáticas [...]. Pouco problematizando as tensas relações entre as várias instâncias produtoras de bens e valores culturais, parte desta crítica acaba por reduzir os indivíduos a meros receptáculos de ideias ou simples consumidores de cultura.” (Setton, 2002, p. 109-10)

²⁷⁹ Destaco aqui: “Eu sempre vi a minha mãe tendo a cabeça no lugar, não deixando meu pai gastar mais do que podia e minha mãe assim vendo programa na televisão, de médicos, então a única coisa que às vezes a gente fala, saber o nome das doenças, o que causa, o que não causa... muita coisa... ela ouve muito rádio... então eu sinto que, por mais que ela tenha parado de estudar na quarta série, o que ela sabe, a bagagem que ela tem, que ela buscou, ela aprendeu de escutar uma coisa, e de já aprender e guardar, e já querer saber mais... eu admiro muito a minha mãe, um monte de coisa a gente quer saber... como ela sabe? Porque ela ouviu no rádio ou na TV o médico falando, ou ela leu em algum lugar, ela ouviu e prestou atenção. (Deby)” (Setton, 2005, p. 93)

²⁸⁰ A respeito dessa novela, vejamos o que responde Nathalia Timberg sobre ser “fonte de inspiração para seu público”: Recebi um retorno bonito em *Amor à Vida* (2013). Minha personagem formava um casal idoso (com Ary Fontoura), com uma postura de cabeça aberta. Quando cruza com idosos na rua, tenho a impressão de que assinei a Lei Áurea. Eles se sentem no direito de estar vivos. Disponível em: <http://revistaquem.globo.com/Entrevista/noticia/2015/01/nathalia-timberg-gracas-deus-nao-sou-mae.html>

comum brasileiro que eles devem ser respeitados. Isso não é pouca coisa. Então, acho que devemos celebrar mesmo, até porque certamente teremos motivos para irritação com outras coisas, então celebremos quando acontece uma coisa boa.

Por mais que esta tese não esteja centrada na cultura de massa de modo geral²⁸¹, fazemos tal discussão a partir de uma novela porque ela exemplifica (e pode ampliar) aquilo que é tratado na pesquisa de Setton. O comentário de Janine Ribeiro é revelador de uma singularidade da cultura brasileira, em que há importância inegável da novela no debate público²⁸² e potencialmente na formação das pessoas, contrariando a imagem de alienação e passividade comumente associadas à televisão e aos produtos massivos de modo geral. A partir desse exemplo, retomamos, assim, pontos importantes tratados anteriormente em relação à literatura e que ficam evidentes diante do último episódio de *Amor à Vida*, segundo a voz daqueles que conhecem e apreciam a novela: em que medida o valor de obras com baixa cotação na “Bolsa literária” (ou cultural) apenas pode ser reconhecido e anunciado por aqueles que conhecem sua própria tradição, não apenas a tradição canônica?²⁸³ O que dizer quando uma obra pouco valorada atinge a humanização que tanto se deseja, manifestada em casos concretos de tolerância e respeito?²⁸⁴

²⁸¹ É importante reforçar que não entendemos que esta tese esteja sequer enfocada na literatura de massa ou best-seller. Como dito em outro momento, deparamo-nos com tal objeto para nos aproximarmos do leitor contemporâneo. Consideramos significativo tratar de algo massivo por ele representar precisamente aquilo que há de mais amplo e democrático em termos de acesso cultural, porém entendemos que outros objetos poderiam ser eleitos como representantes daquilo que é atacado pela crítica e valorado por tantos leitores.

²⁸² A esse respeito, lembramos as observações de Bucci sobre outra novela, *A Próxima Vítima*, cuja primeira impressão negativa foi reavaliada: “Por baixo das italianices caricatas, e das mil e uma citações do gênero suspense (da literatura e do cinema), *A próxima vítima* dialogou com o Brasil em muitos pontos, hoje óbvios. Discutiu de modo eficiente o racismo, o preconceito contra os homossexuais, e outras questões. Mas talvez seu fio condutor tenha captado duas inquietações mais específicas, bem presentes do público. A primeira é a impunidade [...]. A segunda é a ansiedade por algo que explique a sequência das fatalidades e dos sobressaltos que a realidade impõe.” (Bucci, 2005, p.94)

²⁸³ Vale observar o comentário do também professor de Filosofia João Vergílio Gallerani Cuter em resposta ao *post* de Renato Janine Ribeiro: “A dramaturgia da Globo é fantástica - até mesmo em seus produtos mais populares, que são as novelas. Produzir um capítulo como esse por dia é um feito que, merecendo ou não ser chamado de “grande arte” em seus resultados, é, sim, grande arte em seu processo produtivo. Produz em quem vê (e raciocina sobre o que está vendo) o mesmo tipo de assombro diante de uma habilidade técnica espantosa que nos faz aplaudir um virtuose num teatro. A citação (perfeitamente cabível e adequada) de Morte em Veneza, na cena final, o balé das mãos se tocando, com os atores expressando com os dedos a evolução de seus sentimentos, a metáfora da aurora, do início de um tempo novo, e o último gesto de Félix, passando o dedinho pela sobrancelha, mas agora de modo suave, sem nenhuma empáfia, reconciliado com seu passado e consigo mesmo, e dando (pois é...) um discreto adeus ao público que o adorou ao longo de todo esse percurso - isso não se faz sem um domínio espantoso da linguagem televisiva, e uma dose enorme de talento. Novela não é teatro, novela não é cinema. No seu gênero, é difícil encontrar no mundo algo que se compare a uma boa novela da Globo”.

²⁸⁴ No dia seguinte à apresentação do capítulo final de *Amor à Vida*, surgiram diversos depoimentos de jovens homossexuais compartilhando a experiência de ver a cena do beijo na novela. Selecionei um exemplo emblemático daquilo que podemos entender como efeito humanizador da obra: “Estavam todos na sala... eu no sofá quando o Félix beijou o carneirinho... Silêncio...Fiquei quieto também pra não dar motivos, embora

Com as questões acima em mente, que consideramos sintetizar a relação de experiência e valoração dos sujeitos com uma determinada obra, voltamo-nos especificamente aos livros comerciais, retomando o depoimento de um estudante na pesquisa de Setton que fala sobre a leitura de *best-sellers*:

Eu era associado ao Círculo do Livro e, naquela época de inflação e congelamento de preços, os livros ficaram num preço irrisório e eu comprava 3 ou 4 livros por mês, era mais *best-sellers*; na época não tinha muito método para escolher, eu lia de tudo, Sidney Sheldon, Stephen King... (Duda) (Setton, 2005, p. 92)

Podemos considerar que esse depoimento se aproxima ao que vimos em nossas histórias de leitores. Variam os nomes dos autores, mas nos dois casos, obras pouco valoradas pela crítica desempenham um papel importante na formação dos sujeitos e, além disso, em sua inserção em uma universidade prestigiada. O filtro de “qualidade” literária não é determinante na escolha do entrevistado, sendo antes fundamental a possibilidade mesma da aquisição do livro e, mais ainda, do acesso a uma cultura escrita, ainda que fora dos parâmetros valorados. Os livros aqui revelam um ponto de partida do sujeito, não necessariamente seu lugar de chegada. Isso, porém, não indica que a literatura de massa seja avaliada como mero degrau para atingir uma cultura considerada superior, como é tão recorrente nas pesquisas voltadas a essa forma literária²⁸⁵. Em sua pesquisa, Setton mostra como obras pouco valoradas são capazes de levar a diversas formas culturais, o que não implica em avaliá-las negativamente por isso, uma vez que a cultura de massa pode “produzir” a humanização que se associa apenas à alta cultura, inclusive por reverter o “capital cultural” de uma família.

A pesquisa de Setton, com olhar atento para a especificidade brasileira, indica possibilidades de atuarmos dentro de limites que sabemos estreitos. Afinal, se a noção de capital cultural acertadamente aponta as dificuldades que estudantes de classes menos

estivesse fazendo a drag por dentro... Mas a cena final, do Félix e do César, eu não aguentei, veio um choro descontrolado que estava preso esses quatro anos que não falamos direito, estava total descontrolado... daí veio minha mãe com a cara inchada de chorar me abraçar e meu pai do outro lado segurou minha mão e pôs a mão em volta do meu ombro... Não falamos nada! Na hora de dormir, o Felipe (irmão) entrou no quarto, deu a mão e quando eu ia apenas apertar, ele me puxou, deu um abraço e disse que ele sempre vai ser meu irmão. E chorei de novo... Pela primeira vez não dormi no inferno...” Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/detalheImprimir.cfm?conteudo_id=30197&flag_destaque_longo_curto=

²⁸⁵ Concordamos com a observação de Zilberman de que “nem mesmo as defesas entusiasmadas abrandam a atitude preconceituosa, que atribui aos gêneros da literatura de massa a condição de ‘menor’, seja por considerá-los negativos, seja por imputar-lhes um papel meramente preparatório, de iniciação à grande literatura” (1987, p.7-8)

abastadas terão para se inserir na cultura escolar, uma noção ampliada do conceito permite pensar em formas de que tal processo ocorra, ainda que não pelo valorado caminho da cultura letrada e, mais especificamente, de uma cultura letrada valorada. Não se trata, assim, de negar a existência de barreiras simbólicas a uma ampla parcela da população, tal como vimos no artigo de Perrone-Moisés, mas em pensar em maneiras de superá-las, talvez por um caminho, mais longo e tortuoso, como é o caso da cultura de massa que está distanciada daquilo que comumente é ensinado dentro da escola, ainda que tão presente no cotidiano de alunos e professores. Nesse sentido, reconhecemos, como Bosi, a inevitabilidade de que uma ampla proposta de educação passe pela cultura de massa, mas diferimos dele por questionarmos não só seu efeito sobre a formação do outro, mas também os limites do “sentido positivo de humanizar e socializar” (1992, p.321)²⁸⁶ de qualquer objeto artístico e principalmente da possibilidade de se determinar tais intuítos de antemão, como discutido no início da tese.

Dando continuidade ao esforço de pensarmos em possibilidades de atuação dentro da limitação, retomamos a obra de um autor já tratado nesta tese: Jacques Rancière. Quando discutimos sua obra no capítulo anterior, focamos o seu conceito de “dissensão”, que valoriza a necessidade das múltiplas vozes²⁸⁷, não a homogeneização da democracia. Nesse sentido, a noção de dissenso coloca em questão o próprio silêncio, os diferentes lugares de fala que são a essência mesma da política²⁸⁸. Mais do que isso, é colocado em questão o próprio lugar do intelectual que, apesar de suas boas intenções, permanece distanciando daquele sobre quem fala. Para pensar essa relação problemática entre o pesquisador e seu

²⁸⁶ Vejamos sua afirmação completa: “Mas uma política de educação de um número alto de brasileiros talvez deva passar forçosamente pelos meios de comunicação de massa. O que não significa que são esses meios, na sua pura materialidade e quantidade, que vão transformar, no sentido positivo de humanizar e socializar, a mentalidade dos seus usuários. Eles a transformarão na linha determinada pela filosofia de valores própria do projeto político-social que os utilizar. Até o momento, essa linha tem sido neocapitalista modernizante, com fases mais ou menos acentuadas de conformismo ou inovação. Não se deve esperar da cultura de massas e, menos ainda, da sua versão capitalista de indústria cultural, o que ela não quer dar: lições de liberdade social e estímulos para a construção de um mundo que não esteja atrelado ao dinheiro e ao status.” (Bosi, 1992, p. 321)

²⁸⁷ “With only a little exaggeration, one can sum up Rancière's entire project since his break with Althusser as an assertion of the importance of the human subject. It is a statement both of the right of the ordinary person to be listened to and a celebration of the profound usefulness of learning from what the ordinary person has to say, unmediated as far as possible by the intervention of the more powerful. In this respect his work is intended to fly in the face of many accepted wisdoms regarding the division of labour between expert and amateur, teacher and student, wise and unwise” (Hewlett, 2007, p.86)

²⁸⁸ Em um dos diversos movimentos de definição do dissenso, afirma o autor retomando Aristóteles: “Aristotle tells us that slaves understand language but don't possess it. This is what dissensus means. There is politics because speaking is not the same as speaking, because there is not even an agreement on what a sense means. Political dissensus is not a discussion between speaking people who would confront their interests and values. It is a conflict about who speaks and who does not speak, about what has to be heard as the voice of pain and what has to be heard as an argument on justice.” (Rancière, 2011, p.2)

“objeto” humano, é especialmente significativo o livro *The Philosopher and his Poor* (2003), o qual discutiremos brevemente por também apresentar um diálogo com a obra de Bourdieu.

Na apresentação do livro, Rancière mostra que seu compromisso moral é não reduzir, ou melhor dito, não tratar como imbecis²⁸⁹, as pessoas que analisa, independente de quem sejam. Com isso, já está indicada a crítica a diversos intelectuais, como Platão, Marx, Sartre e Bourdieu que, em diferentes momentos da história, reduziram os “pobres”, apesar de darem lugar central a eles em suas obras. A linha que une Platão a Bourdieu, foco de nossa atenção, é menos tortuosa do que poderíamos imaginar. Ainda que o segundo, enquanto representante da sociologia, queira mostrar seu distanciamento em relação a Platão e à filosofia²⁹⁰, numa oposição entre ciência e não-ciência, os dois autores se aproximariam por ver o pobre como objeto, não sujeito do conhecimento. Mais do que isso, a manutenção dessa condição é necessária para garantir a própria existência do pensador - tomado como antípoda do pobre - que por vezes disfarça sua condescendência com simpatia. De certo modo, é o retorno da dualidade leitor x não-leitor vista anteriormente. No caso específico de Bourdieu, esse movimento, amparado por um método científico é visto como parte de uma perversidade ainda maior, que garantiria a manutenção deste como o “sociologist-king”²⁹¹.

Ao apontar falhas no método sociológico, que ampararia frágeis conclusões circulares com dados estatísticos e pesquisas de opinião, e também considerar a descrição sociológica como um “conto mítico,”²⁹² Rancière indica os limites da suposta racionalidade científica na obra de Bourdieu e de sua pedagogia racional: “Rational pedagogy can function, like all pedagogy, only marginally in optimizing the chances for success of the better situated members of the dominated class.” (Rancière, 2003, p. 176). Como podemos ver nessa

²⁸⁹ “I personally have always tried to follow a simple rule of morality: not to take for imbeciles those about whom I was talking, whether they happen to be floor layers or university professors.” (Rancière, 2003, xxviii)

²⁹⁰ Em diversos momentos do livro, Rancière mostra como Bourdieu deseja se distanciar de Platão, mas, ao fazê-lo, reforça os pressupostos deste. Vejamos um exemplo: “In a sense, *The Inheritors and Reproduction* are Plato’s *Republic* explained the first time with images, the second with axioms.” (Rancière, 2003, p. 178)

²⁹¹ “By confessing the fundamental inconsistency of his object, the sociologist-king only better ensures himself of his power.” (Rancière, 2003, p. 194)

²⁹² “It is useless to oppose to this improbable phenomenology the experience of the schoolchild to whom classes and bells, lessons and homework, rewards and punishments do not precisely call to mind free and disinterested exercise. Sociological description is first and foremost a mythical tale.” (Rancière, 2003, p. 175)

colocação, o questionamento de Rancière à Bourdieu se estende à educação de modo mais amplo, como fica mais evidente em outro texto:

Traditional pedagogies of the neutral transmission of knowledge, as well as modernist pedagogies of knowledge adapted to societal conditions, cling to the same side of the alternative proposed by Jacotot. Both take equality as an end; that is to say, they take inequality as the point of departure and work under its presupposition. They diverge only on the sort of ‘knowledge of inequality’ they presuppose. Both of them are ensconced in the circle of a society pedagogicized. Both attribute to the school the fantasmatic power of realizing social equality or, at least, of reducing ‘social fragmentation’, even if it means taking turns denouncing the failure of the other to realize this program. (Biesta, Bingham, Rancière, 2010, p. 11)

Notamos que tanto a linha pedagógica tradicional, quanto a mais moderna (cujas reformas se relacionam ao impacto da obra de Bourdieu) são colocadas sob suspeita. Nos dois casos, haveria uma constante indicação de como a escola nunca promove a igualdade, embora a almeje. Nesse sentido, um movimento constante de crise e reforma se instaura (com as constantes críticas dos dois lados do debate pedagógico) em um ciclo vicioso que nunca consegue escapar à desigualdade. Em oposição a esse modelo, Rancière lembra o caso de Joseph Jacotot. Longe de ser um exemplo mais moderno de ensino, é, na realidade, a recuperação da história de um professor francês que, no início do século XIX, foi chamado a dar aula nos Países Baixos. A comunicação entre professor e alunos era difícil, pois aquele não falava holandês e esses não sabiam francês, a língua que queriam aprender. Diante da necessidade de estabelecer “o laço mínimo de uma coisa comum” (2002, p.15), Jacotot recorreu à edição bilíngue de *Telêmaco*, livro já mencionado no capítulo anterior como um grande sucesso também no Brasil. A experiência superou as expectativas, pois os alunos, sem explicações do professor, compreenderam a obra e conseguiam apresentá-la adequadamente. Diante disso, é colocada a questão: “Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre?” (idem, p. 17).

A história de Jacotot e a reflexão acerca de seu método são apresentadas em *Mestre ignorante*. Como observação pessoal, devo dizer que, por causa das outras obras de Rancière, coloquei muita expectativa diante desse título. A princípio, cabe ressaltar um dos tantos pontos valiosos nesse livro e que dialoga com aquilo que vimos nos trabalhos de Setton: a possibilidade de empoderamento do outro, não pelos caminhos valorados, mas

por meios e recursos diferentes que permitiriam às famílias pobres oferecer a seus filhos um capital cultural maior do que eles próprios possuem, algo muito diferente do que encontramos na obra de Bourdieu. Nesse sentido, ao enfatizar o poder da ignorância em oposição às amarras do conhecimento, Rancière afirma, por exemplo, que mesmo um pai analfabeto pode ensinar o seu filho. O modo como ele fará isso é diferente do modo do mestre tradicional, pois ainda que não possa confirmar a validade daquilo que foi descoberto, ele pode ouvir o outro e, certamente, verificar se houve a busca da resposta, através de perguntas, num movimento poderoso de emancipação:

A prática do mestre ignorante não é um simples expediente que permite ao pobre que não tem tempo, nem dinheiro, nem saber, instruir seus filhos. É a experiência crucial que libera os puros poderes da razão, lá onde a ciência não pode mais vir a seu socorro. O que um ignorante pode uma vez, todos os ignorantes podem sempre. Pois não há hierarquia na ignorância. E o que os ignorantes e os sábios podem, comumente, é a isso que se deve chamar o poder do ser inteligente, como tal. (Rancière, 2002, p. 43)

Está colocada em xeque a necessidade de explicação, que, segundo Rancière, “é o mito da pedagogia” (idem, p.20) e pressupõe uma frágil divisão entre aqueles que sabem e os que não sabem. Ao romper com a “ordem dos esclarecidos” (idem, p. 21), o imperativo do conhecimento se torna a vontade: “podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão do seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (idem, p.25). Partindo, assim, da vontade e da ignorância, cria-se um movimento de emancipação e igualdade, afinal “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno” (idem, p.27). Tal possibilidade de emancipação não está apenas nas mãos dos mestres, de modo que cada ignorante poderia revelar ao outro seu poder intelectual, nesse sistema de “Educação Universal”, que se opõe ao “Ensino Mútuo”, voltado à instrução das pessoas e que era bastante valorado na época.

Pela perspectiva de Jacotot, o conhecimento não está mais restrito às escolas e, pensando nesta tese, às obras literárias canônicas (ainda que elas tampouco devam ser deixadas de lado). Na realidade, quaisquer objetos podem levar ao conhecimento, afinal não se trata de um valor específico em *Telêmaco*, que foi escolhido “ao acaso”, de tal modo que poderia ser ele “ou um outro” ²⁹³ a figurar no experimento de Jacotot. Além disso, essa forma de

²⁹³ A esse respeito, afirma Rancière: “O livro. *Telêmaco* ou um outro. O acaso colocou *Telêmaco* à disposição de Jacotot, a comodidade o aconselhou a guardá-lo. *Telêmaco* está traduzido em muitas línguas e

aprendizagem, sem enfoque na explicação, está ao alcance de qualquer sujeito, de qualquer “ignorante”. Esses são aspectos que valoramos na obra de Rancière, junto a outros que, a nosso ver, devem ser questionados.

(Antes de continuarmos nossa reflexão, traçamos as ponderações de uma ignorante. É bem possível que vejamos a limitação do livro de Rancière pela limitação de nossa experiência, das muitas impossibilidades de uma breve carreira docente. Não sendo propriamente uma argumentação crítica, opto por colocar essas observações entre parênteses, que melhor representam graficamente o limite. Lembro, assim, o meu período de docência junto a alunos timorenses no ano letivo de 2012. Embora estivesse em um dos países de língua oficial portuguesa, mesmo os estudantes universitários supostamente escolarizados em tal idioma mal podiam se comunicar através dela. Naquele momento, não conhecia a obra de Rancière ou a experiência de Jacotot, mas tentei realizar uma atividade que, a meu ver, se parecia com a dele. A partir do livro *Anjo do Timor*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2003), escrito em tétum e português, as duas línguas oficiais do país, tentei não explicar o livro, mas deixar que ele fosse entendido pelos alunos. Porém, junto a outras tantas tentativas de que os alunos se comunicassem em português, essa também não funcionou muito bem²⁹⁴. É muito possível que eu estivesse bastante imbuída da pedagogia tradicional, ainda que não quisesse. Ou que tivesse um foco na instrução, ainda que considerasse focar a emancipação. Ou que simplesmente não soubesse como atuar em um contexto tão diferente do que estava acostumada, ainda que me empenhasse na tarefa. Como disse antes, essa é uma observação empírica pontual, que não me permitiria validar ou invalidar a experiência alheia. Apenas mantendo o mesmo movimento que tentei sustentar ao longo da tese, ou seja, de questionar a teoria a partir do que observo na realidade, considere a necessidade de tal parênteses. A partir, portanto, do estreito limite da minha experiência, questiono se, de fato, o experimento de Jacotot poderia ser “reproduzido” com êxito por outras pessoas, na contemporaneidade.)

Diante da obra de Rancière, cabe o questionamento: como olhar uma experiência como a de Jacotot a partir de um olhar “escolarizado”? A resposta, no limite possível a esse período de escrita de doutorado é: não podemos. A instituição escolar moldou o nosso

facilmente disponível nas livrarias. Não é uma obra-prima da língua francesa. Mas seu estilo é puro, o vocabulário variado, a moral severa.” (2002, p. 32)

²⁹⁴ Uma breve descrição da minha experiência docente no Timor-Leste encontra-se no artigo “A autoria antes da recepção: uma experiência de ensino de literatura em Timor-Leste” (Nakagome, 2013). Especialmente sobre o trabalho com o livro *O Anjo do Timor*, há “Rompendo fronteiras literárias: Leitura de *O Anjo de Timor* de Sophia de Mello Breyner Andresen” (Nakagome, 2014).

olhar até seu máximo nível de instrução. Como dissemos antes, a escola pode ter um papel muito importante numa sociedade profundamente desigual como a nossa. Ainda que reconheçamos que essa instituição esteja relacionada à distribuição da desigualdade, ela tem grande potencial por atingir pessoas que, caso estivessem livres (ou destituídas?) dela, muito provavelmente não estariam nas mãos de novos Jacotots, sofrendo ainda mais entraves à emancipação. Fazemos essas considerações para evidenciar o quanto temos ciência de que não realizamos exatamente uma crítica à obra de Rancière. Realizamos, na realidade, uma crítica que, de saída, não partilha de uma base comum de experiência e pressupostos da obra em questão. É uma crítica que não chega a um ponto final, mas a uma dúvida²⁹⁵. Consideramos, no entanto, que não são menos válidas, ainda que mais vulneráveis, reflexões que partam da instabilidade.

Além de considerar minhas limitações (de atuação, olhar e formação), reforço apenas, tal como já indicado antes, em relação a transposições diretas de conceitos a contextos diferentes, a necessidade de levar em conta as diferenças que separam uma experiência como a de Jacotot na Europa do século XIX para o Brasil (ou Timor-Leste) da contemporaneidade, numa linha semelhante ao que vimos nos trabalhos de Setton. Há também a necessidade de questionar a distância que separa (em mudança histórica e realidade social)²⁹⁶ a publicação do livro e sua leitura atual, no contexto brasileiro.

A intervenção de Jacotot partia, como dissemos, de um elemento em comum, *Telêmaco*, para criar a ponte entre duas ignorâncias. No entanto, concordamos com a observação de Skliar de que o elemento comum foi compreendido precisamente pela diferença, não pela defendida igualdade:

O que Jacotot talvez não percebeu – e Rancière também não – é que essa sua primeira descoberta estava sendo só parcialmente formulada: bastam, é verdade, as

²⁹⁵ Felizmente não estou sozinha nesse caminho de incertezas. Lembro as colocações finais de Skliar sobre o livro de Rancière: “Quem sabe se *O mestre ignorante* poderá ser um modo de fazer com que a vida volte à escola ou saia dela definitivamente.

Eu, honestamente, ainda não o sei.” (Skliar, 2003, p. 240)

²⁹⁶ No livro *Education, Truth, Emancipation*, os autores trazem uma crítica ao *Mestre Ignorante* a esse respeito que aqui reproduzimos parcialmente: “It is a work, then, firmly cemented in a specific Parisian context, which is already somewhat outdated with the return to power of the Right. Outside France, and in the Anglo-Saxon world especially, the work is unlikely to find a large audience. In an age of growing unemployment across the continent, working men and women are unlikely to gain much comfort from the thought that enforced leisure will give them the opportunity to channel their energies into creative discourse.” (Biesta, Bingham, Rancière, 2010, p. 146) Compreendemos as ponderações a esses e outros argumentos criticados na análise do livro, traçadas a partir da visão de Rancière porque “Instead of taking Jacques Rancière to school, one should proceed as a child who looks forwards to the sound of a bell.” (idem, p.148), mas consideramos que elas fazem sentido dentro da nossa própria (talvez distorcida) leitura da obra.

palavras do Telêmaco; mas elas bastam porque existe a língua do outro. Foi a língua do outro que fez o entendimento nascer, respirar, sobreviver, se aventurar na experiência intelectual. Não foi o milagre da língua francesa, mas a intensa diferença na própria língua que fez com que os alunos conseguissem por em funcionamento aquilo de *tudo está em tudo*. (Skliar, 2003, p. 237)

Retomando brevemente minha experiência no Timor, poderia considerar que parte significativa da dificuldade para que os alunos aprendessem português estava não só nas minhas próprias limitações, mas no fato mesmo de os estudantes terem muita dificuldade com o domínio da língua escrita no tétum, o segundo idioma oficial do país. O próprio princípio da adivinhação²⁹⁷ estaria prejudicado, afinal não se tratava apenas de lidar com palavras novas a partir de um repertório letrado, mas talvez mesmo do enfrentamento de uma situação singular de escolarização, marcada por autoritarismo e silenciamento dos sujeitos²⁹⁸. Nesse contexto tão diferente, talvez eu mesma (e voltamos para as minhas limitações individuais e possíveis limitações de professores em geral), não tenha *adivinhado* qual elemento adequado para levar à sala de aula. Considerando “*Telêmaco* ou outro”, certamente seria “*O Anjo do Timor* ou outro”, com outro que ainda desconheço. A dificuldade dos alunos com a língua portuguesa ocorria apesar da forte presença de outro aspecto fundamental para o êxito de um método como o de Jacotot: vontade. Os alunos efetivamente queriam aprender a língua portuguesa, queriam se expressar bem no idioma que, para eles, não apenas significava uma boa possibilidade de futuro, mas também a manutenção de um laço valioso com o passado²⁹⁹. Cabem então ainda outros

²⁹⁷ A respeito da adivinhação como forma de compreensão de *Telêmaco*, afirma Rancière: “Mas a inteligência que os fizera aprender o francês em Telêmaco era a mesma que os havia feito aprender a língua materna [...] Eles haviam procedido como não se deve proceder, como fazem as crianças, por *adivinhação*. E a questão, assim, se impunha: não seria necessário inverter a ordem admitida dos valores intelectuais? Não seria esse método maldito, da adivinhação, o verdadeiro movimento da inteligência humana que toma posse do seu próprio saber?” (2002, p. 23) A meu ver, o princípio da adivinhação, que explica a aquisição da língua materna falada pelas crianças não necessariamente é o que norteia a aquisição da língua escrita estrangeira, especialmente quando a experiência com a língua escrita, de modo geral, é precária.

²⁹⁸ Para compreender melhor a situação em Timor-Leste, trazemos as palavras de um dos pesquisadores mais renomados sobre o país: “Esta influência [da Indonésia] atingiu seu apogeu durante a Ocupação (1975-1999), quando o invasor indonésio proibiu em todas as escolas o ensino do português, substituindo-o pelo ensino do indonésio. Os novos programas ensinavam às crianças a cultura e a história indonésias, ignorando por completo a especificidade da cultura e história de Timor-Leste. [...] Enquanto o regime do Suharto difundia a sua ideologia nacionalista através do sistema de ensino, o exército indonésio aterrorizava e oprimia a população timorense” (Hull, 2001, p. 32)

²⁹⁹ O atual presidente do país, Taur Matan Ruak, afirma, como o fazem outros políticos e cidadãos timorenses, que o português foi fundamental durante o período de Resistência e conclui: “Queremos, enfim, afirmar que nunca perdemos a vontade de manter a língua portuguesa, tanto oral como ortograficamente, apesar das várias dificuldades e limitações impostas na redução física dos falantes da língua portuguesa. Sempre com o espírito de que a mesma será a nossa língua oficial, logramos conseguir aquilo que para muitos foi um sonho.” (2001, p. 41)

questionamentos: e se os timorenses não quisessem aprender português e os holandeses não quisessem aprender francês? Qual seria a base comum (para além da escolha de um material específico) que uniria os jovens ao “mestre”?

Quantos “ignorantes” seriam capazes de reproduzir uma experiência como a de Jacotot e não algo semelhante ao meu insucesso? Sabemos, é certo, que Rancière não previa uma reprodução de tal experiência na escola³⁰⁰, inclusive pela já indicada crença de que quaisquer reformas redundam na reprodução da desigualdade. Trata-se de uma crítica centrada na instituição, não necessariamente na atuação do professor: “This critique does not forbid teaching; it does not forbid the teacher’s role. It requires us instead to radically separate the ability to stand for whatever source of knowledge, and the idea of the social, global function of an institution” (Bingham, Biesta, Rancière, 2010, p.14). Há, na obra de Rancière, um evidente enfoque no indivíduo. Valora-se a relação singular entre dois ignorantes, sem que isso implique numa valorização e sujeição à instituição. Lembramos, no entanto, que a experiência de Jacotot se deu, a princípio, dentro de uma escola, o que nos leva a crer ser possível que a relação entre indivíduos ocorra ali dentro, sem estar, necessariamente, sujeita à instituição. Nesse sentido, como já dito, apesar de suas limitações, a escola é tomada como uma instituição valorosa, não porque justa ou igualitária, mas por permitir o encontro entre sujeitos, em especial porque, potencialmente, um deles, o mestre/professor, poderia estar imbuído do desejo de ver o outro se emancipar, apoiando aquilo que for pertinente à sua função.

A possibilidade de emancipação funda-se em um elemento comum – a igualdade –, mas pressupõe outro elemento, a vontade, que, se também é comum a todos, não necessariamente está voltada ao desejo mais amplo da emancipação ou ao desejo mais específico de ter um determinado conhecimento. Afinal, se nomeio o mundo de acordo com meu conhecimento, como posso desejar aquilo que desconheço e sequer foi nomeado para mim? Pensando no “exemplo forte” de Janine Ribeiro, podemos perguntar: quais as perigosas consequências advindas do fato de que escolhas individuais sejam limitadas ao

³⁰⁰ “In brief, jacotism is not an educational idea that one could apply to systemic school reform. The virtue of ignorance is first of all a virtue of dissociation. By asking us to dissociate teaching from knowledge, such a virtue, such a quality, precludes itself from ever being the principle of any institution where teaching and knowledge would come into harmony in order to optimize the social functioning of an institution. It is precisely against the will to harmonize, and to optimize, social functions that this critique is aimed.” (Biesta, Bingham, Rancière, 2010, p. 14)

que está ao seu entorno, ao acesso de outros ignorantes?³⁰¹ Assim, embora concordemos que o acaso, manifestado em *Telêmaco* ou *best-sellers*, pode oferecer aos sujeitos a possibilidade de emancipação, não podemos acreditar que intencionalmente o professor poderia atuar para isso, sem necessariamente apenas incorrer numa reprodução da desigualdade? Com tais questões, indicamos que não concordamos integralmente com as críticas de Rancière a Bourdieu. A sociologia deste não se restringe a desejar que os mais pobres, especialmente filhos de imigrantes no caso francês, fiquem restritos a uma cultura marginalizada, mas a reconhecer o valor nessa cultura e apresentar a eles outra forma cultural para que a vontade de conhecê-la possa existir, entendendo, é claro, que não necessariamente essa forma cultural despertará sua vontade. Trata-se, até certo ponto³⁰², daquilo que já comumente vemos nos estudos de língua, em que os diferentes registros do idioma são valorizados, mas tratados juntamente com a norma culta.

Em suma, ainda que concordemos com Rancière que a explicação não deve ser tomada como princípio e fim do processo educativo, acreditamos que cabe ao professor o papel de selecionar elementos que possam, usando os termos do autor, despertar o interesse do aluno, evitando que o “acaso”, como a escolha de *Telêmaco*, atue favoravelmente. Pelos termos escolhidos para essa breve síntese, reforçamos que tal interação pode se dar na escola, numa relação que é de respeito à diferença e busca de igualdade (mesmo que, como critica Rancière, não conseguirmos estipulá-la como princípio regulador de saída). Assim, ainda que partamos da diferença entre sujeitos, reconhecemos a igualdade humana como um princípio. Com isso, buscamos, uma vez mais, distanciarmo-nos de polarizações que cercam o complexo debate sobre igualdade e diferença, o qual, como já dito antes, não é facilmente resolvido embora os dois termos estejam em dois polos opostos. Talvez possamos pensar que *igualmente* as pessoas se unam pela ignorância, defendida por Rancière, mas que, ao mesmo tempo, elas *diferentemente* se aproximem pelo

³⁰¹ “Tomo um exemplo da Irlanda, hipercatólica. Durante décadas foi proibido fazer qualquer referência, lá, à homossexualidade. O rapaz que nada sentisse ao ver mulheres, mesmo lindas, não dava significado ao fato de que homens o excitassem. Entendia seu desinteresse pelo sexo oposto como vocação do sacerdócio. O resultado foi desastroso. Muitos homossexuais que ignoravam sê-lo acabaram abusando de meninos em escolas religiosas. Esse, o preço do preconceito. O abuso sexual na Igreja geralmente vem dessa negação da homossexualidade. Isso, o que a cultura pode evitar. Mesmo que no seu imediato entorno ninguém seja homossexual, você pode descobrir – no cinema, na literatura – que outros mundos afetivos são possíveis. Se escolhi um exemplo forte, isso vale ainda mais para as vocações profissionais. Temos hoje centenas ou milhares de profissões. Quem não souber desse leque gigantesco, estará preso a um destino que pode não lhe convir. E em toda essa abertura para o mundo e suas possibilidades, o que é melhor do que a cultura, com o prazer que proporciona, com sua deliciosa, criativa desordem?” (Ribeiro, 2014)

³⁰² No capítulo seguinte ficará mais claro como nossa concepção de trabalho com a literatura se aproxima daquilo que vem ocorrendo no ensino de língua portuguesa.

conhecimento específico que cada uma formou ao longo da vida. Não são, assim, *igualdade* e *diferença* duas faces da mesma moeda? E, na mesma linha, *ignorância* e *conhecimento*? Restaria, assim, decidir se dizemos “cara” ou dizemos “coroa”.

Sem abandonarmos aquilo que aprendemos e valoramos em Rancière, recorremos à outra importante pensadora, em especial ao seu texto sobre educação, para mostrar nosso enfoque na *diferença* e no *conhecimento*. Hannah Arendt, em “A crise na educação”, já brevemente tratado no capítulo 3, destaca a necessidade de que o professor exerça a autoridade em um mundo em que a autoridade está em declínio³⁰³. O professor, na condição hierárquica de adulto, vale-se de sua autoridade³⁰⁴ para demonstrar responsabilidade em relação ao mundo, a um mundo que é muito mais velho que a criança e que deve sobreviver ao seu impulso pelo novo. Nesse sentido, é importante reconhecer de que modo o conceito de autoridade se diferencia de outros aspectos relevantes no processo de educação:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (Arendt, 2003, p. 239)

Autoridade e qualificação se diferenciam em abrangência. A qualificação, enquanto conhecimento específico, é necessária, mas não determinante para a autoridade, a qual exige um compromisso com a nova geração e a responsabilidade pelo novo. A autoridade do professor está, assim, fortemente voltada para o passado e para a manutenção da

³⁰³ “[...] é óbvio que, na vida pública e política, a autoridade ou não representa mais nada – pois a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada têm a ver com autoridade -, ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado.” (Arendt, 2003, p. 240)

³⁰⁴ Para melhor compreensão desse conceito importante da obra de Arendt, recorremos ao artigo “Que é Autoridade?”, em que lemos: “Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos.” (2003, p. 129)

tradição, tal como a retórica que destacamos na Parte I da tese, de modo que, como indica Arendt, “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver.” (idem, p. 246). Essa visão “conservadora” de Arendt no campo educacional, como já dissemos em outro momento, em nada se assemelha ao conservadorismo político³⁰⁵. Trata-se apenas de uma dupla proteção: “a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”. (idem, p. 242). É possível entender, assim, que aquilo que é válido para uma relação assimétrica entre adultos e crianças no campo educacional não pode ser transplantado para uma relação entre adultos iguais no campo político. Se, no primeiro caso, o conservadorismo é entendido como proteção; no segundo, ele se torna destruição. Enquanto no primeiro caso, a autoridade do professor é condição inerente à sua posição hierárquica³⁰⁶; no segundo, o autoritarismo é violência que deve ser rechaçada.

Retomando a aproximação entre Arendt e Rancière, podemos notar que enquanto para este a *igualdade* era ponto de partida, para aquela a *diferença* deve ser reforçada. O artigo de Arendt, organizado de forma mais sistemática, propõe uma série de diferenciações, que pouco podemos reconhecer no texto de Rancière. Além da já mencionada distinção entre a educação para crianças e adultos, há também uma divisão clara entre o papel da família (pais) e da escola (professores) na educação das crianças. O primeiro grupo, que se assenta na vida privada, é responsável por proteger a criança do mundo, numa tarefa que, por vezes, entra em conflito com a responsabilidade que se tem diante do mundo³⁰⁷. Já escola é a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.” (2003, p. 238). Notemos, portanto, que em relação à educação das novas gerações, pais e

³⁰⁵ Retomamos distinção já apresentada no capítulo 3: “Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo.” (Arendt, 2003, p. 242)

³⁰⁶ É fundamental que fique claro como se constrói a concepção de “autoridade” de Arendt para que não a pensemos como elemento de perpetuação da barbárie, como vemos, por exemplo, na colocação de Adorno: “a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria. A tolerância frente às agressões, colocada com muita razão pelo senhor como pressuposto para que as agressões renunciem a seu caráter bárbaro, pressupõe por sua vez a renúncia ao comportamento autoritário e à formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizado. Por isto a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização.” (Adorno, 2006a, p.166-7)

³⁰⁷ “Eles [os pais] assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito, podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça da parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.” (Arendt, 2003, p.325)

professores desempenham papéis bastante diferentes, que correspondem ao modo como se aproximam da esfera pública. A mesma oposição entre adultos e crianças ocorre nos dois casos, mas os professores têm uma responsabilidade institucional de zelar pelo mundo. Ao pensar na preparação de sujeitos novos para a pertença no mundo público, não há, de modo algum, uma relação de igualdade na educação, mas de uma hierarquia bem estabelecida entre o adulto e a criança.

A hierarquia que separa aluno de professor é fruto da responsabilidade e autoridade que este assume diante do novo e do mundo, o que não significa, ao contrário do que a conotação negativa de “autoridade” pode indicar, que o professor deve se impor diante dos alunos, silenciando-os³⁰⁸. Para exercer seu papel com autoridade e responsabilidade, é indispensável que o professor esteja plenamente imbuído do conhecimento que deseja que seus novos alunos tenham. Não se trata apenas de um saber específico, de uma disciplina específica, mas de um saber que se liga a uma tradição que revela o quanto o mundo é muito mais velho que a criança que nele acabou de chegar. Ainda que a explicação seja valorada, ela não é tratada como índice de apagamento da emancipação e da vontade, tal como critica Rancière, mas vista como símbolo da responsabilidade do professor. Esse compromisso duplo na obra de Arendt, com o mundo e com a criança, se funda no princípio de natalidade, ou seja, “o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.” (2003, p. 247). Assim, é necessário que cada nascimento, para além do que traz de renovação, não se torne uma ameaça ao mundo, vulnerável ao ímpeto do novo. Fora isso, é claro, é necessário que a criança esteja preparada para viver em um mundo que nem sempre lhe é favorável.

Longe de tratarmos de uma contraposição de Arendt a Rancière, recorreremos aos dois autores por considerarmos que não há uma diferença radical entre eles, pois cada um enfoca grupos diferentes para traçar suas análises. Arendt pensa a educação como uma ação voltada às crianças, numa evidente relação de diferença e hierarquia. A educação difere do campo da política, pois nessa esfera “lidamos com aqueles que já estão educados” (2003, p. 225), ou seja, entre adultos não é possível que um exerça sua autoridade sobre o outro, de modo que, caso ocorra, isso se dará na forma de autoritarismo, da imposição de uma ideia por meio da força. Já Rancière, pensando a emancipação para

³⁰⁸ Pensamos aqui, por exemplo, no conceito de “autoridade textual”, proposto por Giroux e McLaren (1995), entendido como o poder dos professores de legitimar certos textos e interpretações na sala de aula, com claros propósitos de manter o *status quo* e silenciar os alunos.

além dos muros da escola, parte da relação de igualdade entre os sujeitos, sem atenção específica a uma determinada faixa etária ou grupo.

Diante do que foi dito, podemos afirmar que ao enfocarmos o *conhecimento* e a *diferença*, na linha de Arendt, não a *ignorância* e a *igualdade*, propostos por Rancière, não o fazemos por reconhecer ali dois pares opostos, mas sim porque os entendemos como complementares. Por valorarmos a instituição escolar, implicando a relação entre adultos e crianças, consideramos a necessidade de que o professor seja portador de *conhecimento* e que reconheça não só a *diferença* entre seus alunos, mas também a *diferença* que o separa desses alunos. Não se trata, como já mencionado, de uma posição coercitiva, mas de um compromisso responsável com o mundo e com as novas gerações, numa tentativa, certamente frágil e possivelmente precária, de não contar tanto com o acaso, mas contando com o conhecimento que cada aluno formou fora da escola. Há, assim, nessa concepção, um enfoque maior no aspecto geracional do que social, pois todas as crianças, pertencentes a qualquer estrato social, exigem nosso compromisso e demandam nossa responsabilidade. Nesse sentido, o pensamento de Arendt, a nosso ver, não se distancia da necessidade de valorar o outro, na *ignorância* comum a todos, ou de uma busca por *igualdade* entre os homens, mas reforça os compromissos assumidos quando se trata de uma relação entre adultos e crianças dentro de uma instituição responsável por fazer a transição dos sujeitos do mundo privado ao público.

Talvez pareça que nos alongamos excessivamente no debate sobre educação e que deixamos a crítica literária de lado. Por isso, evidenciamos os paralelos que estabelecemos entre a reflexão sobre educação (responsabilidade, autoridade e emancipação) e o papel da crítica. O debate crítico, frequentemente pautado em/para adultos deveria ser guiado pelo respeito à condição de igualdade que se instaura no campo político, entre sujeitos já formados. Nesse caso, considerações feitas sobre os “adultos tristes” de Potter ou os “não-leitores” de *Cinquenta tons de cinza* deveriam ser entendidas como práticas violentas, não como exercício do espírito crítico. Por outro lado, a crítica, se desejar interferir na formação dos sujeitos, poderia atuar junto a crianças e jovens, pelos quais, como propõe Arendt, podemos assumir responsabilidade. Assim, reforçamos algo já dito na tese: o papel formativo que a crítica deseja para si, ou anuncia em seu discurso, é, a nosso ver, um papel de intervenção em espaços específicos de formação, lugares normalmente deixados de

lado³⁰⁹. Fora desse espaço institucional, impor uma leitura e a própria escolha de livros pode ser entendido como um ato violento. É certo que, pensando sob a perspectiva de Rancière, todo homem pode atuar em todos os espaços para fins de emancipação, mas isso implica, em relação aos críticos, em uma postura pautada pelos princípios de *igualdade* e *ignorância*, os quais muitas vezes estão distanciados de um discurso que sustenta as próprias escolhas como as únicas válidas para outros, os adultos iguais.

Não negamos, por certo, a importância de a crítica fazer a avaliação de livros, especialmente de livros para adultos, que são seu foco. Trata-se de considerar que, nessa esfera, a transposição da crítica de um livro para o seu leitor adulto constitui um ataque político, de coerção pelo poder de sustentar a palavra. Nesse sentido, em relação à obra *Harry Potter* e seus leitores, por exemplo, devemos considerar que a atitude de Bloom é mais compreensível que a de Myerson, pois aquele volta-se às crianças, e este, aos adultos. Com isso, não queremos dizer tampouco que todo ataque contra crianças é válido, sendo apenas vetado a adultos. Queremos dizer que crianças devem ser formadas (especialmente nas escolas) para responderem a esses ataques, enquanto os adultos, seja por qual caminho for, já se formaram e devem ter sua condição de igualdade respeitada. Ou então, como também já dito, caso deseje-se a emancipação de adultos, deve-se igualmente agir com base na igualdade, uma igualdade pautada na ignorância.

Quando discutimos a escola, fazemos isso por considerarmos que esse é um espaço privilegiado para que a crítica exerça o papel que se diz caber à literatura (e à própria crítica indiretamente): a formação de sujeitos “melhores”, com as diversas acepções possíveis a esse adjetivo. Além disso, a crítica e a educação (assim como a literatura, objeto comum a ambas no caso desta tese) estão cercadas por um discurso de crise, que em muito extrapola matérias e objetos específicos e que não se restringe à contemporaneidade.

³⁰⁹ Poderíamos dar diversos exemplos de como a escola não é um espaço privilegiado pela crítica, mas, em geral, afirmações a esse respeito não aparecem em documentos, afinal, discursivamente, é muito difícil não atestar a importância da educação e de atuação nessa esfera. Acreditamos não ser forçado indicar que tal distanciamento em relação à educação e à escola possa ser percebido no modo como em algumas recentes chamadas de revistas voltadas aos estudos literários não abarcam a educação, embora, a nosso ver, ela esteja no horizonte de suas propostas temáticas. A *Revista Ipotesi* de 2013, com tema “A vida material do texto na América Latina (leitores, meios e mediadores)” prevê “**2) as formas de mediação de editores, revistas e, até, dos agentes materiais (tipógrafos, linotipistas, imprensas, etc.)**” e a *Revista Letras* (UFMS) também de 2013, com tema “Percursos literários”, dizia “Para este número da *Revista Letras* aceitam-se artigos que abordem aspectos do que se pode chamar de processo de “transnacionalização” da literatura na época moderna, como, por exemplo, a **atuação de agentes mediadores da produção e acesso à literatura (livreiros, críticos, resenhistas etc.)**, a formação de acervo de instituições de leitura, a dinâmica de periódicos, tradução.” O professor, se estiver presente nessa chamada, é apenas o “etc”, embora como dissemos, ele certamente seja um dos principais “mediadores/ agentes mediadores” em nosso país.

Tanto é assim que, por exemplo, Arendt relaciona a “crise na educação” às “questões principais do século” (2003, p. 222) e Rocha salienta que “o estado de crise”³¹⁰ da crítica não é novo (2012). Ainda que a noção de crise tenha acompanhado essas duas esferas ao longo do tempo, acreditamos que, como já dito, na contemporaneidade, ela se constrói em paralelo à democratização, aos desafios trazidos pelas demandas de uma parcela mais ampla da população. Assim, por considerarmos que as duas esferas aqui tratadas, crítica e educação, partilham de desafios comuns, pensamos que as reflexões sobre a escola podem, com as devidas mediações, serem estendidas à crítica. Cabe, assim, num esforço de síntese, reforçarmos alguns pontos que nos parecem essenciais em relação ao que foi visto neste capítulo: valorização da instituição, apesar dos seus problemas; reconhecimento da diferença, apesar do desejo da igualdade; enfrentamento da diferença, precisamente pela busca de igualdade; valorização da tradição, com abertura ao novo e ao desconhecido que pode ser trazido pelo outro. Tais aspectos, em termos educacionais, exigem um diálogo verdadeiro entre os sujeitos envolvidos no trabalho com literatura, a fim de não apenas repetirem aquilo que pouco conhecem, mas de tratarem abertamente experiências diferentes, leituras diferentes e escolhas diferentes, entendendo os diferentes espaços sociais que elas ocupam. Em termos literários, esses aspectos configuram um desafio para a crítica. Desafio que, a nosso ver, não exige uma mudança radical, mas algumas modificações em torno de uma noção antiga e bastante desenvolvida dos estudos literários: a comparação - até mais do que a própria disciplina de literatura comparada.

A crise, devemos lembrar, antes de apontar o fim de algo, traz, na realidade, o imperativo da leitura com “olhos livres”, como propõe Rocha³¹¹, afinal, como mostra Arendt, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados” (2003, p. 223). Não se pode, assim, pensar no presente e olhar para o passado, com o risco de, tal como Orfeu, perder Eurídice no caminho. A nostalgia por um passado que, curiosamente, também foi marcado por crise não nos ajuda a passar pela crise. A ilusão de viver em outro país e outro continente tampouco nos ajuda a passar pela crise. Nesse sentido, quando pensamos na importância da “literatura comparada”, mantemos um vínculo com a tradição, tal como valoriza Arendt, afirmando a importância de um dos recursos mais caros aos

³¹⁰ “O simples reconhecimento de que um ‘estado de crise’ como o atual foi identificado diversas vezes no passado deveria favorecer uma reflexão mais cuidadosa, isto é, menos apocalíptica.” (Rocha, 2012)

³¹¹ “O traço positivo dessa condição [o estado crítico da crítica] reside na necessidade de reavaliar continuamente os próprios pressupostos, o que obriga o crítico a renovar seu repertório de leitura. Trata-se de ler, com olhos livres, sobretudo a literatura de hoje.” Trata-se, a nosso ver, não só de uma nova leitura da literatura enquanto texto, mas do modo como essa literatura se insere em um novo contexto. (Castro, 2012)

estudos literários, o comparatismo, mas o pensamos em termos modificados, que estão, a nosso ver, mais relacionados a essa “nova” crise. Tal perspectiva se alia à retórica, vista com Eagleton, por unir o conhecimento da tradição e a valorização da voz no espaço público, numa dimensão que amplia a noção de democracia, que estava na base da retórica clássica, por entender que estamos em um processo de sua ampliação, a democratização, com vistas ao dissenso de Rancière.

É urgente que a escola lide com o contingente historicamente afastado dela (tanto professores quanto alunos), pois ainda não foram encontradas formas de dar conta da democratização de ensino que já ocorre há algumas décadas. Não se trata apenas de abertura de vagas, mas de abertura do currículo e da metodologia às experiências, valores e resistência de pessoas formadas a partir de um referencial diferente daqueles tidos (ou auto-intitulados) como “bons leitores”. Uma mudança na escola poderia, na linha apontada por Guillory, levar a alterações no ensino superior, criando aqui uma interconectividade no sistema de ensino que superasse o abismo histórico existente entre escola e universidade. Idealmente, isso não levaria, como nos Estados Unidos, à busca de um novo recurso teórico de distinção (como foi o *New Criticism* na interpretação de Guillory), mas ao encontro de um espaço de dissensão.

Trata-se de um comparatismo do encontro, da abertura para o outro dentro das persistentes barreiras do eu. Assim, ao considerarmos, com Rancière, o valor da dissensão, das diferentes vozes, não apenas afirmamos discursivamente a fácil (e frágil) aceitação do outro e de sua diferença, mas também buscamos o conflituoso e verdadeiro exercício do convívio. Isso implica em reconhecer que, mesmo desejando, não consigo deixar de ser eu mesma. Se uma modificação individual ocorrer, será resultado do processo de encontro, não o ponto de partida dessa relação. Igualmente, se não posso determinar o ponto de partida e chegada do outro, encontramos-nos, com nossas diferenças, no meio do caminho. Com essa concepção, reforçamos a junção entre o pensamento de Rancière e Arendt: se me abro ao outro para o encontro da igualdade, não nego, também, minha própria diferença, marcada, inclusive, pela condição de professor que assumo, em sala de aula.

É o comparatismo do encontro que defendemos dentro da escola e também como parâmetro de exercício crítico quando não apenas uma obra é levada em consideração, mas também o sujeito que a lê.

CAPÍTULO 7 – COMPARAÇÃO E ENCONTRO

“De que jeito eu havia de comentar a conclusão do romance *A letra escarlata*, o final feliz para Hester e Pearl, enquanto Louise estava sentada a poucas fileiras, com o coração partido, e Sal olhava fixo para a frente, pronto para matar o primeiro irlandês que cruzasse seu caminho?”

(*Ei, professor*, Frank McCourt)

Frank McCourt conta no livro *Ei, professor*, de onde retiramos a epígrafe acima, sobre sua experiência em colégios nos Estados Unidos, trabalho que até mesmo o afastou da própria escrita literária³¹², iniciada tardiamente e reconhecida com a publicação de *Angela's Ashes*. A obra é permeada por episódios divertidos e doloridos sobre os desafios do encontro cotidiano entre um professor e seus estudantes. Nessa longa trajetória, acompanhamos desde as frustrações de um jovem que tenta levar seu conhecimento universitário à sala de aula³¹³ até as soluções pouco convencionais encontradas por um professor já experiente para envolver seus alunos³¹⁴. Além disso, há, em diversos momentos, a manifestação de incômodo pelas diferenças que separam a carreira docente em escolas e universidades³¹⁵ e a frustração de ser visto como um mero professor de Ensino Médio³¹⁶. O relato de McCourt se assemelha às angústias de tantos colegas meus que, durante ou após mestrado e doutorado, sentem que as escolas são o único lugar onde podem se encaixar, espaço considerado menor apesar das constantes declarações sobre a necessidade e importância da educação básica (proferidas inclusive nas universidades).

³¹² No Prólogo de *Ei, Professor*, lemos: “No mundo dos livros, sou um retardatário, um novato, um calouro.” [...]

Mas, então, por que demorou tanto?

Eu estava lecionando, foi isso o que me fez demorar tanto. [...] Quando você dá cinco aulas por dia no Ensino Médio, cinco dias por semana, não sente a menor inclinação para ir para casa esvaziar a cabeça e modelar uma prosa imortal. Depois de um dia de cinco aulas a cabeça da gente fica cheia com o vozerio da sala de aula.” (2006, p.11)

³¹³ “Depois dessas aulas [curso sobre a história da literatura inglesa na universidade], eu tinha pena das pessoas no metrô que não sabiam o que eu sabia e me sentia ansioso para voltar às minhas turmas e contar aos meus alunos como a língua inglesa se havia transformado ao longo dos séculos. Tentei mostrar isso lendo trechos do *Beowulf* mas eles disseram, Não, isso aí não é inglês. O senhor acha que a gente é otário? Tentei imitar o estilo elegante de Seiden [o professor da universidade] com as minhas turmas de encanadores, eletricitas, mecânicos de carro, mas eles ficavam olhando para mim como se eu tivesse ficado maluco.” (2006, p. 110)

³¹⁴ “Toda vez que uma aula empacava, toda vez que a cabeça deles se dispersava, quando alunos demais pediam para ir ao banheiro, eu apelava para a ‘pergunta do jantar’. Funcionários do governo ou seus superiores zelosos poderiam perguntar, Será que essa é uma atividade educacional válida?” (p. 230)

³¹⁵ “Na universidade, você pode dar aula a partir das suas fichas velhas e amarfanhadas. No Ensino Médio em escolas públicas não dá jamais para se safar desse jeito. Adolescentes americanos são especialistas nos macetes dos professores e, se você tentar enganá-los, vão dar uma rasteira em você.” (2006, p.75)

³¹⁶ “Estendi a mão mas ele a deixou no ar. Ah, ainda está no Ensino Médio, garoto?” (2006, p. 112)

Em apenas um parágrafo, colocamos cinco notas de rodapé com trechos do livro de McCourt, o que indica não apenas o quanto gostamos da obra, mas também como o tratamento literário potencializa o sentido da experiência docente do autor, tornando-o mais significativo do que em diversos textos teóricos sobre educação e mais especificamente sobre o ensino de literatura. É mais do que um pesquisador que vai a campo para ter uma experiência concreta sobre o tema de seus estudos, como vemos, por exemplo, no interessante esforço de Dubet exposto em “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor” (1997). É mais também do que um trabalho de avaliação da própria prática com distanciamento. Afinal, McCourt viveu o compromisso com a docência por toda a vida, de tal modo que apenas após a aposentadoria pôde se aventurar pela literatura, na qual também refletiu sobre a escola e o ensino. Assim, além dos aspectos estéticos, o compromisso de McCourt torna, para mim, *Ei, professor* um livro especial e diferenciado.

As colocações sobre o livro de McCourt visam a situar a epígrafe deste capítulo em um panorama mais amplo, mas principalmente a discutir a própria escolha da epígrafe. A explicação já está anunciada na própria formulação da frase anterior: porque eu escolhi. Poderia ter sido outro livro, poderia ter sido outro autor. Tantas obras falam sobre a experiência com a literatura, tantas poderiam figurar em capítulo sobre comparação e também literatura comparada. Tantas poderiam, mas apenas uma falou diretamente a mim, que assumo a função de escrever este capítulo. Apenas este livro é que desejo oferecer como presente aos possíveis leitores, o que é representativo de algo que perpassa a tese. Retomando algo que enunciamos na Introdução e que pontua a tese em diversos momentos para se tornar mais intenso neste capítulo, evidenciamos aqui não aquilo que chamamos de “encantamento pelo umbigo”, mas da inevitabilidade do eu, do “eu, eu mesmo.../ Eu, cheio de todos os cansaços / Quantos o mundo pode dar”, como diria o eu Fernando Pessoa (1999) dentro de Álvaro de Campos. A abertura a essa subjetividade talvez explique também o uso mais intenso do texto literário neste capítulo como forma de pensarmos as questões críticas.

Ao propormos um título “Comparação e encontro”, entendemos que os dois termos abarcam o duplo, ainda que de formas diferentes. Na comparação e no encontro, dois elementos diferentes se aproximam: talvez para compreender melhor as diferenças e semelhanças de um deles (na comparação), talvez para se tornar união ou afastamento a partir de um ponto comum (o encontro). Comparação e encontro exigem que se olhe para o diferente, a partir de um ponto de vista que é próprio. Junto ao outro como imperativo,

coloca-se o eu inevitável. De diferentes maneiras, é sempre um determinado sujeito que vai ao encontro e estabelece a comparação. Nessas ações, parte-se de uma concepção comum aos elementos em questão, buscando as possibilidades da diferença. Talvez a melhor maneira de explicar tal movimento seja com a retomada de nossa epígrafe.

Louise e Sal, que aparecem em *Ei, professor*, compõem um dos tantos episódios adolescentes vivenciados pelo professor e recontados pelo escritor McCourt. Ali, o professor diz não saber como tratar de *A letra escarlate* diante do infortúnio do jovem casal, que havia se separado depois de uma briga entre gangues, em que o rapaz italiano apanhou de um grupo de irlandeses. Pouco antes, o narrador mostra que também havia sido difícil discutir a obra diante da alegria do casal: “A turma ficou calada quando Sal pegou a mão dela e segurou-a junto ao rosto. Dava para ver como os olhos dele brilhavam de lágrimas. O que deu no Sal? Fiquei parado com as costas apoiadas no quadro-negro, sem saber o que dizer ou fazer, sem querer quebrar o encantamento. Numa hora como aquela como eu podia continua a debater o romance *A letra escarlate*?” (2006, p.101) Quando compara o livro da aula com a vida dos estudantes, o professor vai ao encontro destes, ainda que isso seja feito à custa da literatura. Com essa leitura do episódio, não queremos dizer que a aproximação ao outro deva ocorrer com o afastamento da literatura. Mas talvez com a possibilidade (nem sempre fácil) de que a literatura encontre a vida, tal como vemos na sequência do trecho em epígrafe. Quando o debate sobre o livro é retomado por causa da pergunta de outro aluno “Ei, senhor McCourt, e o que acontece com os negros nesse livro?” (idem, p. 102), Sal demonstra sua fúria afirmando que todos os negros foram mortos por irlandeses. Na sequência, o jovem deixa a sala e pede para ser transferido da sala de McCourt, professor irlandês.

Buscar formas de que o encontro com a literatura possa ocorrer efetivamente passa, a nosso ver, pela possibilidade da comparação (ou um modo específico de comparação, que detalharemos adiante), não necessariamente de obras diferentes, mas talvez de experiências de leitura diferentes ou, no limite, de experiências de vida diferentes. Afinal, como questiona o McCourt, como enfocar apenas a obra quando a vida grita por atenção? Pensamos, assim, a literatura comparada não num sistema mais amplo de obras de diversas nacionalidades. Mas na comparação de diversas experiências produzidas com livros ou a partir de livros. Nesse sentido, foi precisamente pela possibilidade de que ocorresse um encontro com a literatura que o professor optou pelo silêncio. Até mesmo o silêncio urgente é, como esperamos mostrar, mais necessário do que o palavreiro fácil. Ao invés do

“diálogo de surdos” que muitas vezes pauta uma aula sobre livros que não foram lidos por professores e alunos, pensamos na comparação de experiências de leitura para um possível encontro com a literatura.

Ainda que não saibamos exatamente o que isso significa.

7.1 Ovo, QUEIJO E OMELETE DE AMORAS

“Dizem que a melhor coisa do que ovo frito é sexo”.

Não encontramos forma melhor de iniciar a reflexão sobre comparação do que recorrendo a outro texto literário, damos, então, continuidade à comparação acima proposta por Veríssimo:

A comparação é difícil. Não existe nada no sexo comparável a uma gema deixada intacta em cima do arroz depois que a clara foi comida, esperando o momento do prazer supremo, quando o garfo romperá a fina membrana que a separa do êxtase e ela se desmanchará, sim, se desmanchará, e o líquido quente e viscoso correrá e se espalhará pelo arroz como as gazelas douradas entre lírios de Gilreade nos cantares de Salomão, sim, e você levará o arroz à boca e o saboreará até que o último grão molhado, sim, e depois ainda limpará o prato com o pão. Ou existe, e eu é que tenho andado na turma errada. (Veríssimo, 2001)

Com o humor habitual, Veríssimo constrói a comparação entre ovo frito e sexo, indicando, no entanto, que os dois nada têm em comum. A comparação, assim, estaria nos olhos daquele que observa um determinado objeto. Em outra crônica, chamada “Bom mesmo”, o sexo também é tomado como parâmetro de comparação. Seguindo a linha gastronômica vista anteriormente, sexo é aproximado a “figada com queijo” e é também comparado a romance policial, “em segundo, mas longe”. Nessa crônica, o autor mostra que aquilo que é considerado melhor varia de acordo com a fase da vida do sujeito: “O que realmente diferencia os estágios da experiência humana nesta Terra é o que o homem, a cada idade, considera bom mesmo. Não apenas bom. Melhor do que tudo. Bom MESMO.” Assim, enquanto para uma criança “Bom mesmo é o cheiro de Vick VapoRub”, na idade madura “bom mesmo é escada rolante”. Longe de querermos estabelecer uma discussão mais ampla sobre a obra de Veríssimo, trouxemos alguns exemplos de seus textos para iniciarmos nossa reflexão sobre a comparação.

A comparação é inevitável, assim como o julgamento, tal como vimos em Guillory (1993) no capítulo anterior. Além disso, tanto comparação quanto julgamento partem de um ponto conhecido. Para ficar no campo gastronômico, lembro um episódio (que vivenciei com variações ao longo dos anos) de apresentar uma comida que considerava especial e vê-la sendo comparada a algo extremamente simples. Assim, por exemplo, na primeira vez que ofereci queijo brie para algumas pessoas da minha família, ouvi frases como “por dentro é igualzinho queijo minas quando fica fora da geladeira”. Impossível negar a decepção. A reação imediata é pensar que não valeria a pena ter gastado muito mais dinheiro para servir algo que causou a mesma reação que um queijo muito mais barato. A questão, no entanto, é saber se o queijo minas é apreciado pelo interlocutor ou não. Apenas isso poderá ser parâmetro efetivo para saber sua opinião sobre o queijo novo. E, pensando bem, o que eu, de fato, desejava que fosse comentado sobre o queijo brie? Que se dissesse simplesmente que ele era gostoso? Isso, a princípio, poderia me incomodar porque sorvete, que não tem nada a ver com queijo e que é vendido em cada esquina, também é gostoso. Esperava então que eles fizessem uma descrição da casquinha, que comentassem sobre a diferença de textura entre a parte exterior e interior? Isso seria uma descrição do queijo brie, mas nada que dissesse sobre como foi experimentá-lo.

Hoje, toda vez que situações semelhantes se repetem, já não sinto mais a irritação de antes. Acredito, verdadeiramente, que a comparação entre queijo minas e queijo brie seja uma boa forma de avaliar este e demonstrar apreço por aquele. Essa reflexão gastronômica serve para exemplificar o fato de que, na comparação, diante daquilo que se deseja explicar, mobiliza-se o repertório do conhecido. Assim como no julgamento, o olhar para o elemento novo constrói-se a partir de um eu, daquele que se fixa em um determinado lugar e momento. A comparação, portanto, não se dá sempre da mesma forma, mesmo que empenhada pelo mesmo sujeito, pois mudam as condições e circunstâncias da experiência. Os parâmetros comparativos se modificam conforme muda o próprio sujeito, tal como vimos na busca pelo “bom mesmo” de Veríssimo. Justamente porque a comparação se pauta pelo conhecido, não se pode esperar que ela sempre ocorra da mesma forma ao longo da vida.

Nessa linha gastronômica de reflexão, cabe lembrar a narrativa “Omelete de amoras” de Walter Benjamin (1995). Nela, um rei poderoso pede que seu cozinheiro lhe prepare uma omelete de amoras, como a que ele havia comido na infância, quando fugia com seu pai por causa de uma guerra. O cozinheiro diz conhecer a receita, mas sabe que não poderá

cumprir a tarefa, pois o prato não será feito nas mesmas condições de quando foi provado pela primeira vez, “não terá o sabor do presente incomum e do futuro incerto.” (1995, p.219). Nota-se, assim, a estreita relação entre gosto e experiência, que determinam o exercício comparativo. Como a omelete do menino em fuga será em comparação à do rei poderoso? Colocando em termos mais amplos em relação à discussão deste último capítulo: qual a melhor forma de realizar o exercício comparativo quando se leva em conta a inevitabilidade do gosto e da experiência?

Vimos até o momento que gosto e valor estão marcados por uma relação imbricada. Para sintetizar esse debate complexo no campo semântico gastronômico³¹⁷, pensamos nas palavras de Eagleton (2013): “Whether you prefer peaches to pears is a question of taste [...] There comes a point at which not recognizing that, say, a certain brand of malt whisky is of world-class quality means not understanding malt whisky. A true knowledge of malts would include the ability to make such discriminations.” Aqui, o valor é entendido como uma convenção, firmada pela tradição, por consenso, ao longo do tempo. Já o gosto é visto como algo individual, que envolve a preferência de cada sujeito e pode ser articulado em um sistema de valor próprio, tal como vimos na história dos leitores.

Podemos pensar que todo processo de avaliação é um exercício comparativo, em que buscamos formas de diálogo entre o valor estabelecido e o valor pessoal, formado na junção múltipla de gostos, experiências etc. Na comparação, o diálogo entre o que é próprio e alheio fica mais evidente. Os parâmetros de avaliação são colocados às claras, pois é preciso apontar qual é a linha que une uma obra à outra, revelando o caminho percorrido na leitura. Trata-se de processo invariavelmente dinâmico, de constante deslocamento entre, ao menos, dois pontos, que podem ser duas obras ou duas leituras, o que pode revelar o caráter polissistêmico da literatura, como mostra Even-Zohar a ser tratado adiante. Assim, destacamos a comparação no capítulo final de nossa tese por acreditamos que ela traz, em sua própria configuração, maior clareza quanto aos critérios usados e abertura ao diálogo. Elementos fundamentais para se pensar em formas de atuação da crítica e de formação dos leitores.

³¹⁷ Consideramos que poderia ser produtivo recorrer ao campo da gastronomia devido à estreita relação entre gosto e paladar, como fica evidenciado no verbete do HOUAISS, em que quatro significados de “gosto” (em um total de nove) estão relacionados à alimentação.

7.2 COMPARAÇÃO DIANTE DO ESPELHO

Além do potencial de abertura ao diálogo, como apontamos no tópico anterior, a comparação pode ser usada para classificação, indicando aquilo que corresponde ou não a um parâmetro estabelecido, gerando a eliminação do diferente. Segundo Bauman:

Classificar consiste nos atos de incluir e excluir. Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe – *tornar-se uma classe* – apenas na medida em que outras entidades são *excluídas*, deixadas de fora. Invariavelmente, tal operação de inclusão/exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo e requer o suporte de uma certa dose de coerção. (Bauman, 1999, p. 11)

Ao longo da tese enfrentamos classificações diversas. As duas fundamentais são “leitor”, no modo como se define em contraposição a não-leitor e variantes, e também “literatura”, cujo nome se constrói pela defesa de certos valores que são menos estáveis do que se costuma mostrar. Diante do desejo de definir e classificar, tanto no caso do leitor quanto da literatura, compartimentamos o sistema social³¹⁸ e fixamos o diferente como antagonista, imobilizando-o na alteridade. Desejamos novos leitores e estamos abertos a novas formas literárias, mas dificilmente seremos capazes de reconhecê-los se nossa necessidade de definição for mais firme que a abertura à comparação, com o consequente reconhecimento da diferença. Ou, como afirma Rocha, se a rotina for “transformada em método”³¹⁹.

Alguns exercícios comparativos podem, na realidade, revelar mero impulso classificatório. Da mesma forma, o trabalho de classificação pode também ser motivado pela comparação, ainda que seu autor não a assuma abertamente. Para fazermos uma breve discussão sobre classificação e comparação, poderíamos analisar diversos textos críticos, mas optamos por

³¹⁸ A respeito disso, vejamos o que afirma Canclini: Uma classificação rigorosa das coisas, e das linguagens que falam delas, sustém a organização sistemática dos espaços sociais em que devem ser consumidos. Essa ordem estrutura a vida dos consumidores e prescreve comportamentos e modos de percepção adequados a cada situação. Ser culto em uma cidade moderna consiste em saber distinguir entre o que se compra para usar, o que se rememora e o que se goza simbolicamente. Requer viver o sistema social de forma compartimentada. (Canclini, 2000, p. 265)

³¹⁹ Ao discutir de que modo a avaliação da realidade brasileira é construída muitas vezes com base na comparação com o exterior, pondera Rocha: “Sem dúvida, toda comparação demanda um termo outro, com o qual se estabelecem paralelos; logo nada mais óbvio do que contrastar o sistema intelectual brasileiro com modelos diversos, a fim de avaliá-lo a partir de especificidades mais bem esclarecidas no próprio contraste. O problema não se encontra no gesto comparativo, mas em seu registro monotemático, na repetição infinita do mesmo resultado analítico, determinado por uma convicção preestabelecida e não por um estudo histórico, sistematicamente realizado, ou por uma reflexão teórica, cuidadosamente desenvolvida. Em uma palavra: na rotina transformada em método” (Rocha, 2011, p. 54)

retomar duas críticas já apresentadas na tese. Trata-se dos textos de Bloom e King sobre a obra Harry Potter.

Quando analisam a obra de Rowling, os dois autores a comparam a *Tom Brown's Schooldays*, mas o fazem de formas bastante distintas. Em Bloom:

O modelo fundamental de Harry Potter é "Tom Brown's Schooldays", de Thomas Hughes, publicado em 1857. O livro descreve a escola de Rugby presidida pelo formidável Thomas Arnold, lembrado agora primordialmente como o pai de Matthew Arnold, o crítico-poeta vitoriano. Mas o livro de Hughes, ainda que totalmente legível, era realismo, não fantasia. Rowling pegou "Tom Brown's Schooldays" e reviu-o no espelho mágico de Tolkien. A resultante mistura de um ethos de estudante com uma liberação dos confinamentos dos testes realistas pode parecer estranha para mim, mas é exatamente o que milhões de crianças e seus pais esperam e dão as boas vindas no momento. (Bloom, 2000)

Em King:

Será que alguém ainda pode se indagar o porquê do enorme sucesso de vendas desses livros? A série "Harry Potter" é uma versão sobrenatural e atualizada de "Tom Brown's Schooldays" (A Época de Escola de Tom Brown), de Thomas Hughes (1822-1896). E Harry é o garoto que a maioria das crianças sente ser, perdido num mundo de adultos aos quais falta imaginação e que muitas vezes são desagradáveis, que não as compreendem nem estão interessados em compreendê-las.

Na verdade, Harry é um "cinderelo" que aguarda alguém que o convide para o baile. No primeiro "Potter", seu convite chega primeiramente via coruja (no mundo mágico de J.K. Rowling a correspondência é entregue por corujas) e depois pelo chapéu seletor; no volume atual, é feito pelo faiscante cálice de fogo. Como é gostoso ser convidado para o baile! Mesmo para um adulto sedentário e relativamente velho, como eu, ainda é gostoso ser convidado para o baile. (King, 2000)

Primeiramente, é importante destacar que enquanto a crítica de Bloom dedicava-se ao primeiro livro de Potter, a de King trata do quarto volume da série, fazendo referência aos outros três. Isso pode trazer diferenças consideráveis na avaliação, já que o primeiro título

difere de sua sequência, podendo ser considerado o livro mais infantil de todos³²⁰, o que talvez explique por que mesmo King se impressionou apenas “moderadamente” com ele. Talvez a crítica de Bloom não tivesse sido tão dura com a obra de Rowling se ele estivesse acompanhando a série da mesma forma que seus leitores, amadurecendo junto com ela, não apenas permanecendo no primeiro título.

Tom Brown's Schooldays é retomado tanto por King quanto por Bloom porque a obra de Hughes é referência quando se pensa em títulos em língua inglesa ambientados no universo escolar. Além disso, essa retomada pode indicar que King leu e concordou com algumas partes da crítica de Bloom, que antecedeu a sua em alguns dias e em que ele próprio foi criticado, como vimos no Capítulo 2. Os dois críticos reforçam como a obra de Rowling parte da realidade escolar para trabalhá-la na chave da “fantasia” (Bloom) ou do “sobrenatural” (King). Da mesma forma, reconhecem a influência de Tolkien na obra. No caso de Bloom, a aproximação de Rowling a Tolkien serve para indicar que ambos cairão no esquecimento após um período³²¹ e, no caso de King, ao reconhecer Tolkien apenas como referência tardia para Rowling, considera positivo que sua série não tenha tamanha presença de temas “mais sombrios”: “Na obra de Rowling é possível perceber sombras como essas, mas são sombras finas, facilmente apagadas. As aventuras de Harry permanecem, de modo geral, alegres e de alto-astrol - mais ao estilo de Lewis Carroll do que ‘à la’ George Orwell.”

Embora os elementos em comparação possam ser os mesmos, o uso deles pode ser radicalmente distinto. Assim, ainda que Bloom e King partam de Hughes e Tolkien para discutir alguns pontos de *Harry Potter*, eles o fazem, no primeiro caso, para criticá-lo negativamente e, no segundo, para apontar seus méritos. Para Bloom, o uso da fantasia é, de saída, algo problemático, de modo que, como vemos na citação, é com estranhamento que o crítico vê a mistura do ambiente escolar com o abandono do realismo. Com tal referencial, o crítico já determinou a avaliação da obra, pois um título fantástico não poderá oferecer algo semelhante ao de molde realista. Isso, a nosso ver, mostra que Bloom pouco conseguiu se distanciar do seu próprio referencial para ir ao encontro da obra em

³²⁰ “Ela [Rowling] já disse repetidas vezes que os livros sobre Potter não visam conscientemente a nenhuma plateia ou faixa etária específica. O leitor pode questionar essa afirmação depois de ler o primeiro livro da série, mas quando ele chega a “Harry Potter e o Cálice de Fogo” já está cada vez mais claro que a autora falou sério. E não pode restar dúvida de que sua recusa declarada em abrandar a linguagem dos livros conferiu às histórias um poder de atrair adultos que a maioria dos livros infanto-juvenis não possui.” (King, 2000)

³²¹ “O epifenômeno Harry Potter continuará, sem dúvida por algum tempo, como fez J. R. R. Tolkien, e então esvanecerá.” (Bloom, 2000)

análise. Assim, ainda que ele metodologicamente opte pela comparação, permanece preso à definição do que é uma boa obra sobre a escola, avaliando o título em questão na chave da inferioridade. Tal atitude é indicativa da perspectiva crítica de Bloom que se manifesta exemplarmente na noção de “angústia da influência”. No livro com tal título, lemos, por exemplo, que “a poesia em nossa tradição, quando morrer, será auto-assassinada, pela sua própria força passada” (Bloom, 2002, p. 60). Na comparação com o cânone, o novo está sempre fadado ao fracasso e, no limite, à morte.

Já King busca a comparação como melhor ponto para olhar a obra de Rowling, centrando-se em suas especificidades. Nesse sentido, reforça como a autora foi exitosa na dura tarefa do escritor de fantasia de “conduzir o leitor mundano à magia”, “proeza da qual apenas uma imaginação de alta categoria é capaz”. Isso não implica em apenas apontar os pontos positivos da obra, o que lhe permite, por exemplo, indicar que a série não é muito profunda, tendo seu valor na diversão. Mas mesmo essa aparente falha é traçada a partir de um olhar atento às singularidades da série, não de sua adequação ao parâmetro trazido pelas obras em comparação.

Em Bloom, as críticas se acumulam num texto que parece mais voltado a denegrir o fenômeno *Harry Potter* do que propriamente analisá-lo. A partir de um referencial de leitura canônico (afiançado não apenas por suas características estéticas, mas pela permanência de certos títulos na história literária), o crítico lança-se à obra, sabendo, como vimos antes, que ela está fadada ao desaparecimento. Aliás, no emblemático *Onde encontrar a sabedoria?* (2005) aquilo que tratamos especificamente em relação à série de Rowling é evidenciado como método: “Recorro a apenas três critérios em relação ao que leio e ensino: esplendor estético, força intelectual e sapiência. Pressão social e modismos jornalísticos conseguem obscurecer, durante algum tempo, tais padrões, mas Obras Datadas jamais sobrevivem. A mente sempre volta às suas próprias necessidades de beleza, verdade, discernimento.” (2005, p.13). O principal referencial de Bloom, como sabemos, é Shakespeare, sobre o qual afirma, entre outras coisas, que “nos inventou e continua a conter-nos em si” (2002, p.17), exercendo influência mesmo na ausência.³²² Assim, podemos considerar que Shakespeare, enquanto expoente máximo do cânone, é parâmetro comparativo para diversos textos de Bloom, mesmo sem ser nomeado na crítica a *Harry*

³²² Pensamos, por exemplo, na seguinte colocação de Bloom: “Os ressentidos da literatura canônica são nada mais nada menos que negadores de Shakespeare. Não são revolucionários sociais e nem mesmo rebeldes culturais. São sofrendores das angústias da influência de Shakespeare.” (2002, p.19)

Potter, por exemplo. É a sombra da definição do que é bom e tem “esplendor estético, força intelectual e sapiência” que turva a possibilidade da comparação. É com toda a carga da noção de influência, questionada no próprio âmbito da literatura comparada por sua forte hierarquização, que Bloom avalia novos títulos.

Bloom critica a presença excessiva dos clichês na obra de Rowling: “O estilo de sua prosa, carregado de clichês, não faz exigências aos seus leitores. Numa única página arbitrariamente escolhida - página 4 - do primeiro livro *Harry Potter*, contei sete clichês, todos do tipo ‘estique as pernas.’” Entendemos que, a princípio, os clichês não são elementos avaliados positivamente em um texto literário,³²³ porém questionamos em que medida eles seriam índices tão negativos se considerarmos que o primeiro *Harry Potter*, justo o analisado por Bloom, é o mais infantil da série, acompanhando as aventuras de uma criança de onze anos. Ainda que compreenda que clichês são incômodos e, mais do que isso problemáticos em alguns casos³²⁴, parece pertinente questionar se eles, de fato, seriam um problema tão grave, um índice de que a prosa “não faz exigência aos seus leitores”. Afinal, clichês podem ter um sentido diferente para um público menos habituado às letras, uma vez que o reconhecimento deles implica em uma inserção mais profunda no discurso em que eles foram cristalizados. Ou seja: os clichês, enquanto unidade banalizada devido à repetição, podem ser vistos como defeitos em obra destinada a leitores pouco experientes, que não foram tão expostos à repetição de tais expressões? Isso, mais uma vez, não significa negar que a obra de Rowling tenha falhas, inclusive relacionadas à repetição. Mas acreditamos que a falha a esse respeito apontada por King é mais pertinente: “Talvez já estejamos um pouco cansados de encontrar Harry em sua casa, com seus tios horríveis (sem falar em seu ainda mais horrível primo Duda, cujo jogo favorito no PlayStation é

³²³ Tal questão deve, porém, ser tratada de forma ponderada, uma vez que sabemos que a própria classificação do que é um clichê varia conforme o tempo e seu emprego ao longo da história literária. Além disso, devemos considerar que o uso do clichê pode, em alguns casos, ser interessante para a economia do texto. A título de exemplo, pensamos numa crônica de Antonio Prata em que ele trata da organização das gavetas da cozinha. Logo após indicar que a ordem na casa foi construída “com o suor do nosso rosto”, afirma: “Sei que a última frase soou meio clichê. É que o lugar comum, como a própria expressão aponta, traz o conforto do reconhecimento – e eis aí a segunda parte dos sentimentos contraditórios sugeridos pela gaveta: essa tranquilidade desperta em mim a ânsia do rebanho. Trata-se, sem dúvida, de uma gaveta totalitária.” (Prata, 2014)

³²⁴ Lembro aqui, por exemplo, da presença dos clichês no discurso pedagógico, tal como apontado por Brayner. A respeito do clichê, afirma o autor: “O clichê, assim, se constitui numa forma de subtrair as pessoas do exame crítico e fixá-las solidamente às regras de conduta de uma sociedade dada. Se decidir entre o bem e o mal é um atributo daqueles que guardam intacta a capacidade de pensar, é nas situações concretas que é necessário julgar, escolher e decidir entre o que podemos e o que não podemos fazer. Todo exame crítico deve atravessar uma fase de negação, ao menos hipotética, dos valores e opiniões correntes, passando ao crivo (cuja etimologia é a mesma de *crítica*) suas certezas tácitas e suas implicações [...]” (Brayner, 2014, p. 563-4)

MegaMutilação 3), mas, depois de Harry ter assistido à partida obrigatória de Quadribol e retornado a Hogwarts, a história ganha rapidez.” O comentário de King capta um incômodo que cerca outros leitores³²⁵ e apenas pode ser formulado por quem foi além do primeiro livro. Trata-se, assim, de um incômodo específico com a repetição na série, não um incômodo genérico com frases feitas ou clichês, que poderiam ser criticados em quaisquer livros. Além disso, ainda seria necessário ponderar que, talvez, a repetição inicial nos livros poderia ser uma forma de oferecer a todos os leitores de *Harry Potter*, mesmo os que não começam pelo primeiro volume, a possibilidade de entender os conflitos do personagem com sua família “trouxa”. Nessa hipótese, a repetição não seria, necessariamente, um ponto negativo da série.

Na crítica de Bloom, a comparação é apenas superficial, pois, na realidade, não é a obra analisada que está em cena, mas sim aquelas que são paradigmáticas para o crítico. Isso fica ainda mais claro quando o sujeito da comparação surge explicitamente imbricado na análise. Nas citações de Bloom e King, foi possível ver que ambos marcam suas posições em relação à obra analisada. O primeiro mostra seu incômodo com o distanciamento de *Harry Potter* do realismo, reconhecendo, assim, seu próprio distanciamento em relação a jovens e adultos que se interessam pela obra. Já o segundo relaciona episódios diversos da série, em que o protagonista é escolhido para participar de algo importante, ao “convite para o baile”. Com isso, ainda que King se distancie do personagem (e de seus leitores) pela idade, impossibilitado de ser efetivamente convidado para o baile da escola, ele se aproxima desses sujeitos por tomar o “convite para o baile” num sentido mais amplo, compreendendo o entusiasmo dos jovens com a obra³²⁶. Além disso, ele reforça o referencial do maravilhoso, do conto de fadas, eleito para destacar a obra de Rowling e que, na via contrária, foi negado por Bloom em sua escolha por tratar a obra na chave do realismo.

Com os dois exemplos, notamos que a comparação, apesar de seu potencial para o movimento, pode permanecer num lugar fixo. Assim, a comparação pode servir para a discussão de apenas uma obra, eleita como referencial a partir do qual a outra será

³²⁵ Algo semelhante foi indicado por Pedro nas entrevistas. Lembro, no meu caso, de que a cada novo livro, tinha vontade de saltar as primeiras páginas que se passavam fora de Hogwarts por sentir-me também enfadada com a vida de Harry junto aos tios. Por vezes, só voltava ao começo do livro quando já o tinha finalizado.

³²⁶ Essa postura também fica evidente em outro trecho da crítica, já citado no Capítulo 2: “Se você acha que os leitores jovens não vão adorar tudo isso, é porque nunca teve um deles em casa (nem foi um deles, você mesmo).”

inferiorizada, de acordo com a intenção e pressupostos mobilizados na leitura do crítico³²⁷. Isso está relacionado ao que vimos no Capítulo 4, em que o “labirinto de espelhos” indicava que o crítico, ao invés de olhar efetivamente para o outro, por vezes considerava-o a partir de seu próprio reflexo, do seu desejo para a literatura e do modo de compreender a tarefa crítica. Com muita certeza acerca dos valores que norteiam sua ação, com o cânone fechado a obras mais recentes, Bloom permanece estático. Apesar disso, ele afirma, constantemente, desejar a mudança nas circunstâncias atuais da literatura e dos leitores. A questão é que se espera apenas o movimento do outro na direção do crítico. Jamais o contrário. O crítico permanece em seu ponto, à espera, desejoso. De modo que, caso o movimento não ocorra, apenas o outro é culpado. E a lamentação se dá diante do espelho, na solidão.

O crítico não é, por certo, obrigado a gostar de algo que lhe pareça ruim apenas para buscar uma falsa comunhão. A questão é não negar, de saída, uma obra por ela corresponder à alteridade, como comenta Said sobre Bloom:

Certamente pode-se aceitar, como eu aceito, a existência de realizações maiores e menores nas artes, e até realizações que são inteiramente desinteressantes (afinal, ninguém pode gostar de tudo): mas eu jamais admitiria que algo fosse humanisticamente, intrinsecamente desinteressante apenas por não ser um dos nossos, ou por pertencer a uma tradição diferente, ou por porvir de uma diferente perspectiva e experiência e constituir o resultado de diferentes processos de trabalho, como na frase estarrecidamente condescendente de Saul Bellow: ‘mostrem-me o Proust zulu’” (Said, 2007, p.47-8)

³²⁷ Ainda que partamos aqui do texto de Bloom, desejamos apontar que o uso problemático da comparação pode ser estendido a outros críticos. Nesse sentido, consideramos válido o questionamento de Franchetti a *Duas meninas* de Schwarz: “A questão que se impõe é: como um ensaio que utiliza uma descrição precária e superficial da estrutura do livro para sustentar uma comparação problemática sob muitos pontos de vista entre dois textos tão díspares conseguiu não só passar quase sem reparo crítico, mas ainda vigorar como item de primeira linha na fortuna crítica de Machado de Assis?” (2009, p.297). A partir disso, delineia sua resposta indicando parâmetros comparativos que não estavam de saída explícitos: “A resposta, quanto a mim, está na estrutura argumentativa do ensaio sobre *Dom Casmurro*, que se torna evidente pela articulação com o que lhe foi acrescentado para formar *Duas meninas*: a oposição construída ao longo do primeiro ensaio se revela, no escopo maior do volume, na sua verdadeira dimensão e importância, que é promover a oposição e o combate entre o despojamento da prosa realista e a ‘literatice’ pegajosa da ideologia. Não é apenas a parte de Capitu contra a parte de Bento no romance de Machado que o crítico mobiliza, mas Helena Morley contra Euclides da Cunha (o modelo negativo implícito no ensaio de Schwarz)” (*ibidem*)

O desejo de ver o “Proust zulu” não só evidencia o parâmetro comparativo do crítico, mas seu desejo de buscar sempre o mesmo no outro. Anuncia-se o movimento, que, no entanto, é mera circularidade.

Neste momento, para aprofundarmos a discussão sobre comparação e movimento; reflexo e espera, retomamos, uma vez mais, o espelho. Trazemos, para isso, um dos episódios mais conhecidos de *Harry Potter*, o do Espelho de Ojesed (“Mirror of Erised” em inglês). O nome do espelho aparece espelhado, revelando, então, que se trata do Espelho do Desejo (Desire).

Como é sabido, Harry Potter é órfão e nunca viu seus pais, que morreram para salvá-lo em um embate contra Voldemort, o Lorde das Trevas. É importante que se tenha conhecimento desses fatos para entender por que, diante do Espelho de Ojesed, Harry viu sua imagem junto a de seus pais sorridentes. Em uma de suas tantas visitas à sala dos espelhos, o bruxo encontra o diretor do colégio Dumbledore na sala, que explica:

- O homem mais feliz do mundo poderia usar o Espelho de Ojesed como um espelho normal, ou seja, ele olharia e se veria exatamente como é. Isso o ajuda a pensar?

Harry pensou. Então respondeu lentamente:

- Ele nos mostra o que desejamos... seja o que for que desejemos...

- Sim e não – disse Dumbledore. – Mostra-nos nada mais nem menos do que o desejo mais íntimo, mais desesperado de nossos corações [...] Porém, o espelho não nos dá nem o conhecimento nem a verdade. Já houve homens que definharam diante dele, fascinados pelo que viram, ou enlouqueceram sem saber se o que o espelho mostrava era real ou sequer possível [...] Não faz bem viver sonhando e se esquecer de viver, lembre-se. (Rowling, 2000, p.184-5)

Em tempos de Facebook, Instagram e outras redes sociais, talvez seja mais fácil do que nunca entender o sentido do Espelho de Ojesed. Enquanto o espelho reflete, com inversão, a imagem daquele que se coloca diante dele, as redes sociais e seus filtros de imagem permitem que cada um encare aquilo que se deseja. A esse respeito, afirma Franzen:

“curtimos o espelho e o espelho nos curte”³²⁸. Como alerta Dumbledore, entretanto, é possível se perder diante do encanto da imagem, que permite não viver uma realidade melhor, mas sonhá-la. Na escolha entre o real e o simulacro, é fácil se perder neste, ao risco mesmo de não conseguir mais estabelecer a distinção entre os dois mundos.

Ao trazermos tal reflexão (aqui no duplo sentido do termo) para a crítica literária, em especial para pensá-la no âmbito do comparatismo, desejamos reforçar que o nosso olhar para uma determinada situação pode, muitas vezes, ser filtrado não apenas pelo nosso reflexo, mas também por nosso desejo. O braço de Harry que se move em direção ao rosto de seus pais é, na realidade, apenas um braço que se move no vazio, na solidão. Em resposta ao desejo do encontro, há somente a solidão concreta. Da mesma forma, uma crítica literária pautada na comparação que aparenta mover-se em direção a textos e leitores antes desconhecidos é, na realidade, um movimento feito em torno do próprio eixo, na solidão habitual. Podemos talvez pensar em uma aproximação entre a imagem do crítico e os croquis da exposição de *A coleção particular*: inicialmente se pensava em uma galeria ampla com diversos elementos, mas depois, nos últimos esboços, chega-se a uma cena que se “concentra, rarefaz, adensa e comprime, até adquirir apenas os ‘os próprios quadros, o dono e seus reflexos’” (Perec, 2005, p. 51).

Devemos estar atentos à grande distância que separa a identidade individual e o desejo que abarca o outro, ou seja, entre aquele que se coloca diante do espelho e o reflexo distorcido que nele vemos. Há uma distância a ser percorrida para que haja um encontro entre ambos. Apenas no movimento real do eu ao outro há uma aproximação dessas duas imagens. Sem isso, corre-se o risco de perder-se no encantamento da imagem, seja aquela que revela o próprio reflexo, seja aquela que revela os desejos mais secretos de cada um.

Diz Dumbledore que o homem mais feliz veria seu próprio reflexo no Espelho de Ojesed, pois não haveria desejo que escapasse ao alcance do momento presente. Mais feliz ainda talvez seja o homem que reconhece a distância que separa o reflexo e o desejo. Tal dualidade é exemplarmente vista no poema “Versos de Natal” de Bandeira, em que reflexo e desejo são separados em estrofes distintas. Na primeira, o eu-lírico agradece ao “Espelho,

³²⁸ “Nossas vidas parecem muito mais interessantes quando filtradas pela interface sexy do Facebook. Estrelamos nossos próprios filmes, fotografamos incessantemente a nós mesmos, clicamos o mouse e uma máquina confirma a sensação de que estamos no comando. E, já que nossa tecnologia é apenas uma extensão de nós mesmos, não precisamos desprezar suas manipulações, como faríamos no caso de pessoas de verdade. É um movimento circular sem fim. Curtimos o espelho e o espelho nos curte. Ser amigo de uma pessoa significa apenas incluí-la em nossa lista particular de espelhos elogiosos.” (Franzen, 2012, p.12)

amigo verdadeiro/ Mestre do realismo exato e minucioso”, por ter revelado todos os detalhes de sua imagem, enquanto na segunda estrofe, em tom hipotético, ele se direciona a um espelho mágico: “Mas se fosses mágico/ Penetrarias até o fundo desse homem triste / Descobririas o menino que sustenta esse homem.” Aquilo que o espelho comum revela como a imagem do homem velho é, na projeção mágica, apenas a potência do voltar a ser menino.

Reconhecer se a imagem vista no espelho é mero reflexo ou projeção do desejo é fundamental para que o sujeito não só compreenda a si mesmo, mas também a sua relação com o outro, aquele que invariavelmente está fora do filtro mágico.

7.3 VÁRIAS QUESTÕES E UMA PROPOSTA À LITERATURA COMPARADA

No campo dos estudos literários, talvez seja a literatura comparada que melhor exerce esse empenho de olhar o outro, ainda que, ao longo de sua história, muitas vezes esse movimento comparatista tenha sido, como já dissemos, norteado por um impulso de classificação, pelo desejo de fortalecer o mesmo, de olhar para o espelho.

Nitrini mostra que as origens da literatura comparada estão ligadas às da própria literatura, uma vez que “bastou existirem duas literaturas para começar a compará-las” (1997, p.19). Esse processo, no entanto, que inicialmente se estabelecia sem sistematização, foi, aos poucos, configurando um campo específico nos estudos de literários, com diversos conceitos, métodos e desdobramentos, que acompanham movimentos geopolíticos mais amplos. As modificações sofridas pela literatura comparada ao longo da história fizeram com que Nitrini a denominasse “disciplina indisciplinada” ou “disciplina mutante, na medida em que seu objeto vem variando de acordo com a nova ordem de relações internacionais e de relações entre comunidades internas de uma mesma nação.” (idem, p. 119). Em texto que também acompanha o desdobramento histórico da literatura comparada, Coutinho indica a “transversalidade”, que garante amplitude e flexibilidade à disciplina. Na contemporaneidade, em que noções como “literariedade”, “nação” e “idioma”, pilares do comparatismo, são colocadas em questão, surge a pergunta: “Se os estudos de Literatura Comparada não devem mais ter necessariamente como referência um texto ou textos literários e se não têm de ser necessariamente transnacionais ou trans-

idiomáticos, o que, então, se poderia perguntar, marcaria a especificidade da disciplina?” (2011, p.218).

Os parâmetros de comparação são mutáveis. Como dissemos, talvez uma criança não reconheça clichês por eles serem novos para ela, o que não a impede de ressignificá-los depois, com maior experiência de leitura. Do mesmo modo, com a passagem do tempo, muda o modo como se constrói uma disciplina como a literatura comparada. Inúmeros exemplos poderiam ser trazidos para tal discussão, mas dentro de nosso recorte, optamos por partir de um texto brasileiro que, de modo singular, se norteia por uma abertura ao outro. Está em jogo o “comparatismo da solidariedade”³²⁹, em oposição ao “comparatismo da necessidade”. Partindo dos personagens Próspero e Caliban de *A Tempestade* de Shakespeare, Abdala Jr. mostra como novas leituras colocaram em questão a imagem positiva do primeiro e negativa do segundo, “um ingrato, na perspectiva de Shakespeare” (1996, p.87). Em leituras mais recentes, a imagem de Caliban “veio a se aproximar da perspectiva teórica do cubano José Martí, que enfatizava a condição mestiça da América Latina” (1996, p.88). Nesse novo contexto, Abdala Jr. destaca que “não há futuro, em termos de identidade, figurarmo-nos como **espelho** de Próspero, imitando sua imagem [...]”. É necessário, pois, que descentremos perspectivas: vamos observar nossas culturas a partir de um ponto de vista próprio” (idem, p.88, grifo nosso). A partir de tais objetivos, propõe:

Talvez fosse o caso de irmos um pouco além (**não muito, para que a dialética seja operacional**). Os repertórios culturais de nossa condição mestiça (crioula) têm, na sua maneira de ser, uma universalidade cosida de dentro, que dá vez ao *diferente*. A globalização massificadora, ao contrário, é unidirecional e procura paralisar o *outro*, inclusive nos centros de hegemonia. É em razão dessa tendência que o comparatismo histórico norte-sul, ao sul do Equador, da ordem da necessidade, tem dado lugar, ao comparatismo da solidariedade. As afinidades sociais de grupos minoritários têm permitido uma circulação transnacional que não segue os parâmetros da globalização estandardizada. (idem, p.95, grifos nossos)

³²⁹ Ainda que de forma pontual, a solidariedade também está presente na perspectiva comparatista de Spivak: “And who can deny the Spanish and Portuguese literatures of Latin America? Yet the languages that were historically prevented from having a constituted readership or are now losing readership might be allowed to prosper as well, even as the writers contribute to our need for languages. We do not need to map them. Together we can offer them the **solidarity of borders** that are easily crossed, again and again, as a permanent from-below interruption of a Comparative Literature to come, the irony of globalization.” (Spivak, 2003, p. 15-6, grifo nosso)

O intento de discutir os sistemas literários e culturais de diferentes países a partir de um princípio de solidariedade (e fraternidade), não mais de necessidade (e dependência) é certamente dos mais nobres. Acertadamente, reconhece-se o complexo jogo de universalidade e diferença presentes em obras que, de outra maneira, poderiam ser tratadas a partir de um índice rebaixado em relação a modelos “universalmente” aceitos. Na contramão da globalização, numa resistência à sua força, propõe-se uma nova forma de olhar a cultura dos países do Sul.

À parte os aspectos inegavelmente positivos desse modo de comparação, consideramos haver alguns pontos questionáveis. Na necessidade de pensar o estudo comparativo na distância do espelho de Próspero, erige-se, a nosso ver, outro espelho, agora o de Caliban. Nesse novo referencial, é necessário buscar o singular, não os produtos da “globalização massificadora”, “globalização estandardizada”. Sob essa perspectiva solidária, repetem-se exclusões feitas em nome dos estudos literários mais tradicionais, pautados pelo conhecimento sobre o modo de outro reagir ao que se considera nefasto. A solidariedade que permite uma afirmação mais forte de si também é marcada por um cerceamento, agora voltado a separar aquilo que massivamente atinge o novo outro (ao longo da história instaurado como “eu”).

No comparatismo da solidariedade, o novo outro é chamado a integrar-se e descobrir-se.³³⁰ Nesse jogo de resistência, muda-se a perspectiva, mas “não muito, para que a dialética seja operacional”, como vemos na citação. Mantém-se a mesma lógica comparatista de antes, a partir de referenciais supostamente diferenciados, que, no entanto, estão apenas invertidos, mantendo a oposição entre o eu x outro. A nosso ver, a problemática ambivalência entre eu e outro, reforma e mudança, está imbuída na própria palavra “solidariedade”. Se é certo, como aponta o dicionário, que o termo significa “laço ou ligação mútua entre duas ou muitas coisas ou pessoas, dependentes umas das outras.”³³¹, numa relação de igualdade entre os pares, é também certo que o termo contempla uma diferença radical: “sentimento de simpatia, ternura ou piedade pelos pobres, pelos desprotegidos, pelos que sofrem, pelos injustiçados etc.” Diante disso, parece-nos pertinente questionar se há nessa relação do

³³⁰ “Essa mesma maneira de ser, aberta, sem xenofobismo, convida os *outros*, ao norte do Equador, a descobrirem o que em nós existe como marcas de suas identidades - uma identidade historicamente também modelada a partir desses centros. Enfatizamos nosso descentramento de perspectivas - descentramento equivalente ao reivindicado pelos grupos de resistência à estandardização dos países não periféricos -, convidando-os também a se imaginarem, de forma equivalente, dentro da universalidade crioula.” (1996, p.95)

³³¹ SOLIDARIEDADE. Disponível em: [http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=solidariedade\](http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=solidariedade)

“comparatismo da solidariedade” um lado supostamente mais fraco e se a comparação não parte de uma desigualdade (interna ao novo sistema comparativo) para apenas evitar que se instaure a desigualdade histórica (externa ao sistema do Sul). Com isso, não se pretende, de fato, tentar eliminar a desigualdade.

Entendemos a dialética e a solidariedade, mas incomoda-nos o modo como elas parecem trazer a solução e a desigualdade, ainda que os termos possam estar, a princípio, imbuídos do contrário. Como lembra DaMatta, em “Sabe com quem está falando?”, “as camadas dominantes e vencedoras sempre adotam a perspectiva da solidariedade, ao passo que os dissidentes e dominados assumem sistematicamente a posição de revelar o conflito, a crise e a violência do nosso sistema” (1981, p.184). Diante desse cenário, o autor mostra o risco de tomar uma das posições como a correta, perdendo de vista as “dialéticas da vida social”, que exigem um olhar mais dinâmico e atento aos pequenos desdobramentos dos grandes esquemas, não como vimos na colocação de Abdala Jr., no seu receio de que a dialética deixasse de ser “operacional”.

Outro crítico que toca na questão da solidariedade é Silviano Santiago. Ela é eleira como uma das alternativas para superar a idealização do local ou o desejo pelo estrangeiro:

Não fui vítima da lucidez racional da Europa como um novo Joaquim Nabuco, nem me deixei seduzir pelo espocar dos fogos de artifício ou pelas cores do carnaval nos trópicos. Fiquei com os dois e com a condição de viver e pensar os dois. Paradoxalmente. Nem o lugar-comum dos nacionalismos brabos, nem o lugar-fetichismo do aristocrata saber europeu. Lugar-comum e lugar-fetichismo imaginei o entre-lugar e a solidariedade latino-americana. Inventei o entre-lugar do discurso latino-americano que já tinha sido inaugurado pelos nossos melhores escritores. (2001, p.34)

A solidariedade aqui é usada como forma de pensar a relação entre países da América Latina, em proposta alinhada a de Abdala Jr. e também a de Mário de Andrade, que como mostra o próprio Santiago, usou a conversa como instrumento da solidariedade para conhecer a expressão cultural dos diferentes grupos minoritários que formam o país³³². De

³³² Observa Santiago: “Como ativista no campo da construção de uma nova sociedade, Mário de Andrade abdica passageiramente da cultura da elite e se entrega ao exercício da *solidariedade*. Através deste exercício, busca o saber que existe na expressão cultural dos descendentes de grupos étnicos que foram dizimados ou explorados e esquecidos pela elite escravocrata e europeizada do país. A forma mais absoluta do conhecimento pela solidariedade do outro étnico e cultural, pela solidariedade, é a *conversa*, cujo exercício extrapola agora o campo limitado da correspondência literária e do privado, para ter a abrangência de uma indistinção fraterna e pública que se confunde com o amor à humanidade.” (2004, p.28, grifos do

modos diferentes, trata-se de pensar em formas possíveis de compreender o Brasil nas suas relações com o exterior ou mesmo internamente, a fim de conceber nossa identidade. Como já indicado no capítulo anterior, tal debate é amplo e complexo, não podendo ser, suficientemente, tratado nesta tese. Aproximamo-nos a ele não para discutir uma interpretação do Brasil, mas antes para mostrar como a comparação já traz um posicionamento do crítico, influenciando seu resultado. No nosso caso, buscamos aqui formas de que a literatura comparada seja usada para que o outro (os múltiplos outros) tenham voz e sejam ouvidos. Em nossa tese, tal possibilidade não passa pela solidariedade que hierarquiza países ou pessoas.

Neste momento, cabe retomar um artigo indicado já no começo da tese, “Além da literatura”, em que Natali (2007) critica a concepção universalizante de literatura presente em “Direito à literatura” de Candido e questiona, entre outras coisas, sobre a forma de conciliar “o respeito à diferença cultural com a missão educacional de esquerda” (2007, p.33). Nessa linha de tensão, o crítico reconhece na literatura comparada, por sua atenção à materialidade dos textos e discursos, a possibilidade de “desempenhar essa reflexão crítica sobre o conceito de literatura e reconhecer as ruínas deixadas pela comparação entre línguas, tradições e obras.” (idem, p. 42). Fica, assim, evidenciado o potencial metodológico da literatura comparada para lidar precisamente com as arestas deixadas pela comparação, que revela, muitas vezes, como dissemos, um desejo de classificar e julgar. Com a literatura comparada tendo o papel de questionar a comparação, podemos perguntar: quais são os paradoxais caminhos possíveis a um método cuja própria base é colocada em xeque?

No nosso caso, iremos por um comparatismo do encontro, a ser mais detalhado adiante. Passamos menos por discussões em torno do caráter nacional e universal da literatura, e mais pela possibilidade de encontro das tantas diferenças que perpassam o sistema literário, o que inclui também abertura para aquilo que é produzido em diferentes países. Nesse sentido, consideramos produtiva a noção de polissistema desenvolvida por Even-Zohar, que resumidamente pode ser entendida como “a multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are

autor). A princípio, consideramos semelhanças entre o que propomos na tese e as observações de Santiago a respeito da obra de Mário de Andrade, mas consideramos haver distância significativa em optarmos pelo diálogo, não pela conversa; pelo respeito, não pela indistinção fraterna. Nos dois casos, a nosso ver, a opção pelo diálogo e respeito deixa mais aberto o espaço à diferença do outro.

interdependent.” (1990, p.11) O polissistema não dá conta apenas de uma compreensão multifacetada da cultura, algo que pode ser mais comum no discurso crítico³³³, mas principalmente de um modo mais complexo e dinâmico de compreender as relações entre os diversos sistemas culturais.

Na “teoria dos polissistemas” interessa-nos, de princípio, sua abertura a toda diversidade de obras, o que implica em “a rejection of value judgments as criteria for an a priori selection of the objects of study” (idem, p.13). Isso ocorre porque o sistema literário não é entendido de forma estática, mas dinâmica, e de modo heterogêneo, não uniforme. Para evitar recair em “elitismo”, os objetos de estudo não podem ser escolhidos apenas a partir do “gosto”, sendo necessário compreender que os julgamentos de valor fazem parte do próprio sistema literário que se deseja entender.

Excluding the selection of objects to be studied according to taste does not mean that either particular "values" or evaluation in general are excluded by any section of the sciences of man as active factors to be accounted for. Without a study of such evaluative norms, there is no way of understanding the behavior of any human system. (1990, p.13)

Assim como vimos com Guillory, afirma-se a inevitabilidade da valoração e avaliação, considerando, mais uma vez, a necessidade de entendê-las como parte do próprio sistema que se busca compreender. Sendo impossível assumir neutralidade diante de uma obra, deve-se apenas ter o cuidado de não impor o gosto individual como limite, que inviabiliza a compreensão do polissistema literário. Afinal, como vimos, isso pode ocorrer com a recusa da leitura, na reprodução de rótulos facilmente colados a certas obras, ou ainda, com uma leitura em falso, como vimos no artigo de Bloom sobre *Harry Potter*. Há ali um exemplo do caráter estático que pode ser apreendido no sistema literário, contrário ao dinamismo do polissistema proposto por Even-Zohar.

Por lidarmos com valor e avaliação, há, inegavelmente, hierarquia em cena. Assim, os diversos sistemas literários estão hierarquizados e lutam entre si. Hierarquia, aqui, está

³³³ Como exemplo dessa atitude crítica, lembramos um texto de Bosi que, já no título, revela uma compreensão múltipla da cultura: “Cultura brasileira, culturas brasileiras”. O autor mostra que não há uma unidade que dê conta das diversas “manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro” (1992, p.308), indicando, a princípio, a divisão entre uma cultura erudita e uma popular, depois ampliada para: cultura universitária, cultura produzida fora da universidade (com a mesma marca erudita da primeira), cultura de massa e cultura popular. Essa compreensão aparentemente múltipla da cultura faz com que pares culturais sejam tratados de forma unidirecional e pouco dinâmica. Ela está, a nosso ver, distante da complexidade abarcada pelo polissistema.

longe de implicar em um caráter estático do polissistema, sendo antes a evidenciação de sua dinâmica, que fica ainda mais nítida na perspectiva histórica enfocada pelo crítico:

It is the victory of one stratum over another which constitutes the change on the diachronic axis. In this centrifugal vs. centripetal motion, phenomena are driven from the center to the periphery while, conversely, phenomena may push their way into the center and occupy it. However, with a polysystem one must not think in terms of one center and one periphery, since several such positions are hypothesized. A move may take place, for instance, whereby a certain item (element, function) is transferred from the periphery of one system to the periphery of an adjacent system within the same polysystem, and then may or may not move on to the center of the latter. (idem, p.14)

Consideramos que a discussão acima poderia ser válida para pensar a relação entre a literatura nacional periférica e as literaturas tradicionais de modo mais dinâmico do que vimos anteriormente. No nosso caso, centramo-nos aqui no fato de a noção de polissistema permitir aprofundar aquilo que já tratamos sobre a relação entre literatura de massa e alta literatura num mesmo contexto literário. Há a força centrípeta e centrífuga, com resultados nem sempre previsíveis, ao contrário da força sempre centrípeta que, em muitos discursos tradicionais, acaba sempre se voltando ao cânone e às intenções e desejos prévios do crítico, numa busca pelo próprio reflexo, não pela abertura à imagem diferente. No polissistema, os dois sistemas que aqui tratamos disputam poder, não podendo ser vistos, de forma simplista, como a cultura de massa correspondendo à periferia e da alta cultura ao centro. Ao longo do tempo, na compreensão histórica enfatizada por Even-Zohar, vemos, ao contrário das profecias fatalistas de Bloom, que elementos tidos como periféricos podem passar ao centro, assim como elementos hoje valorados podem não ter a mesma apreciação no futuro. Há, assim, uma compreensão do canônico não como o bom e verdadeiro, mas apenas como o que é apreciado e valorado em determinadas circunstâncias.³³⁴

O autor entende que a tensão entre a cultura canonizada e a não-canonizada é universal porque reflete o fato de que todas as sociedades são estratificadas. Nesse contexto, as formas não-canonizadas, dentre as quais destacamos aqui a literatura de massa, não são apenas inevitáveis, mas necessárias. Elas garantem dinamismo à própria literatura

³³⁴ “Canonicity is thus no inherent feature of textual activities on any level: it is no euphemism for “good” versus “bad” literature. The fact that certain features tend, in certain periods, to cluster around certain statuses does not mean that these features are “essentially” pertinent to some status” (1990, p.15)

canonizada, pois regulam o sistema, pressionando as obras canônicas a se modificarem³³⁵. Tem-se, assim, um modo singular de avaliar a possível inserção cultura de massa no sistema literário. Ela não seria, como no sempre citado “Por uma literatura brasileira de entretenimento” de Paulo Paes, tomada como degrau para a alta cultura.³³⁶ Nesse sentido, podemos destacar que embora haja hierarquia tanto em Paulo Paes quanto em Even-Zohar, no caso do primeiro, a distância entre as duas formas culturais é vista como intransponível,³³⁷ enquanto no segundo, a relação entre elas é mais complexa, em que o deslocamento é possível, pois Even-Zohar entende que a qualidade da obra de massa, assim como de outras formas não-canônicas, pode pressionar o cânone, chegando a modificá-lo e a lançar algumas de suas características à periferia.

Ainda que, como mostra Nitrini, a concepção de polissistema de Even-Zohar não chegue a configurar um caminho explícito dentro da literatura comparada³³⁸, consideramos que ela é valiosa para a nossa proposta de um comparatismo do encontro. Afinal, ali estão em jogo a inevitabilidade do julgamento, a impossibilidade da imparcialidade, a abertura ao outro e a discussão do que não é canônico.

Talvez pareça que com essa discussão sobre literatura canônica e não-canônica (no nosso caso, com ênfase na cultura de massa), tenhamos nos distanciado do nosso enfoque no leitor. Porém, por termos visto que a avaliação de uma obra pode ser refletida sobre o leitor, consideramos fundamental discutir as possibilidades teóricas, especialmente comparatistas, de trabalhar com todo tipo de obra. Buscamos uma teoria que ampare a escolha de qualquer forma cultural não sancionada como referencial legítimo para nossa

³³⁵ “This regulating balance is manifested in the stratificational oppositions. The canonized repertoires of any system would very likely stagnate after a certain time if not for competition from non-canonized challengers, which often threaten to replace them. Under the pressures from the latter, the canonized repertoires cannot remain unchanged. This guarantees the evolution of the system, which is the only means of its preservation.” (1990, p.16)

³³⁶ A nosso ver, é isso o que ocorre em “Por uma literatura brasileira de entretenimento” de José Paulo Paes, sempre citado como referência de valorização da cultura de massa.

³³⁷ A partir de uma análise rápida das diferenças entre alta cultura e cultura de massa, em que se reconhece naquela a problematização de todos os valores e a maneira de representá-los na obra de arte, afirma Paes: “Acredito que esses dois critérios esquemáticos tenham bastado para mostrar a distância que vai da literatura de mero entretenimento oferecida por um romance policial de Agatha Christie ou uma história de ficção científica de Ray Bradbury à literatura de problematização e aprofundamento de que são exemplos *A montanha mágica* de Thomas Mann ou o *Ulisses* de Joyce, para nos limitarmos à moderna prosa de ficção.” (Paes, 1990, p.26)

³³⁸ “Se Zohar não chega a discutir explicitamente a questão do objeto e do método da literatura comparada[...], não deixa, por outro lado, de se posicionar diante do comparatismo tradicional e prover, embora indiretamente, a literatura comparada e os estudos literários de modo geral de um arcabouço teórico sólido, com a vantagem de trazer em seu bojo pressupostos que banem de seu horizonte verdades eternas” (Nitrini, 1997, p.188)

perspectiva de literatura comparada. Isso não implica, necessariamente, em valorizá-la enquanto forma, mas em respeitar aquilo que é apreciado por ampla parcela da população, inclusive aquela que frequenta as escolas após sua democratização, como enfocamos na tese. A nosso ver, a abertura à avaliação da cultura de massa, assim como de qualquer outra forma literária relacionada ao outro, é fundamental para a discussão de uma literatura comparada do encontro, pois evidencia o reconhecimento pelo outro, respeitando e buscando entender seus valores, ainda que diferentes dos valores canonizados.

Nas propostas de literatura comparada mais amplas e descentralizadoras, como as de Abdala Jr. ou Santiago, as obras canônicas de duas culturas diferentes são priorizadas, não aquilo que circula periféricamente (ainda que massivamente) em um (polis)sistema literário. Para o comparatismo do encontro é fundamental que títulos efetivamente lidos e apreciados por ampla parcela da população sejam levados em consideração, não de forma condescendente, mas como objeto que desfruta de espaço singular na dinâmica cultural, merecendo atenção. Não se trata, como já dito, de gostar ou valorar tais objetos, mas abrir-se ao encontro com eles e seus leitores. Para iniciar a discussão em torno do comparatismo do encontro, vejamos a colocação de Carvalhal:

[...] o termo *encontro* é especial graças aos múltiplos significados para que aponta. Ora pode indicar o resultado positivo de uma busca, a *descoberta* de algo (encontrar é descobrir), ora pode ser simplesmente indicativo de um local de confluência. Tanto pode significar *unir* como *opor-se*. A ideia de que o *encontro* pressupõe também a de *separação* é decisiva porque possibilita a integração, nesse conjunto de sentidos, da noção de *diferença*. (Carvalhal, 2005, p. 71)

O encontro supõe uma relação simétrica entre pessoas e objetos. O comparatismo entre duas obras, dois sistemas literários ou duas experiências de leitura não parte de um recorte, de uma delimitação. Não se pode determinar, de saída, quais serão os termos do encontro, porque não é possível saber como (e mesmo se) ele ocorrerá. Desenvolveremos no próximo tópico com mais detalhes a noção do encontro, mas já a trouxemos aqui para deixar claro que é essa solução precária e instável que norteia nosso olhar comparatista, não algo mais estável que se estabelece na força e por meio de um recorte que antecede a possibilidade mesma do encontro.

Pensada no contexto escolar, a ação comparatista não estaria primordialmente voltada, como nos grandes modelos da literatura comparada, a uma compreensão do sistema

literário de um determinado país, nas suas complexas relações com o exterior. Na escola, a literatura comparada é mais do que um método de análise, é uma forma de intervenção pedagógica. Professores e alunos devem ter seu conhecimento valorizado, mesmo que ele difira daquilo apresentado nos livros didáticos e documentos oficiais (pautados na crítica literária), de modo a possibilitar um respeito mútuo, que possibilite o encontro entre eles e o encontro com a obra em questão. Essa é, a nosso ver, a possibilidade de lidar, cotidianamente, com a adversidade de estar na periferia do capitalismo, não porque aqui as obras produzidas são invariavelmente diferentes daquelas produzidas nos grandes centros, mas porque dentro de nosso polissistema literário, as obras que representam a tradição e deveriam ser trabalhadas em sala de aula estão muito distantes não só da realidade dos alunos, mas dos seus professores, eles também formados em escolas marcadas pela democratização (com seus importantes, mas também questionáveis, resultados). Tendo esse contexto em mente, não esperamos, como já dito, que a escola seja um espaço apenas de circulação da cultura que já pertence ao cotidiano de tantos alunos e professores, mas antes que seja um espaço de abertura ao diferente, numa dupla direção. De um lado, com abertura ao conhecimento diferente, incluindo o sistema canônico tradicional que, no final das contas, já é entendido como o que deve ser ensinado. De outro, com abertura aos sujeitos diferentes, que, no final das contas, já são o público de grande parte do processo de escolarização. Configura-se, assim, dentro da escola, a dinamicidade do polissistema literário, dando conta da diferença que já é a marca dessa instituição.

No contexto da sala de aula, o comparatismo visa primordialmente a uma possibilidade de compreensão e voz do próprio sujeito, no modo como ele desenvolve suas relações com o outro e com a obra literária (idealmente com uma obra literária junto ao outro). Diante da grande liberdade trazida pela disciplina literatura comparada, talvez pareça que, ao pensá-la em um contexto restrito, no plano das relações individuais, estejamos operando uma traição a ela. Esperamos que não. Como desenvolveremos com mais detalhes, tal perspectiva de trabalho com a literatura comparada implica em ver o outro não como sujeito abstrato, mas como o rosto. Com isso, não é possível fechar-se em si mesmo, como vimos ocorrer em alguns exemplos da crítica. Trata-se, assim, de respeitar a especificidade do amor, que exige a atenção ao outro que se coloca diante de cada um de nós, como mostra Franzen literariamente³³⁹ e Spivak teoricamente:

³³⁹ “[...] o amor, como eu o vejo, é sempre específico. Tentar amar toda a humanidade pode ser um esforço digno, mas ironicamente mantém o foco em nossa individualidade, em nosso próprio bem-estar moral ou

Of course, the literary is not a blueprint to be followed in unmediated social action. But if as teachers of literature we teach reading, literature can be our teacher as well as our object of investigation. Our own undecidable meaning is in the irreducible figure that stands in for the eye of the other. This is the effortful task: to displace the fear of our faceless students, behind whom are the eyes of the global others. (Spivak, 2003, p. 23)

Como buscamos mostrar ao longo da tese, a leitura, para além do que supomos saber (muitas vezes a partir de nossa própria experiência de leitura), é uma ação cujo funcionamento (e principalmente o efeito) é pouco conhecido. Ainda que seja duro admitir dentro de nossas pretensões científicas, temos apenas algumas suposições (questionáveis) em cena. Isso não deveria ser entendido necessariamente como um problema, mas como possibilidade. Se a tarefa do professor é ensinar a ler, tomando a literatura como nosso próprio professor, devemos nos pautar por uma atitude respeitosa e aberta diante do outro, que traz consigo “os olhos do outro global”. É a partir do olhar amoroso e preocupado com aquele que se coloca diante de nós, que podemos nos aproximar da coletividade³⁴⁰. Nesse movimento, é fundamental primeiramente admitir que pouco se sabe sobre como o outro lê e o que essa leitura lhe causa, entendendo que grande parte das ações nesse campo são norteadas por uma aposta e uma crença. Essa dupla possibilidade difere radicalmente das profecias entoadas por críticos como Bloom. Em comum, aposta, crença e profecia são realizadas no presente, mas só podem ser comprovadas no futuro. No modo como entendemos os dois primeiros casos, porém, assume-se o pouco conhecimento do presente no desejo de algo positivo no futuro; já na profecia, assume-se conhecimento pleno sobre o presente para, a partir dele, projetar um futuro sombrio.

Ao reconhecer que pouco se sabe sobre o que o sujeito busca numa leitura, não se pode supor de antemão, por exemplo, que um leitor de *Harry Potter* sempre irá buscar fantasia ou histórias de bruxo. Mas é possível imaginar que esse leitor pode buscar, em livros diversos, a sensação (seja qual for) de ler um livro que lhe foi especial. Como mostra Lobato em relação à *Tereza, a filósofa* importante na formação de tantos leitores: “O

espiritual. Ao passo que, para amar uma pessoa específica e identificar-se com suas lutas e alegrias como se fossem suas, é preciso abrir mão de parte de si.” (Franzen, 2012, p. 14)

³⁴⁰ Essa também é a visão de Franzen no texto que já citamos ao longo do capítulo. Ao falar de sua preocupação e interesse específicos com os pássaros, ele mostra como conseguiu, verdadeiramente, se interessar pela natureza. Não se trata, portanto, de um compromisso *a priori* com algo amplo, mas de ele se tornar uma consequência natural do amor por algo específico: “Pois agora, não apenas curtindo a natureza, mas amando uma parte específica e vital dela, eu não tinha escolha a não ser voltar a me preocupar com o meio ambiente.” (2012, p. 17)

menino aprendeu no livro de Tereza o valor da leitura [...] viu que a leitura é suscetível de interessar profundamente a imaginação; e que se há livros piores que palmatórias, há-os em compensação deliciosos, como esse da boa Tereza.” (Lobato, 2008, p.97). Assim, em termos práticos, entendemos que:

[...] nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo. (Abreu, 2006, p. 111)

Entendemos que o encontro entre os leitores diferentes apenas pode ocorrer se considerarmos um encontro anterior, o do encontro do sujeito com o livro. Esse encontro singular com uma obra ultrapassa o limite do texto escrito para atingir os tantos (des)encontros enfrentados por uma pessoa ao longo de sua vida, como ocorre com os personagens Louise e Sal da epígrafe de nosso capítulo. Como a experiência de alguém se relaciona ao modo como um livro é lido ou como uma omelete de amoras é saboreada? Os encontros variados que ocorrem na vida são também mobilizados no encontro do leitor com a obra, qualquer que seja ela. Afinal, como mostra Zumthor: “o encontro da obra e de seu leitor é por natureza individual, mesmo se houver uma pluralidade de leitores no espaço e no tempo.” (2007, p.54), ou então, como afirma em outro momento, a leitura é diálogo, por “ser encontro e confronto pessoal”:

Um mal-entendido continua possível. Você rejeita, dir-me-ão, a literatura! Pior, acerta contas com ela... Tal não é minha intenção; mas a de estabelecer um vínculo entre dois sentimentos, duas opiniões, entre as quais eu me divido. De uma parte, amo os textos; de outra, a "literatura", termo abstrato, tanto faz. Ora, o que é mesmo amar os textos? Isto não faz mais sentido que "amar os homens", as mulheres ou a humanidade! Não se pode amar senão *um* texto, da mesma forma que não se pode amar senão *um* ser ou dois ou três indivíduos. Não há "verdade", é preciso repeti-lo ainda, vitalmente legítima, que não seja o particular. Porque só com ele o contato é possível. Por isso, porque ela é encontro e confronto pessoal, a leitura é diálogo. A "compreensão" que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua. Daí o "prazer do texto"; desse texto ao qual eu confiro, por um instante, o dom

de todos os poderes que chamo *eu*. O dom, o prazer transcendem necessariamente a ordem informativa do discurso, que eles eliminam depois. (Zumthor, 2007, p. 63)

A possível crítica a Zumthor sobre sua suposta rejeição à literatura pode ser melhor compreendida quando recorremos a outra de suas interessantes obras, *A letra e a voz* (1993), cujo último capítulo trata de literatura, buscando inseri-la no contexto mais amplo da oralidade. O autor mostra que o texto escrito representa um momento pontual na história da oralidade, de tal modo que um centramento na literatura representa um “fechamento elitizante” e “eurocêntrico” (1993, p.286). Nesse sentido, reconhece, na contemporaneidade, que é a literatura de massa, não a “literatura” que herdou os traços da poesia oral, afirmando ser “de uma cultura de massas que se ergue globalmente a poesia medieval, não de uma ‘literatura’” (*ibidem*)³⁴¹. Tendo tal contexto em vista, podemos entender melhor as “duas opiniões” de Zumthor, ou seja, seu amor ao texto e sua indiferença à literatura. Por caminhos diferentes, aproximamo-nos de Zumthor nesse posicionamento, com nossa abertura favorável à cultura de massa. Não se trata de uma valorização indiscriminada desta, mas de uma aposta na relação absolutamente singular que cada indivíduo pode estabelecer com ela. Nesse sentido, lembamos Manguel, que mostra como, apesar de uma obra no museu ser vista por tantas pessoas, a “experiência é singular. Só acontece a uma pessoa, mesmo que aconteça um milhão de vezes a um milhão de pessoas.” (Manguel, 2000, p. 159)³⁴².

³⁴¹ Consideramos adequado reproduzir ao menos o último parágrafo do livro: “Dessa experiência, que faça o medievalista seu mel. É de uma cultura de massas que se ergue globalmente a poesia medieval, e não de uma “literatura”. Os clérigos, escritores, gente de escritura no exercício de sua função, precursores certos do mundo moderno, formam na sociedade européia dos séculos medievais uma minoria ínfima - de influência, é verdade, considerável, mas não é isso que está aqui em causa. Os jograis, os recitantes, os menestrelis, gente do verbo formam a imensa maioria daqueles para quem a poesia se insere na existência social: ela aí se insere por obra da voz, único *mass medium* existente então; e, quanto melhor o texto se presta ao efeito vocal, mais intensamente preenche sua função; quanto mais a vocalidade que ele manifesta parece intencional, melhor ele age. Pensar “literatura” a propósito disso, com as conotações que lhe parasitam a idéia, é correr o risco de um fechamento elitizante. Também de um fechamento etnocêntrico, numa experiência historicamente limitada, própria das nações européias e americanas dos séculos precedentes. Desde então se falseiam as perspectivas, tão logo o olhar se desloca no espaço ou no tempo. A única operação que talvez rompa o círculo, vindo a estabelecer uma visada mais justa, inspira-se numa antropologia cultural, e não se proporia a respeito do objeto outra coisa senão situá-lo entre as existências concretas e as circunstâncias em que foi percebido.” (Zumthor, 1993, p. 286)

³⁴² Um exemplo literário de como ocorre a apreciação individual de uma mesma obra pode ser visto em *O pintassilgo* de Donna Tartt, em que diante do quadro de Fabritius que dá nome ao livro, a mãe do protagonista mostra encantamento com a obra, enquanto as duas crianças questionam o sentido da vida do pássaro: “‘De qualquer forma, pra mim’ – minha mãe estava dizendo, ‘este é o quadro mais extraordinário de toda a exposição’ [...]”

Num tom bem baixo – tão baixo que mal conseguia ouvi-la –, escutei a garota sussurrar: ‘Ele teve de viver a vida toda assim?’.

Eu estava me perguntando a mesma coisa; o pé acorrentado, a corrente era terrível.” (Tartt, 2014, p.31)

A aparente indiferença demonstrada por Zumthor em relação à literatura mostra que ela é retirada da ordem da necessidade. Trata-se menos de uma negação da literatura e mais de uma afirmação do texto. No nosso caso, tampouco negamos a literatura, mas afirmamos o leitor. Isso implica numa abertura inclusive ao tipo de leitor por vezes criticado na tese: o crítico literário. Se, na minha condição de leitora individual, sou reticente em relação à forma de valorização institucional da alta literatura, consigo, porém, entender o desejo do leitor crítico valorizá-la, já que ele considera sua capacidade de até mesmo humanizar pessoas. É por essa razão que o trabalho do professor de literatura é pensado a partir da chave arendtiana mencionada no capítulo anterior. Valoriza-se a autoridade do professor e do crítico na sua possível condição de representante da tradição. Mas isso não deve se tornar uma imposição da alta literatura e silenciamento do outro, inclusive do professor que tem experiência e formação distanciadas de tal tradição. A alta literatura, quando constitui objeto de valor para um sujeito, deve ser entendida como presente a ser oferecido ao outro no momento do encontro, não como arma que se levanta para exigir o movimento do outro em direção a si mesmo.

No encontro, ninguém deixa de ser aquele que é e de assumir o papel que considera adequado. Não nos movemos, portanto, ao acaso proposto por Rancière, mas carregamos, estrategicamente, a tradição que valoramos (se valoramos), defendida por Arendt. O acaso, ainda que não seja o responsável pelo movimento, garante a abertura ao encontro com o outro, que também se move com aquilo que encontrou ao longo da vida e de suas leituras. Talvez ele não traga algo da tradição, como institucionalmente cabe ao professor, mas algo que ama e que o formou. Caso seja vetado ao outro que se mova com sua própria bagagem, ele pode mover-se por uma necessidade (provas, vestibulares, obrigações), mas sem acreditar em algo que ultrapasse o campo utilitário. Nesse sentido, talvez os verdadeiros encontros literários (entre leitor e obra e entre leitores) apenas possam ocorrer fora da necessidade, num movimento guiado pelo desejo do encontro com o diferente.

No título deste tópico, anunciamos que traríamos questões à literatura comparada e formularíamos uma proposta. As questões estão relacionadas à sua natureza paradoxal enquanto método, em que a comparação se propõe como movimento, mas pode ser estática e centralizadora. Nesses casos, vimos ser muitas vezes difícil ocorrer um distanciamento do eu, ainda que tanto se afirme um interesse pelo outro. Em relação a isso, a proposta é de instaurar o movimento como forma e finalidade. Propõe-se à abertura ao encontro, à ação de ir em direção ao outro, não de esperá-lo. Movimento que se faz, também, carregando a

própria bagagem, mas principalmente com interesse e respeito. Pela possibilidade do encontro, com risco do desconhecido e a possibilidade de recusa.

7.4 DO ENCONTRO: VENCER A DISTÂNCIA E ENCARAR O ROSTO

“Por fin, dice A, cómo estás. Muy bien, dice B.” Assim termina o conto “Una aventura literaria” (1997, p.29) de Roberto Bolaño. O texto, como sabemos, se desenvolve em torno de dois escritores, A e B. O segundo escreve um livro em que, sem citar nomes, ridiculariza o primeiro. A reação de A ao livro é, no entanto, inesperada, repleta de elogios. A partir disso, B se envolve em diversos questionamentos e hipóteses que buscam dar algum sentido à atitude de A. Entre eles, questiona o encontro da leitura: “O bien no se ha dado cuenta de nada y nuestro encuentro escritor–lector ha sido un encuentro feliz. Todas las posibilidades le parecen nefastas. B no cree en los encuentros felices (es decir inocentes, es decir simples) y comienza a hacer todo lo posible para conocer personalmente a A.” (idem, p.24). Ainda que a hipótese do “encontro feliz” seja enunciada, ela não é aceita, pois contraria uma crença de B, da impossibilidade dos encontros simples. Devido à dúvida quanto à natureza do primeiro encontro, busca-se outro encontro, agora face a face.

A frase que encerra o conto marca o encontro dos dois personagens, após acompanharmos tamanho sofrimento de B e desconhecermos A. O término com uma saudação à porta revela uma abertura para o que será desenvolvido para além do texto, no encontro não escrito, mas somente imaginado. O encontro que por fim ocorre é marcado por palavras triviais, cuja extensão, no entanto, pode ser múltipla.

O texto narra um encontro sobre o qual pouco se sabe, mas sobre o qual muito se pode supor, que é o encontro da leitura, entre o leitor e autor, pela mediação do texto. Há ainda outro encontro, sobre o qual nada é possível saber, que é antes a promessa do encontro entre dois leitores. Estendendo tal situação à nossa tese, podemos constatar que nosso enfoque até aqui esteve no primeiro tipo de encontro, em que mostramos como, apesar dos diversos esforços teóricos voltados à leitura, pouco se pode saber sobre como ela se efetiva para cada sujeito. No caso do conto de Bolaño, a dúvida quanto ao encontro ocorrido pela leitura foi levada ao limite, exigindo o encontro entre dois leitores (mais até do que entre dois escritores). Desse modo, parte-se daquilo que não se pode saber para a promessa do desconhecido. Ainda que as duas ações sejam pautadas por uma suspensão do

conhecimento, o modo como isso ocorre é radicalmente distinto. No primeiro caso, não se pode saber sobre o outro, não se pode entender a relação particular que o outro sustenta com um determinado texto; já no segundo, vai-se ao encontro do outro, de modo que o desconhecido se instaura entre duas pessoas, nas possibilidades abertas de uma nova relação, em que duas individualidades podem se reconfigurar.

Ao centrarmos-nos no encontro, assumimos que o eu está inegavelmente envolvido com seu objeto. Como dito, é com suas experiência e valores que o sujeito se move em direção ao outro leitor. E é no encontro que o outro não pode mais ser reduzido a não-leitor, leitor massa ou alteridade completa. É o contrário do que ocorre na distância, em que podemos, com certa naturalidade, negar ao outro aquilo que o une a mim mesmo, tal como podemos observar no comentário de Bauman:

Inextricavelmente atada à proximidade humana, a moralidade parece conformar-se à lei da perspectiva ótica. Parece grande e espessa quando perto do olho. Com o aumento da distância, a responsabilidade pelo outro encolhe e as dimensões morais do objeto se embaçam, até que ambas atingem o ponto de desaparecimento e somem de vista. (Bauman, 1998, p. 222)

(Antes de prosseguir, um parênteses. É curioso que Zygmunt Bauman apareça em minha tese, de forma mais detida, apenas no último capítulo. Digo isso porque ele é um autor de grande importância na minha formação. Li tantos livros seus até chegar ao ponto em que, nas obras mais recentes, eu já sabia o que ele iria dizer. Não sei, como alguns que o criticam, se isso é porque o autor repete as mesmas ideias ou porque as desdobra sobre temas diversos. Não sei se é porque suas ideias são redutoras e simplistas ou porque são acessíveis ao ponto de permitirem que nos apropriemos delas com certa facilidade³⁴³. Pelo

³⁴³ Talvez o fato de a obra de Bauman não ter aparecido antes na tese se deva ao fato de ter conhecimento de que a recepção de sua obra dentro da universidade não é positiva, de modo que sua presença aqui indique a minha necessidade de assumir não apenas referenciais literários, mas também teóricos que não desfrutam de boa recepção institucional. Recordo aqui a dissertação de Abreu, em que o autor considera que a sociologia da modernidade de Bauman, apresentada como *best-seller*, se efetiva como uma vulgarização da ciência. Vejamos um trecho da conclusão de sua dissertação: “No limite, a legitimidade da sociologia da liquidez de Bauman é assegurado pelo que Bourdieu (1997) denomina de ‘efeito de alodoxia’, a reverência irrefletida do público àquilo que julga (sem critérios de julgamento consagrado). Desse modo, a obra de Bauman pode ser apropriada por seu público como genuinamente sociológica, posto que ela esteja mais próxima de uma prática de divulgação científica” (2012, p.108). Cabe ainda lembrar uma observação indicada na tese de Zelnys, também em nota de rodapé: “Lembro-me, também, que quando apresentei pela primeira vez esse projeto de pesquisa para uma banca com dois conceituados professores de duas conceituadas universidades os comentários que fizeram foram de que Derrida não poderia ser tão levado a sério porque desconstruiu tudo até sua própria teoria (apesar de que creio que a última parte desse comentário o deixaria feliz) e de que Bauman usa uma metáfora fácil e acessível e que o fato de ter sido publicado pela Zahar também o torna um escritor menor (o que até agora não entendi).” (Almeida, 2014, p. 32)

bem de mim mesma, opto pela segunda opção. Então, na leitura de suas últimas obras, eu já podia adivinhar o que viria. Com isso, Bauman ficou preso a um momento anterior ao da escrita desta tese, o que, no entanto, não quer dizer que ele esteja ausente, ainda que sem ser nomeado. Ele se faz presente mesmo no silêncio do nome, talvez por ter se integrado ao meu modo de pensar e escrever. Lembrando-me dele neste momento, decido dar-lhe maior lugar neste capítulo, até porque creio que boa parte do meu pensamento sobre encontro e distância venha de sua obra ou da obra de outros autores que comecei a ler por causa dele há alguns anos, como ocorreu no caso de Levinas. Mesmo quando não percebo, é a partir dele – inclusive de suas limitações – que penso sobre outros autores que aparecem com mais recorrência na tese.)

Com abordagem de diversos temas, Bauman mostra em *Modernidade e Holocausto* como um dos terríveis episódios de nossa História está relacionado ao desenvolvimento da modernidade e aos efeitos do processo civilizador. Apesar disso, o Holocausto foi por muito tempo entendido como “choque único de fatores em si mesmo bastante comuns e ordinários” (1998, p. 16), retratando um episódio exclusivamente judeu. O autor considera, porém, que ainda que se trate de uma tragédia judaica, é um golpe na sociedade moderna, orquestrado por essa mesma sociedade. Sinais disso já haviam sido dados por Hannah Arendt, no já mencionado texto sobre julgamento contra Eichmann, que, como destaca Bauman, clamou no deserto não apenas na época do Tribunal de Nuremberg, como ainda hoje³⁴⁴.

Focando-nos especialmente na questão da distância, há dois pontos fundamentais do livro de Bauman que destacamos para nossa discussão: a desumanização e o papel da autoridade, também visto em Arendt³⁴⁵.

Em relação à desumanização, o autor lembra-nos como tendemos a associá-la às imagens dos prisioneiros devastados nos campos de concentração. Em relação a esses, a voz do

³⁴⁴ “Por muitas décadas – até hoje, pode-se dizer - a voz de Hannah Arendt clama no deserto. Muito da ira que a análise de Arendt despertou na época deveu-se à tentativa de manter impermeável essa inibição [entender o Holocausto como uma questão local e específica]. Só foram aceitas as explicações dos crimes nazistas que são notoriamente irrelevantes para nós, para o nosso mundo, para a nossa forma de vida. Tais explicações realizam a dupla proeza de condenar o réu e ao mesmo tempo absolver o mundo dos vencedores” (Bauman, 1998, p. 240).

³⁴⁵ Consideramos importante reforçar como Arendt diferencia a autoridade e suas consequências nefastas para a sociedade no caso do nazismo e a autoridade necessária no campo da educação, como discutido e defendido no capítulo anterior. A principal diferença deve-se, ressaltamos, ao fato de que a primeira recai em autoritarismo, por ser exercida entre iguais, enquanto a segunda, entre o adulto e a criança, implica no conceito de “natalidade”, da responsabilidade que os adultos devem assumir diante do mundo e da criança.

testemunho se erige, tempos depois, para dotar aqueles corpos da condição humana que lhes foi negada. Porém, Bauman pensa essa desumanização extrema dentro de um contexto mais amplo, e portanto, mais perigoso, o da burocracia: “A desumanização começa no ponto em que, graças ao distanciamento, os objetos visados pela operação burocrática podem e são reduzidos a um conjunto de medidas quantitativas” (1998, p. 126-7). Dentro dessa perversa e naturalizada dinâmica, judeus que eram transportados em trens para a morte passam a ser um problema logístico. Na mesma linha, acostumamo-nos com o fato de que “Mandam soldados atirar em alvos, que caem quando são atingidos. Os empregados de grandes companhias são encorajados a destruir a *concorrência*.” (idem, p. 127). Para não dizer que esse é um problema do outro, recorro a um exemplo meu. Ao participar de diversos processos de correção de redação de larga escala, é muito fácil esquecer, em meio ao cansaço e à repetição da tarefa, que uma prova (dentre as milhares que serão lidas em alguns dias) deve receber minha atenção por representar a voz e os sonhos de um indivíduo. É difícil sequer reservar 30 segundos extras de releitura para repensar a nota de um texto que, via de regra, me ocupa por menos de dois minutos. É difícil pensar no humano quando só a meta está na tela. Distancia-se, assim, do outro humano para resolver um problema que é unicamente seu, que lhe compete como tarefa.

Tendo em vista tais aspectos da desumanização corrente, passamos ao outro ponto que desejamos discutir na obra de Bauman: a autoridade. Para tratá-la, o autor recorre ao experimento de Stanley Milgram, que teria sido deixado de lado nos cursos de sociologia, ainda que fosse impossível negar suas descobertas³⁴⁶. Retomando *A personalidade autoritária* de Adorno (1950), em que tal personalidade resultaria na contraditória junção do racional e irracional, da submissão à autoridade e impulsividade, Bauman aponta que essa obra passava “ímmune ao teste empírico, mas ecoando confortavelmente os desejos subscientes do público culto” (1998, p. 180). O nazismo era tido como cruel “porque os nazistas eram cruéis; e os nazistas eram cruéis porque pessoas cruéis tendem a se tornar nazistas” (ibidem). Contrariando essa hipótese, o experimento de Milgram viria a provar que pessoas comuns poderiam cometer atos de crueldade em situações específicas. Em síntese, “talvez a mais extraordinária descoberta de Milgram foi a da razão inversa entre a disposição para a crueldade e a proximidade da vítima.” (idem, p. 182). É especialmente significativo nesse sentido que, quando o sujeito da pesquisa é colocado em uma sala junto com o pesquisador, longe da vítima, há algo mais que o distanciamento entre aquele que

³⁴⁶ Uma interessante e atual revisão do experimento de Milgram pode ser encontrada em Blass (1999).

pratica o choque e o que o sofre: há uma aproximação entre o sujeito do choque e o pesquisador, uma “incipiente função de grupo [...], da qual a vítima é excluída.” (Milgram apud Bauman, 1998, p. 183). Milgram mostra que os sujeitos tomavam atitudes que consideravam erradas porque seguiam as instruções do pesquisador, confiando que ele possuísse uma compreensão mais ampla daquelas ações. Desse modo, Milgram evidencia que pessoas comuns podem cometer atos que não consideravam corretos por estarem sob influência de uma forte fonte de autoridade. Isso explica inclusive o nosso receio em recorrermos à autoridade para pensarmos a educação, ainda que tenhamos destacado a singularidade da concepção de Arendt sobre o conceito.

A partir da análise do experimento de Milgram, conclui Bauman: “o pluralismo é o melhor medicamento preventivo contra pessoas moralmente normais envolvendo-se em opções moralmente anormais.” (idem, p. 193), pois entende que “a voz da consciência moral individual é melhor ouvida no tumulto da discórdia política e social” (idem, p. 194). Bauman entende então o imperativo das múltiplas vozes, do dissenso visto em Rancière³⁴⁷, como a única possibilidade de calar o autoritarismo e suas possibilidades nefastas. Se é muito difícil resistir a uma situação de risco à própria vida ou valores arraigados, o necessário é que as diversas vozes se pronunciem de modo a não deixar que a voz única e forte da autoridade seja ouvida e seguida por pessoas absolutamente normais, que não tomariam medidas violentas em situações convencionais.

Ao pensarmos o papel da autoridade e a desumanização em relação ao distanciamento que se estabelece entre o eu e o outro, podemos destacar alguns pontos para refletir sobre a crítica literária e o que já foi tratado na tese.

Em relação à desumanização, vimos que, em casos extremos de grande repercussão, a voz do testemunho se alça. Longe de querermos discutir aqui os limites do testemunho, no fato de ele ser sempre a voz daquele que sobreviveu³⁴⁸, pensamos antes no modo como pouco

³⁴⁷ Já discutimos esse conceito anteriormente. Aqui apontamos de que modo Rancière evidencia as contribuições que o dissenso pode trazer, em oposição às soluções prometidas pelo consenso: “Há coisas que um modo de razão pode fazer e que um outro não pode fazer em seu lugar. As formas políticas do dissenso foram formas de luta contra essas perturbações que agitam indivíduos e grupos a partir do sentimento da identidade ameaçada e da alteridade ameaçadora. À sua maneira, elas pacificam um certo número de pulsões de angústia, e ódio e de morte. Hoje as formas políticas do consenso prometem uma paz que não podem manter, pois jamais avaliaram a dimensão de seus problemas profundos.” (Rancière, 1996, p. 382)

³⁴⁸ Cabe aqui indicar a ponderação de Primo Levi: “Repito, não somos nós, os sobreviventes, as autênticas testemunhas. Esta é uma noção incômoda, da qual tomei consciência pouco a pouco, lendo as memórias dos outros e relendo as minhas, muitos anos depois. Nós, sobreviventes, somos uma minoria anômala, além de exígua: somos aqueles que, por prevaricação, habilidade ou sorte, não tocamos o fundo. Quem o fez, quem fitou a górgona, não voltou para contar, ou voltou mudo; mas são eles, os ‘muçulmanos’, os que

podemos reagir à desumanização cotidiana, institucionalizada, sem palavras e vozes conhecidas. Lembremos, a esse respeito, de junho de 2013. O mês das manifestações produziu imagens chocantes, muito barulho, discussão sobre a atuação da polícia etc. No documentário “Junho: o mês que abalou o Brasil”, Sérgio Vaz fala do seu incômodo com frases que aludiam a um possível despertar do país, indicando que na periferia nunca foi possível dormir. E ao tratar sobre a violência policial vista nas manifestações, menciona, rindo, que muitas mães da periferia prefeririam que fossem usadas balas de borracha contra seus filhos, pois assim eles estariam vivos. Há, portanto, por trás de uma desumanização evidente, todo um sistema desumanizador, normalizado, que não tem rosto, nem voz.

Pensando o contexto mais amplo da desumanização em relação à literatura, esperamos não ser forçado considerar que a possibilidade de aprender sobre o humano em livros que revelam o outro, na representação singularizada da dor e do sofrimento de personagens, anda lado a lado com a desumanização do outro que lê esses e outros livros, porque dele estamos afastados, porque os vemos como números de vendas³⁴⁹. Personagens têm nomes, mas leitores massa são não-leitores. Talvez para viver o imperativo humanizador da literatura (se isso for, de fato, uma possibilidade além de um desejo),³⁵⁰ há a necessidade de sair da literatura, de se exercitar no encontro com o outro que foge ao nosso controle e aos esperados efeitos da literatura.

Já em relação à autoridade, cabe questionar em que medida muitos dos julgamentos feitos sobre obras sequer lidas podem ocorrer devido à influência de fontes variadas de autoridade. Pode-se dizer “não li e não gostei” por ser uma autoridade ou por saber que autoridades concordam com uma afirmação como essa quando aplicada a obras como a de Paulo Coelho. Nesse sentido, a autoridade se torna uma fonte para não olhar a obra, rompendo o compromisso ético de leitura e, mais do que isso, naturalizando falas que são,

submergiram – são eles as testemunhas integrais, cujo depoimento teria significado geral. Eles são as regras, nós, a exceção” (Levi, 1990, p. 47).

³⁴⁹ Ao questionar o conceito de imaginação, Eagleton mostra o descompasso entre a literatura e a vida: “A literatura torna-se importante em parte porque nos dá acesso textual indireto à vida dos outros, já que na verdade estamos isolados pelas divisões e fragmentações da modernidade.” (2010, p.149)

³⁵⁰ Já tratamos dessa discussão anteriormente. Para sintetizá-la, apresentamos as palavras de Abreu, que mostra como a humanização e a Literatura estão comumente associadas: “Uma das definições frequentes de Literatura (lembra do L maiúsculo?) afirma que ela é um meio de aprimoramento das pessoas. Para quem adota esse ponto de vista, a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois ao ler ficamos sabendo como é estar na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas. As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas. Como, em geral, os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofrendores ou perseguidos, a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana.” (Abreu, 2006, p. 81)

como vimos no início da tese, violentas, em relação a algumas obras e a tantos leitores. Obviamente, não pretendemos com essa colocação aproximar em densidade um experimento sobre autoridade como o de Milgran ao que ocorre no sistema literário, mas consideramos que princípios semelhantes norteiam os dois contextos.

Autoridade, distanciamento e desumanização são três aspectos que se articulam para impedir que haja o encontro. Quando o outro mal é visto ou quando é visto apenas na chave da alteridade, é raro que ocorra o movimento de aproximação, a saída do lugar de estabilidade. É difícil mover-se e diminuir a distância quando parece não haver um ponto específico, humano e singular, de encontro. Para discutir a necessidade de aproximar eu e o outro, Bauman retoma a obra de Levinas.

Como aponta Bauman, Levinas, tido como o maior filósofo moral do século XX, entende que o “rosto”, a “autoridade sem força” (Bauman, 1998, p.243) desencadeia o comportamento moral, pois: “O Outro não pode fazer nada: é precisamente sua fraqueza que exhibe minha força, minha capacidade de agir, como responsabilidade. A ação moral é qualquer coisa que se segue a essa responsabilidade.” (ibidem). E então, valendo-se das palavras do próprio Levinas continua: “A ideia do rosto é a ideia do amor gratuito, é a condução de um ato gratuito” (idem, p. 244). Há aqui, nitidamente, uma diferença entre essa moral que fundamenta a obra de Levinas e as intenções moralizantes em torno da literatura que vimos no início da tese. Há aqui um enfoque na ação que move na direção do outro, não no discurso que justifica a distância.

Levinas, assim como Bauman, coloca em questão os limites da racionalidade, mas isso, em Levinas, adquire contornos mais radicais³⁵¹. Assim, mesmo que os diversos livros do autor falem à racionalidade e exijam a compreensão, eles não se limitam por elas. Há algo que transborda. Por isso, devemos dizer, não temos a pretensão de esgotar ou sequer explicar a obra do filósofo com detalhamento, como não ocorre inclusive dentro do livro de Bauman. Apresentamos alguns de seus conceitos fundamentais de modo a amparar nossa discussão sobre as possíveis tarefas a serem assumidas pela crítica literária, especialmente na esfera da educação. Assim, de saída, devemos lembrar a longa atuação do filósofo não só na universidade, mas também na educação básica, como mostra Chinnery (2010), o que nos

³⁵¹ A esse respeito, podemos pensar nas palavras de Derrida sobre a obra de Levinas: “A imensa corrente da tradição filosófica que passa pelo conceito de receptividade ou de passividade, e pois, pensava-se, de sensibilidade, por oposição à racionalidade, vê-la aqui de agora em diante reorientada na sua significação mais profunda” (Derrida, 2008, p. 43)

leva a destacar ainda mais sua obra, tal como fizemos com o livro de McCourt mencionado no início do capítulo.

Em *Totalidade e infinito* (2000), é mostrado como a tradição filosófica, na qual se incluem autores fundamentais à formação do próprio Levinas, como Heidegger e Husserl, foi constituída a partir de uma totalização do Mesmo. Em oposição a isso, toda a obra de Levinas está pautada na abertura ao Outro, às infinitas possibilidades trazidas pela singularidade do Rosto, algo semelhante ao que vimos anteriormente na colocação de Spivak, que menciona os estudantes “sem face” que trariam os olhos do “Outro global”. Nesse sentido, constrói-se o imperativo ético de olhar o rosto, abrindo-se à sua revelação. De modo a tentar dar contornos estéticos a essa ideia, retomamos um trecho do já citado livro de Julian Barnes:

Eu vi no rosto dele. Nem sempre isso é verdade, é? Pelo menos, não para mim. Nós ouvimos o que as pessoas dizem, nós lemos o que elas escrevem – é isso que serve de prova, de confirmação. Mas se o rosto contradiz as palavras, nós interrogamos o rosto. Um olhar fugidio, um rubor nas faces, o tremor incontrollável de um músculo facial – e aí nós sabemos. Nós identificamos a hipocrisia ou a mentira, e a verdade surge, clara, diante de nós. (Julian Barnes, 2011, p. 146)

Essa é a cena que revela o mistério central de *O sentido de um fim*. O narrador que se movia no afã de desvendar um segredo, de compreender o que lhe parecia incompreensível, coloca-se, na cena citada, diante de um rosto que tudo lhe revela. Diante da verdade estampada, resta ao sujeito assumir seu compromisso, agindo sem retorno garantido. Tal abertura ao desconhecido é, como mostra Levinas em outro texto, exatamente o contrário daquilo que constituiu o pensamento filosófico: “o itinerário da filosofia permanece sendo aquele de Ulisses cuja aventura pelo mundo nada mais foi que um retorno a sua ilha natal - uma complacência no Mesmo, um desconhecimento do Outro” (Lévinas, 1993, p. 50). Nessa perspectiva, o reconhecimento de Ulisses é entendido como uma neutralização do Outro, que é transformado no Mesmo que já existia antes da partida para a aventura. Na oposição a esse caminho conhecido, com destino previsto, o rosto do outro também é caminho, mas de natureza totalmente diversa: “é o caminho, mas um caminho sem retorno. Aquele que entra por ele é definitivamente capturado como refém. Eis uma tarefa exigente e complexa!” (Melo, 2003, p. 11). É um caminho em que a abertura, a hospitalidade, pode inclusive levar à perda do eu, que se torna refém daquele com quem se assume tamanho compromisso e responsabilidade.

No desconhecido que pauta o movimento em relação ao Outro, não há garantia ou necessidade de reciprocidade. Assume-se um compromisso, numa entrega total, o que, como nos aprofundaremos adiante, refere-se ao amor, tal como a promessa vista no verso de Katy Perry: “I will love you unconditionally”³⁵². Ainda que não consideremos ser forçada, apesar de esdrúxula, a aproximação entre Katy Perry e Emmanuel Levinas, pelo modo como o outro é visto em seu rosto e se torna alvo de responsabilidade e amor, devemos reconhecer um ponto de afastamento fundamental entre ambos: o terceiro. Vejamos como ele se insere nessa dinâmica fechada do amor entre o eu e o tu:

O absoluto que sustenta a justiça é o absoluto do interlocutor. Seu modo de ser e seu modo de se manifestar consistem em voltar sua face para mim, em seu rosto. Eis porque o absoluto é pessoa. Isolar um ser entre outros, isolar-se com ele no equívoco secreto do entre-nós não garante, não assegura a exterioridade radical do Absoluto. Só o testemunho irrecusável e severo que se insere ‘entre nós’, tornando público, por sua palavra, nossa clandestinidade privada, mediador exigente entre o homem e o homem, é em face, é tu. (Levinas, 1997, p.32)

O terceiro é aquele que se coloca no espaço existente “entre nós”. Ele está sempre à espreita nessa relação amorosa com o outro, garantindo que ela não se feche, mas que se abra à exterioridade. Nesse sentido, o compromisso previsto por Levinas não se esgota no amor entre dois amantes, mas se abre para além deles, atingindo o outro efetivo, aquele que está além de uma relação de encontro e diferença entre o eu e o tu. É, portanto, a partir do terceiro, esse outro distante, que se fundamenta uma noção de justiça. Pois ele escapa ao compromisso privado, fechado e restrito. Com a força da diferença estampada em seu rosto, ele exige a saída do isolamento e o compromisso social mais amplo. Para pensarmos uma vez mais com a literatura, lembremos um episódio de *Cidade Aberta* de Teju Cole:

Meu apartamento também estava escuro. Eu tinha feito chá e o bebia, enquanto olhava a mulher rezar. Os outros não são como nós, pensei comigo mesmo, as formas deles são diferentes das nossas. No entanto, eu também rezava, gostaria de olhar para a parede e rezar, se aquilo me tivesse sido dado. (Cole, 2012, p. 260)

Ao contrário do que vimos na citação de Barnes, aqui o rosto não é a resolução de um enigma, mas a evidenciação de um mistério. Saindo da relação amorosa, o outro é o

352 Os versos iniciais da canção “Unconditionally” trazem: “Oh no, did I get too close?/ Oh, did I almost see what’s really on the inside?/ All your insecurities/ All the dirty laundry Never made me blink one time” para chegar ao refrão: “Unconditional, unconditionally / I will love you unconditionally / There is no fear now / Let go and just be free / I will love you unconditionally”

desconhecido a quem oferecemos hospitalidade sem esperar nada em troca. Reconhece-se a diferença profunda que separa os sujeitos, mas reconhece-se que essa diferença não é uma impossibilidade, mas a própria essência da relação entre as pessoas. A diferença é frágil. Ela poderia ter sido rompida se a criação dos sujeitos fosse outra e pode ainda ser rompida caso a vida dos dois sujeitos seja modificada. Essa é uma das tantas cenas do livro de Teju Cole que trata de tais questões, pois os rostos se impõem, mesmo à distância, ao personagem psiquiatra que deveria “diagnosticar” seus doentes³⁵³ e que, todos os dias, diagnostica a si mesmo e a sociedade em suas caminhadas solitárias pelas ruas de Nova Iorque. O livro trata, a nosso ver, dos encontros possíveis nas grandes cidades, em meio às poucas palavras, ao cansaço e ao isolamento. É, assim, uma forma de compreendermos como assumimos responsabilidade pelo outro que se encontra distante, quase imperceptível por causa da rotina atribulada.

A partir das considerações sobre a obra de Levinas e do modo como a mobilizamos para ler alguns títulos contemporâneos, parece-nos equivocado pensar, como critica Eagleton, que Levinas possui o problema indicado no título de um de seus livros: “trouble with strangers”³⁵⁴. No limite, isso revelaria a falha de Levinas em passar sua concepção ética ao campo da política, apesar de ele mostrar sua abertura ao Outro, ao terceiro. Isso se daria, ainda de acordo com Eagleton, por haver uma diferença entre o sujeito ético e o cidadão, de tal modo que, na obra de Levinas, haveria uma invasão da ética na política, sem, no entanto, uma transformação desta³⁵⁵.

Devemos lembrar que em Levinas a ética é o ponto de chegada, não de partida, da filosofia. Assim, podemos considerar que a crítica de Eagleton à ética de Levinas parece se nortear pelo mesmo princípio da insatisfação de Saramago com a tolerância: “Eu sou

³⁵³ Vale destacar aqui a observação sobre as dificuldades de diagnóstico: “Para os problemas da mente, o diagnóstico é uma arte mais traçoira, porque mesmo os sintomas mais fortes às vezes não são visíveis. É algo especialmente enganoso porque a fonte de nossas informações sobre a mente é a própria mente, e a mente é capaz de enganar a si mesma.” (Cole, 2012, p.288)

³⁵⁴ “Like David Hume, Levinas has trouble with strangers – not, to be sure, with those of them who are ‘proximate’, but with the anonymous masses who at any given moment happen not to be so.” (Eagleton, 2011, p. 241)

³⁵⁵ “The ethical ‘interrupts’ the political – a case which implies that difference, otherness and a sense of the infinite must be brought to the political realm from the outside. Politics, it would seem, is not immanently capable of generating such values, despite the curious prevalence of multiculturalism, cultures of respect, cults of social difference and so on which surround us on all sides. Ethics, then, interrupts into the political arena, but it does not fundamentally transform it. The political tends naturally to the uniform and degenerate, and the most ethics would appear capable of is to shake it up from time to time. One might contrast this with a socialist or feminist morality, for which political change is the ground of transformed ethical relations between individuals. Such politics involve a transformation of the very meaning of the political.” (Eagleton, 2011, p. 244)

contra a tolerância porque ela não basta”³⁵⁶. Talvez o rosto e a tolerância não sejam suficientes, mas são demandas urgentes em sociedade tão desumana. Eles configuram o fim de nossas ações porque estamos muito distantes de atingi-los, já que o rosto não é reconhecido e a intolerância é cotidiana. Tanto é que, por exemplo, a atitude da crítica é ocasionalmente pautada por intolerância contra os leitores diferentes e, mais do que isso, episódios diários são marcados pela violência que evidencia a intolerância contra o diferente. Assim, a tolerância e o rosto podem não ser o fim último da política, mas dão contornos à nossa urgência.

Dizer que a noção de rosto não é suficiente não indica que a consideremos pouco importante: pelo contrário, consideramos que é vital e radical. Assim, aquilo que Eagleton, a partir de uma valorização da política, entende ser uma limitação na obra de Levinas é, a nosso ver, sua contribuição mais importante. Se o rosto não conduz a uma imediata transformação da política, ele é radical no modo como exige compromisso e responsabilidade de cada sujeito, que é, afinal, o único que cada um pode controlar. Idealmente, portanto, se todos se fizerem responsáveis por aquele que está dentro e fora do jogo amoroso, a mudança poderá ocorrer e será profunda, por ser efetivamente plural e não redutoramente representativa. O rosto configura uma exigência difícil, sem a obrigação de reciprocidade, diferindo, portanto, de qualquer exigência discursiva que se pode pronunciar sem qualquer envolvimento efetivo, como parece ocorrer, por exemplo, nas petições online³⁵⁷.

Apesar de nossas ressalvas aos comentários de Eagleton sobre Levinas, consideramos válida a ponderação sobre as possibilidades da reflexão ética no campo político. Assim, ainda que nos pareça valiosa a reflexão em torno do rosto, entendemos que esse rosto necessita ter sua voz ouvida para além daqueles que assumem o compromisso diante dele ou que pelo menos estão atentos às suas demandas. Melhor dito: por vezes, o sujeito

356 “Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta. Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Sobre a intolerância já fizemos muitas reflexões. A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.” (Saramago, 2010)

³⁵⁷ Penso aqui nas diversas demandas semanais que pedem nosso clique para as mais diversas e nobres causas no mundo todo. Instrumentos como esse por certo tem gerado importantes resultados, mas, a nosso ver, geram um distanciamento que é, no mínimo, confuso. Nesse sentido, a minha assinatura numa petição voltada a defender os direitos de terra da tribo Masai da Tanzânia não indica, necessariamente, uma adesão minimamente efetiva à causa, ainda que eu enuncie, digitalmente, meu compromisso. Como observa Machado (2007) em seu ilustrativo artigo sobre o ativismo em redes sociais, ainda estamos em uma “etapa inicial” de compreensão do fenômeno, o que nos leva a ficar atentos aos seus impactos, mas, no meu caso, um pouco cética em relação àquilo que vimos com Eagleton: “a transformação política” que elas trazem.

necessita que sua voz seja ouvida para que o compromisso diante do rosto seja assumido. Afinal, podemos lembrar Nancy que afirma que a voz é “a alma que comove o outro na alma” (2013), o que indicaria, nos termos de Levinas, o rosto que fala ao outro rosto.

Mas o que fazer se não se quer enxergar o outro? Se a voz se transforma em sussurro não ouvido ou em grito abafado em meio a tantas vozes?

7.5 OUVIR AS VOZES

Como criar condições para que, no encontro, as vozes sejam escutadas? Como é possível ler o texto e também ouvir as vozes que disputam suas interpretações? Como a voz do professor dialoga com a do estudante? Ou, em outra instância: como a voz da crítica dialoga com a dos leitores não-especializados e mesmo com a dos professores que estão em contato direto com os alunos?

Para tratarmos dessas questões, retomamos a noção de retórica a partir de Terry Eagleton, apresentada no início da tese. Como dito, o conceito não é central em sua obra, apesar de ocupar um lugar importante e inesperado na conclusão de seu famoso *Teoria da Literatura: uma introdução*. Quando aparece em *How to Read a Poem*, o autor faz um chamamento: “Forward to antiquity!” (2007, p.16), que estaria na base do que ele toma como crítica literária radical. Deve-se resgatar modelos de crítica que, ao longo da história, valorizaram a leitura detida do texto. É por essa razão que, como já indica o título do livro, *How to Read a Poem*, na mesma linha de *How to Read Literature*, o crítico mostra formas de ler adequadamente uma obra, capacidade que teria sido perdida ao longo do tempo³⁵⁸. Há um lamento por uma habilidade perdida, o que poderia nos remeter ao tom melancólico de autores anteriormente criticados. A diferença, a nosso ver, já indicada em “Forward to antiquity!”, é que ao lamento, segue-se a exortação, uma proposta de ação. No caso de

³⁵⁸ O incômodo de Eagleton com o fato de os estudantes não mais se deterem no modo como uma narrativa é contada, não apenas no que ela conta, fica evidente já nas páginas iniciais de *How to Read a Poem* e de *How to Read Literature*. No primeiro, lemos: “I first thought of writing this book when I realised that hardly any of the students of literature I encountered these days practised what I myself had been trained to regard as literary criticism.” (2007, p. 1); no segundo, a partir de uma imaginada conversa entre estudantes, Eagleton aponta que seria difícil reconhecer se eles falam de um romance ou da vida real: “The most common mistake students of literature make is to GO straight for what the poem or novel says, setting aside the way it says it.” (2013, p.2)

Eagleton, há, mais do que reconheço em qualquer outro crítico³⁵⁹, o esforço de agir para que um maior número de pessoas tenha acesso ao que ele considera valioso na tradição. Enquanto em seu popular *Teoria da Literatura: uma introdução*, o autor buscava escrever de modo a que a teoria literária fosse mais difundida, precisamente por reconhecê-la como ferramenta democrática, os livros *How to Read* buscam o resgate da tradição da leitura atenta à forma do texto. Assim, obras mais acessíveis dividem espaço com outras mais densas em sua vasta bibliografia.

Eagleton considera que a atenção detida ao texto tem uma função política. Para isso, resgata nomes como Benjamin, Nietzsche e Said, como alguns dos representantes de tal tradição. A respeito deste último, é especialmente interessante observar que alguns textos escritos no final de sua vida foram dedicados à filologia. Afirma Said: “Uma verdadeira leitura filológica é ativa; implica adentrar no processo da linguagem já em funcionamento nas palavras e fazer com que revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido em qualquer texto que possamos ter diante de nós.” (2007, p.82). A leitura é, assim, algo a ser aprendido e exercitado, exigindo a presença do professor, que detém a autoridade sobre esse conhecimento. A partir do enfrentamento dos textos, pode haver uma expansão dos horizontes:

Sim, precisamos sempre voltar às palavras e às estruturas nos livros que lemos, mas assim como essas palavras foram elas próprias tiradas do mundo pelo poeta, e evocadas do silêncio por meio de maneiras substanciais sem as quais nenhuma criação é possível, os leitores também devem estender as suas leituras para os vários mundos em que cada um de nós reside. (Said, 2007, p.101)

A atenção à palavra do outro, que exige aprendizado e envolvimento com a tradição, deve dar origem à própria palavra. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula deveria garantir as condições para que todas as vozes sejam ouvidas, de tal modo que se escute o texto, o aluno e o professor. Pode haver aqui uma assimetria entre aluno e professor, na medida em que a “leitura filológica” precisa ser aprendida. Tal assimetria é, como já dito, decorrente da autoridade do professor, que possui conhecimentos específicos. A autoridade e a assimetria, porém, não implicam em passividade de aceitação da leitura correta. Elas amparam o outro na ação de compreender o texto com as ferramentas da tradição de modo

³⁵⁹ Reconhecemos tal empenho também em Bloom, ainda que discordemos de seus motivos. Pensamos, por exemplo, no fato de ele decidir escrever *Story and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages* em resposta ao fenômeno *Harry Potter*, que tanto lhe incomodou.

que ele possa, com isso, agir da forma que julgar adequada, o que inclui a possibilidade de recusar uma forma e um método de leitura.

A noção de retórica, que exige o aprendizado de uma tradição (como a leitura filológica) para a inserção do indivíduo no contexto político, interessa-nos por sua abertura à produção de um novo texto.³⁶⁰ Assim, a crítica especializada dividiria o privilégio do texto com outros leitores, que escreveriam em diálogo (ou conflito) com o acervo da tradição. Em outros termos: na condição de anão que sempre se é, pode-se apoiar nos ombros de gigantes para falar e buscar ser ouvido.

Já mencionamos anteriormente que a escola e a educação não são elementos centrais na obra de Eagleton. Quando trata esse tema, propõe que a literatura pode ser usada de diferentes formas, de acordo com as intenções políticas de cada corrente crítica. Assim, entende que a literatura pode ser usada como um meio de criar nos alunos um senso de potencial linguístico, que eles não teriam devido sua condição social, ou mesmo que ela deve ser apreciada como fonte de prazer e diversão, algo a ser garantido também aos alunos que estejam mais avançados na formação acadêmica. Para além de possibilidades mais ligadas à recepção da obra literária, a retórica, como dissemos, ampara a produção de um discurso próprio: “You may want to stage your own signifying practices to enrich, combat, modify or transform the effects which others’ practices produce.” (Eagleton, 2002, p. 185). Entendemos, portanto, que compreender a palavra do outro (e o modo como sua palavra se constrói a partir de palavras do passado) não implica em ratificá-la ou apoiá-la. Com a compreensão de como alguns textos (literários ou críticos) se instituem como paradigmas, apesar de toda a contingência que o cerca, o indivíduo terá mais elementos para lutar por sua própria palavra, por enunciá-la e por fazer-se ouvido. E isso pode ocorrer em relação à literatura ou a qualquer outra área que interesse o sujeito.

No caso específico de nossa tese, temos certeza de que a voz dos muitos leitores ocupam diversos espaços, em que eles falam de suas leituras, indicando seus valores, e defendem suas escolhas, justificando seus interesses. Eventualmente, como no caso da matéria de Bloom sobre Potter, eles se contrapõem de modo estridente contra a crítica especializada,

³⁶⁰ Importante dizer que entendemos cada ato de leitura como a elaboração de um novo texto pelo (e para o) leitor. Pensamos aqui, então, especificamente, em relação aos textos que são materializados, que saem da cabeça de seus leitores para virem a público pelo autor. Nesse movimento, entendemos, por certo, a crítica como um espaço privilegiado de exercício da retórica, a partir da apropriação da tradição.

valendo-se especialmente do meio digital³⁶¹. Assim, se cabe à escola e à crítica o papel de transmitir aos alunos aquilo que se considera relevante, cabe também a elas a disposição para ouvir esses sujeitos. É necessário que a crítica também dê um movimento em direção a esses jovens leitores, não apenas numa tentativa de difundir o que eles entendem por humanização, mas no empenho de conhecer a experiência humana (e, portanto, diferente) do outro. Na outra direção, os diversos leitores devem reivindicar o direito a serem ouvidos, o que pode passar, inclusive, por um aprendizado do discurso crítico. Nesse sentido, a retórica é instrumento valioso para o leitor mais jovem, que pode levar em conta o discurso da tradição, para amparar seu próprio discurso e ter mais chance de ser ouvido.

Se, como mostra Sollers já citado na tese: “Nadie enseña literatura: se enseña a anestesiar la violencia que encubre la literatura”, devemos entender que a violência se relaciona aos próprios sujeitos que ensinam a literatura e aos que definem o que é literatura, em sala de aula ou na crítica acadêmica. Diante disso, devemos pensar em formas de que o ensino de literatura não se configure como adensamento no embate de forças, em que, depois do choque, cada um segue caminhos opostos, como na repulsa após a colisão. No encontro, a literatura é objeto de fala e leitura de cada sujeito, que pode, depois disso, seguir o caminho que considerar mais adequado. No encontro, o afastamento não é resultado do choque, mas possibilidade trazida pelo próprio encontro, em que se reconhece que, antes e depois dele, são sujeitos diferentes, nunca primeiramente e apenas leitores, que se aproximam de um texto:

É necessário dizer que muitas das teorias da recepção padrão foram criticadas por postular um leitor que com frequência é uma mera função das formações contemporâneas de leitura, e não uma função de todo o sistema político. Nunca somos, em primeiro lugar, apenas leitores. Nem podemos suspender nossa existência magicamente quando abordamos um texto. Há aqui o perigo de uma espécie de academicismo, que parece presumir que a sala de aula é o único lugar onde os significados são construídos. Isso obviamente tem que ser contestado.” (Eagleton, 2010, p. 168)

³⁶¹ Especificamente sobre a reação dos leitores ao artigo de Bloom, relembremos que eles buscaram formas de serem ouvidos através do canal institucional adequado, enviando cartas ao jornal. Citamos novamente as palavras do próprio Bloom: “Dez dias depois, o editor me telefonou e disse: “Harold, nunca antes vimos nada como isso. Já recebemos mais de 400 cartas criticando seu artigo sobre “Harry Potter”. Recebemos uma carta a favor do artigo, mas achamos que ela deve ter sido escrita por você mesmo”. “De maneira alguma”, eu disse a ele. A coisa não parava nunca.” (2000).

Concordamos com a necessidade de reconhecer que leitores não são, em primeiro lugar, apenas leitores, vivendo em função de livros, críticas acadêmicas e espaços institucionais. Nesse sentido, a escola é lugar de encontro de sujeitos que não se limitam à experiência literária. Eles chegam a esse espaço com vidas que extrapolam os livros, mas podendo encontrar neles modos significativos de experiência. A escola é, assim, o lugar em que se encontra a voz da autoridade e do aprendiz, onde, idealmente, não haverá silenciamento de nenhuma das partes, a não ser que o desejo último seja o do silêncio.

A retórica em Eagleton traz uma importante reivindicação política, que nos parece valiosa de modo a garantir que todos tenham voz em um espaço público. Isso, porém, como indicado no tópico anterior, deve partir do rosto, que exige nosso acolhimento. Nesse sentido, entendemos que o outro não irá se pronunciar no espaço público apenas por deter um determinado conhecimento, como a leitura filológica e o repertório canônico. Para que ele de fato coloque sua voz, não apenas reproduzindo um discurso que considera apropriado à instituição, ele deve saber que o outro enxerga nele um rosto. Ou seja, que o outro assume diante dele um compromisso de respeito e hospitalidade, que precede a sua própria voz. Desse modo, pensamos, então, em um movimento que parte da demanda do rosto e se volta à sua inserção coletiva no espaço público. Mas como já dito, a retórica pode ser fundamental para conquistar a atenção do interlocutor fazendo com que, assim, ele ouça a sua voz e, idealmente, seja capaz de reconhecer o seu rosto. Nos dois casos, a retórica é um meio, não um fim. O fim está na voz do outro.

Considerando a retórica como instrumento, não como objetivo final, podemos entender que ela não é a única possibilidade de levar à voz do outro. Cabe lembrar que quando Eagleton usa o termo “retórica”, diz que poderia ter optado por “teoria do discurso”, “estudos culturais” ou “whatever” (2002, p.183). Nossa decisão em recuperar a noção de “retórica” a partir de Eagleton está também relacionada ao modo como ele não se preocupa excessivamente com a definição de um conceito específico, reconhecendo haver uma longa tradição dentro da área de Letras que se volta para o estudo do melhor emprego da palavra no espaço público. Nesse sentido, concordamos com as alternativas indicadas por Eagleton e pensamos que a mais atual e bem desenvolvida é a de letramento.³⁶² Talvez mais do que

³⁶² Para maiores informações sobre os estudos de letramento, especialmente no contexto brasileiro, são fundamentais as obras de Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998, 2004). Não nos parece, ainda que não tenhamos nos aprofundado no tema, que seja indispensável e mais produtivo um desdobramento específico do conceito de letramento para tratar exclusivamente do “letramento literário”, tal como desenvolvido por Cosson (2006).

ocorre com a noção clássica de retórica, o letramento, com forte inserção no discurso educacional, parece prever uma abertura maior ao rosto.

Street opõe o letramento autônomo e único ao chamado letramento ideológico, que trataria de práticas de letramento variadas. Nesse sentido, entende-se que “o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.” (2006, p. 466). Para se contrapor à noção de letramento único, que se sustenta atrás de discursos de aparente neutralidade, o autor propõe que “nos refiramos a variedades de letramento tal como nos acostumamos a falar de variedades de língua” (idem, p. 472). Há diversos estudos que recorrem ao letramento para pensar em propostas de trabalho com o texto em sala de aula. Nesse sentido, não o trazemos aqui com pretensões de ineditismo, mas para indicar pontos de contato entre o discurso pedagógico e a tradição da crítica literária.

O conceito de letramento, por ser mais atual, se insere em um campo de disputas múltiplas e reivindicações variadas, que difere do contexto romano e mesmo depois do grego - horizonte histórico do conceito de retórica de Eagleton. Com tal observação, não queremos descartar a validade dessa noção, à qual inclusive dedicamos bastante atenção na primeira parte da tese. Desejamos partir de algo valioso para atualizá-lo à luz do rosto ou, mais especificamente nesta tese, à luz das palavras empenhadas por outras pessoas que, afastadas do discurso único, revelam seu rosto. Trata-se, acreditamos, de um movimento constante entre a tradição e a contemporaneidade, o rosto e a polis, os apocalípticos e integrados. No limite, trata-se da necessidade do movimento para ver outros pontos, outras vistas. Trata-se de saber-se eu e mover-se em direção ao outro. Trata-se de saber que a palavra do outro deveria ser ouvida mesmo por rostos sem orelhas (rostos que desejam a perfeição de ouvir apenas a palavra idêntica à sua, numa aproximação com a perfeição do rosto sem orelha na pintura de Van Gogh).

A escola é, então, um espaço de formação da palavra para o uso público, no sentido da retórica mencionado por Eagleton, o que implica em possibilitar a expressão da voz singular de cada sujeito, daquilo que ele deseja e necessita (se necessitar) falar, não do que ele deve falar. Trata-se, como mostra Rezende, do humanismo contemporâneo, não aquele que prega a humanização do outro como vimos pontuado ao longo da tese, mas que exige

uma transformação ética profunda e política de trabalhar junto com os alunos³⁶³. Isso exige o rompimento do “diálogo de surdos” (talvez pela citada orelha cortada de Van Gogh com vistas à perfeição) que muitas vezes se instaura em atividades de leitura:

Assim, se hoje todos estão de acordo em dizer que o texto literário só pode verdadeiramente existir quando é “produzido” por um leitor, é necessário distinguir claramente duas teorias da realização do texto pela leitura. De um lado, aqueles que pretendem que todos os leitores – talvez fosse conveniente dizer todos os verdadeiros leitores, isto é, aqueles que têm meios de respeitar adequadamente as regras – se encontrarão, *grosso modo*, em um espaço interpretativo da obra objetivável graças à evidenciação das injunções do texto; de outro, aqueles que, como Pierre Bayard, consideram a obra como, por essência, “móvel”, estimando que cada leitor produz um texto singular. Vem daí que a confrontação das interpretações só pode ser um diálogo de surdos (Langlade, 2013, p.34).

A citação sintetiza boa parte da discussão feita na tese. No texto, vemos que “a separação entre o leitor subjetivo e o leitor experto não são tão estanques quanto poderíamos supor” (Langlade, 2013, p.30), indicando como ambos são perpassados por reações subjetivas na leitura de um determinado texto. Assim, o leitor experiente pode (e deve), de acordo com sua autoridade, assumir a responsabilidade de ensinar aos alunos o trabalho de leitura atenta ao texto, sendo portador de uma tradição que ele conhece. Mas deve-se lembrar que, para além da dimensão específica da leitura, professores e alunos têm rosto e vida, ambos são humanos. Diante disso, coloca-se a necessidade de valorizar a subjetividade de cada leitor no ato da leitura, entendendo que essa leitura participativa “está no fundamento mesmo da leitura literária” e que ocorre por um “movimento duplo de implicação e distância” (Langlade, 2013, p.30). A fim de romper com a lógica do “diálogo de surdos”, interpretações não devem ser confrontadas a partir de uma lógica binária que considera o certo versus o errado e o distanciamento crítico versus a adesão cega. Aliás, como propõe Said, o trabalho do humanista contemporâneo deve justamente se pautar em uma combinação de participação e distanciamento, recepção e resistência (Said, 2007, p. 101). Trata-se, então, de reconhecer que as leituras são pautadas por princípios que não necessariamente conduzem a um mesmo resultado. Em outras palavras: trata-se de

³⁶³ Diante da necessidade de reconhecer “a voz dos jovens e que esses jovens já não aprendem só por meio da escola, que esta é apenas *uma* das formas de aquisição de saber no mundo contemporâneo. Às vezes surpreendemo-nos quando paramos para ouvi-los de verdade. Talvez esse seja o humanismo contemporâneo. E não se trata tão-só de uma metodologia, uma nova ética da literatura, trata-se também de uma transformação ética e politicamente profunda esta de participar ao lado dos alunos do trabalho intelectual.” (Rezende, 2011, p. 291, grifo da autora)

valorizar o encontro entre leitores (a partir de seus encontros singulares com uma determinada obra) abrindo-se ao inesperado.

Se a indicação de um livro ocorrer na condição de encontro, do respeito mútuo, em que se reconhece a experiência e autoridade do professor e a experiência e demandas dos alunos, ela tem maiores chances de êxito. As histórias de leitores apresentadas na tese trazem exemplos de encontros casuais, de indicações de colegas e familiares, de sugestões de professores, que trouxeram grande impacto na formação dos sujeitos. Trata-se da entrega do livro como promessa, não como cobrança. A esse respeito, convém lembrar a pesquisa de Rouxel que analisa a autobiografia de escritores e também de estudantes:

Os livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo pelos colegas suscitam interesse; da mesma forma, o fato de recomendar um livro é mais conscientemente um prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o *segredo*, do que o ato e reconhecimento de uma obra. Essa experiência que todos conhecemos ocupa um grande lugar nos relatos dos grandes escritores. (Rouxel, 2013, p. 73, grifo da autora)

A indicação de uma obra como ação altruísta é o oposto da comparação e da definição egocêntrica que vimos em alguns momentos de nossa tese. Nestas, trata-se de criar um critério de valoração para manter o segredo do texto como pertencente a poucos (ainda que isso venha acompanhado de um discurso de abertura ao outro), logo seguido de uma frustração pela solidão e incompreensão alheia. Aconselhar uma leitura é entregar um presente, com o desejo de que o outro compartilhe um segredo que se valora.

Cada um dá como presente aquilo que pode oferecer. Nesse sentido, não é, de modo algum, repreensível que críticos e professores esperem que os jovens leiam as obras do cânone, se são elas que foram fundamentais em sua formação. “Tu não te moves de ti”, diz Hilda Hilst (2004). A questão fundamental é, de fato, reconhecer o outro como merecedor do presente, sabendo que, no momento em que troca de mãos, o presente será usado da forma que cada um julgar conveniente. Pode-se ajudar a desembulhar o pacote, mostrar o manual de instruções, dizer por que ele foi escolhido, contar sobre o valor que ele tem. Mas o presente já pertence ao outro.

Muitas vezes, aquele que recebe o presente não o esperava. Em relação à literatura, não sabemos se um amigo vai comentar sobre um livro que gostou, se um professor irá ofertar um livro não apenas para responder exercícios e perguntas. Diante do inesperado, a

etiqueta, segundo Gloria Kalil, diz que “se você receber algum presente de alguém para quem não levou nada, agradeça muito e pronto - no próximo ano você faz diferente.”³⁶⁴ Receber uma sugestão de leitura pode ser uma gentileza retribuída em outro momento, quando se tiver algo igualmente valioso para compartilhar. Reabre-se, assim, o círculo do segredo, que se abre à pluralidade e não se encerra em algumas poucas leituras legítimas³⁶⁵.

Em meio às já citadas dificuldades de definir a literatura, vimos, com Barthes, que ela é aquilo que se ensina. Pensar aquilo que se ensina é pensar como se ensina, quem ensina e quem é ensinado, o que, a nosso ver, amplia o horizonte da crítica literária³⁶⁶. No cenário de mudanças no país nas últimas décadas, dentre as quais destacamos a democratização, aquilo que se ensina permanece sendo o que sempre foi. Mantém-se, assim, um círculo: alta literatura é o que se ensina porque se ensina alta literatura. Mas quando se reconhece e valoriza o encontro em sala de aula, o cânone não é deixado de lado, nem mesmo o método tradicional de lê-lo. Ele é colocado em diálogo com o repertório dos alunos (e dos professores). Com isso, abre-se o campo da crítica literária, que pode ir ao encontro, também com seu repertório e valores, a ver aquilo que surge dessas novas vozes a quem algumas obras são ensinadas e com as quais novas obras são aprendidas. O comparatismo do encontro pode ocorrer, então, nas diversas esferas desse polissistema literário, abrindo-se a uma compreensão mais respeitosa do outro e mais plural da cultura e da sociedade.

Até o momento, como síntese deste capítulo, podemos dizer que fizemos um questionamento à literatura comparada e ao comparatismo, ao qual propomos o encontro como método, por possibilitar e exigir que novas vozes sejam ouvidas. Resta, porém, uma questão: se as vozes múltiplas, que são o interesse final desta tese, são possibilitadas pelo

³⁶⁴ Disponível em: <http://chic.uol.com.br/como-usar/noticia/gloria-kalil-fala-sobre-postura-presentes-e-roupas-para-passar-o-natal-na-casa-sogra>

³⁶⁵ Lembramos aqui como Certeau relaciona a existência das leituras legítimas à manutenção do segredo do texto, como modo de preservar os interesses dominantes: “A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os ‘verdadeiros’ intérpretes. [...] Deste ponto de vista, o sentido ‘literal’ é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite. Oferecendo-se a uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como ‘literal’ uma interpretação de profissionais e de clérigos *socialmente* autorizados.” (Certeau, 1998, p.267)

³⁶⁶ Aponta Chiappini: “A mediação da escola é tão fundamental como a da crítica e da imprensa na definição dos padrões literários, na seleção dos autores dignos de figurarem entre os ‘monumentos’ nacionais e dos excluídos. Estudar essa mediação, escrevendo essa história, confirmaria que a reflexão sobre ‘o que é literatura’, questão básica da teoria literária, é inseparável da reflexão sobre os múltiplos aspectos da história cultural e social.” (2005, p.232)

encontro, o que possibilita o encontro, para além de uma decisão minha de propô-lo como método? É isso que buscamos responder no tópico final.

7.6 O HUMANISMO NA HUMANIZAÇÃO

Em “Só liguei para dizer que te amo” de Jonathan Franzen, citado neste capítulo em outros momentos³⁶⁷, o autor traz algumas cartas trocadas entre seus pais. Ali, mostra como sua mãe mandou um cartão ilustrado com os versos: “Queria ser uma pedrinha / Assim talvez um dia/ Quando eu crescesse/ Uma pedrinha grande seria. // Eu me amarraria a um bilhete / E, como quem não quer nada,/ Bateria à sua janela para dizer: / ‘Quer ser minha namorada?’” (2012, p. 32). Em resposta, o pai lamenta não ter enviado um cartão no Valentine’s Day e, valendo-se das pedras citadas no cartão, escreve: “Seu cartão correspondeu perfeitamente à situação que estou vivendo, e não sei se foi intencional ou acidental, mas acho que comentei meus problemas com pedras por aqui. Hoje as pedras acabaram e estou atrás de pedras pequenas, grandes, pedras de todos os tamanhos, porque sem elas não temos como trabalhar” (*ibidem*). Há, nitidamente, um descompasso no modo como a palavra “pedra” é apropriada pelo casal. O uso da palavra é indicativo da forma singular como cada um expressa seu amor, evidenciando que não há uma forma correta e única de fazê-lo. As singelas palavras se contrapõem às palavras práticas, revelando como a mulher e o homem entendiam sua relação. É o amor que está por trás das palavras que impelem o movimento dos sujeitos. É com essas palavras diferentes que eles se movem ao encontro. Encontro que, como mostra Franzen³⁶⁸, não necessita permanecer para sempre. A única garantia é de se construir, com palavras, uma aposta e uma promessa. A única necessidade é de se construir, também com palavras, a possibilidade de diálogo e compreensão.

O encontro é motivado pelo amor. Os dois lados que podem se encontrar não sabem o resultado da junção entre seres diferentes, mas norteiam-se pela busca e pela possibilidade até de separação. Há, em ambos, o imperativo do desejo e a possibilidade sempre real de

³⁶⁷ Talvez seja importante mencionar que as diversas citações de Franzen neste capítulo não servem como mera ilustração ao que é discutido. Considero, na realidade, que a base dessa parte da tese são os ensaios de Franzen (além de outros títulos ficcionais não mencionado aqui). Mais do que em qualquer ponto da tese, aqui a literatura antecipou a crítica literária, de tal modo que, na realidade, buscamos discursos críticos capazes de amparar aquilo que foi encontrado nos textos do autor estadunidense.

³⁶⁸ “Apenas quando ponho a carta ao lado do cartão da minha mãe, com seus bebês de olhos grandes e sua preocupação com o sentimento puro, penso nas décadas de desapontamento mútuo que se seguiram aos primeiros anos de felicidade quase cega que tiveram” (Franzen, 2012, p. 34)

liberdade e fuga. Há, além disso, a possibilidade da decepção e a promessa da felicidade. Quantos livros não nos dizem isso? Amor, sabemos com Anna Karenina, trata-se de entrega e aposta, com abertura ao inesperado e o risco do infortúnio. Mas o amor é também aquilo que garante a própria existência do sujeito, como declara Gorz: “o meu amor por você – ou melhor, a descoberta do amor por você – por fim me levaria a querer existir; [...] a minha relação amorosa com você iria se tornar a razão de uma conversão existencial” (2012, p. 36)

Se houver amor, o encontro ocorre, sem previsão do resultado. De qualquer forma, nesse movimento assume-se, sem medo, a responsabilidade diante do outro, o qual se recebe com hospitalidade e sem expectativas. Não se trata, portanto, de “eu te amo *apesar de*” ou “eu te amo *só se*”, mas “eu te amo” apenas. Amor que, como diz Eagleton, é algo que se sabe explicar, que tem justificativa, mas que não tem garantia. Talvez seja amor o nome que damos a categorias caras à nossa pesquisa: é o amor que leva a querer escutar a palavra e a voz do outro, mesmo que diferente da nossa; é o amor que valoriza o dissenso, não o consenso; é o amor que revela o rosto, não o deixando perder-se na indistinção da massa.

Muito provavelmente é o mesmo amor à alta literatura que move muitos críticos dos quais discordamos ao longo da tese. A discordância não implica em falta de amor. Foi também por amor que nos movemos em relação a alguns desses autores, ainda que depois fosse para decidir pela separação, por seguir um caminho distinto. No nosso caso, acompanhando Zumthor, temos um objeto de amor mais amplo, que é o texto. E assim, nos abrimos aos rostos que valorizam a diversidade de textos. Com essa forma de amor, temos maior risco de decepção, que dificilmente ocorre quando se escolhe amar um objeto, como a alta literatura, e os rostos similares ao próprio rosto que se interessam por esse objeto.

É necessário evidenciar que não entendemos o amor apenas na esfera pessoal, mas no campo político, tal como propõe Eagleton (2009). Segundo o autor, há um descompasso entre a grande importância dada ao amor no campo erótico, romântico e doméstico e a dificuldade de admitir sua importância na História e até mesmo de assumi-lo no discurso político, no modo de se relacionar com o outro. Assim como não se compreende o amor em termos mais amplos, não se compreende a fé como algo além de uma explicação religiosa sobre o mundo. Não se compreende, assim, a crença e a aposta que norteiam os dois sentimentos. Deve-se tomar o cuidado, então, de não utilizar o mesmo filtro objetivo e científico (ou pretensamente objetivo e científico) para pensar aquilo que escapa a tais

parâmetros, como a fé e o amor. E deve-se também ter em mente que o amor e a fé que marcam as ações de um sujeito também movem o outro, ainda que aplicados em uma direção diferente.

Lembramos aqui de *Reason, Faith and Revolution* de Terry Eagleton (2009), já mencionado no Capítulo 1 desta tese. Nesse livro, o autor critica as obras de Richard Dawkins e Christopher Hitchens, que são unidos em uma única categoria – Ditchkins – por partilharem do que Eagleton considera o ateísmo preconceituoso e desinformado. Sua crítica, especialmente dura em relação a Dawkins, aponta que este não compreende o que é o Cristianismo, entendendo erroneamente a religião como pseudo-ciência, de tal modo a estabelecer dois polos falsos no debate: a fé cega da religião e comprovação indubitável da ciência.

Porém, a aposta de Ditchkins na ciência é também uma forma de fé, ainda que não religiosa. Afinal, mesmo que a ciência seja instrumento para buscar uma resposta objetiva, aquilo que a motiva é também uma crença: crença na razão, no homem e na própria possibilidade de encontrar respostas. Não há, nesse ataque indiscriminado à fé, o reconhecimento visto em *Elizabeth Costello*, em que a personagem, ao ser questionada sobre ser descrente, responde: “Não. A descrença é uma crença. Incrédula, se aceitam a distinção, embora eu ache às vezes que incredulidade também se transforma em crédulo” (Coetzee, 2004, p.223). Não partilhar a crença do outro não significa, assim, estar imune à crença, mas apenas a uma forma específica de crença. Isso porque, nas palavras de Smith: “qualquer ceticismo, no sentido de resistência a outras crenças, é em si mesmo uma configuração de crença.” (2002, p.25). Deve-se, assumir, assim, a assimetria entre os sujeitos e suas crenças, já que ela garante a própria manutenção do debate crítico, mas isso não implica em supor uma oposição redutora entre o racional e o irracional, numa cisão intransponível entre nós e eles.

Segundo Eagleton, Dawkins não compreenderia que “Christianity was never meant to be an explanation of anything in the first place. It is rather like saying that thanks to the electric toaster we can forget about Chekhov.” (2009, p.7). Essa colocação do crítico responde a uma colocação de Dawkins de que algumas descobertas científicas levariam ao descarte de Deus. Com a ironia habitual, Eagleton estabelece uma aproximação entre o Cristianismo e a obra do escritor russo, indicando que, em comum, elas não têm nenhuma utilidade e não representam uma necessidade. Em seguida, reforça que Deus não seria um

“mega-manufacturer” (ibidem) ou um “celestial engineer” (idem, p.8), mas um artista “Who made the world with no functional end in view but simply for the love and delight of it. [...] He created it out of Love, not need” (idem, p.8). E continua:

The world thus belongs to that exceedingly rare class of objects which, in a way that would have delighted the heart of Oscar Wilde, exist entirely for their own sake and for no drearily utilitarian end — a category which along with God includes art, evil, and humanity. (idem, p.9)

Eagleton aproxima Deus a outros elementos que não se constituem pela necessidade, ao quais não poderia ser aplicada a régua do utilitarismo. A arte, tanto quanto Deus, nessa perspectiva, não está no campo da necessidade e, assim, não pode ser exigida ou medida com base em parâmetros válidos para outras esferas, de modo indiscriminado a todas as pessoas. Apesar disso, é comum supor os motivos de fé das pessoas ou julgar quais são as escolhas certas de livros para elas. Da mesma forma que a fé do outro pode ser medida com base na ciência, a arte pode ser medida com base na utilidade, segundo sua capacidade de melhorar do outro, por exemplo. Tais distorções revelam, assim, a dificuldade da medição, em que as suposições e valores do sujeito com a régua se torna parâmetro comparativo para pensar o outro. A nosso ver, a medida de calibragem é o amor. O amor que permite ir ao encontro do outro e saber o sentido de sua fé, o valor atribuído (ou não) à arte, o humano que é. Com isso, pode-se distanciar da humanização para uma reaproximação mais profunda do humanismo.

Antes de prosseguir, devemos indicar qual diferença estabelecemos entre humanização e humanismo, pois aquilo que desdobramos em dois conceitos é termo único na importante obra *Humanismo e crítica democrática* de Said (2007). O autor vai defender a importância do humanismo, ainda que criticando o modo como ele foi praticado desde sua instituição: “é possível ser crítico ao humanismo em nome do humanismo” (2007, p.29). No nosso caso, levando em conta o que já foi tratado na tese, consideramos ser mais simples (e não equivocado), dizer que somos críticos à humanização em nome do humanismo, tal como este conceito é delineado em Said:

Em outras palavras, o humanismo é considerado algo muito restrito e difícil, como um clube um tanto austero com regras que excluem a maioria das pessoas, e, quando alguma são admitidas, com um conjunto de regulamentos proibindo

qualquer coisa que poderia aumentar os membros do clube, torná-lo um lugar menos restrito ou um local mais agradável de frequentar. (idem, p.35)

O humanismo descrito acima por Said assemelha-se ao discurso da humanização tratado na Parte I da tese. Vimos que há uma grande valorização da literatura (ou de algumas obras específicas) e, muitas vezes, de forma menos explícita, valorização de uma determinada experiência com a leitura e, mais ainda, de um determinado tipo de leitor: o crítico literário. A partir disso, forma-se um discurso de ampliação de tal experiência, com o objetivo de permitir ao outro não apenas o acesso às obras valoradas, mas à partilha das características humanas que supostamente distinguiriam o crítico. Apesar de tal discurso, como mostra Said, todo o funcionamento institucional do humanismo (que entendemos como humanização) fundamenta-se no desejo da exclusividade.

Reforçamos que o discurso da humanização também é guiado pelo amor. Amor centrado na literatura. Vai-se, assim, ao encontro da literatura, clamando para que outros se unam nesse movimento de direção única e certa, afinal julga-se conhecer aquilo que a literatura pode oferecer. Já no caso do humanismo, ama-se, fundamentalmente, o outro, aquele a quem se dirige no encontro. No encontro, abre-se ao desconhecido do humano e ao ele traz com ele, inclusive textos diferentes e que não necessariamente devem nos agradar. Se não é, como já tratamos, repreensivo o amor à literatura, como manifestação da voz do próprio crítico, consideramos apenas a necessidade de ouvir as declarações dos outros de amor (ou não) à literatura. Dessa maneira, teríamos, nas palavras de Said, uma união entre a prática do humanismo e da cidadania:

Será que uma crença no humanismo como um ideal educacional e cultural deve ser necessariamente acompanhada por milhões de exclusões segundo a lista de itens a serem purgados, o predomínio de uma classe minúscula de autores e leitores selecionados, e um tom de rejeição de espírito mesquinho? [...] Chegaria a dizer que o humanismo é crítica, uma crítica dirigida à situação tanto dentro como fora da universidade (o que não é certamente a posição adotada pelo humanismo censurador e estreito que se vê como formação de uma elite) e que adquire a sua força e relevância pelo seu caráter democrático, secular e aberto.

Pois não há de fato nenhuma contradição entre a prática do humanismo e a prática da cidadania participativa. O humanismo não consiste em retraimento e exclusão. Bem ao contrário: o seu objetivo é tornar mais coisas acessíveis ao escrutínio crítico como o produto do trabalho humano, as energias humanas para a

emancipação e o esclarecimento, e, o que é igualmente importante, as leituras e interpretações humanas errôneas do passado e do presente coletivos. (Said, 2007, p. 41-2)

A longa citação de Said se justifica por ela tocar em diversos pontos caros à tese. Está ali evidenciada a necessidade de abrir-se além das universidades, de pensar o humanismo, em termos culturais e educacionais, não como seleção, classificação e exclusão, mas como abertura ao múltiplo. É com as múltiplas vozes que se torna possível revisitar temas aparentemente fechados do passado e ter um espaço público verdadeiramente público. Há, assim, um chamado para que a reflexão em torno do humanismo seja uma ação voltada à cidadania.

Para a prática mais ampla do humanismo, Said destaca a necessidade da leitura detida, algo com que concordamos e que tratamos anteriormente. Além disso, com enfoque no contexto dos Estados Unidos, o autor indica a necessidade de se afastar de uma concepção eurocêntrica de cultura, com o questionamento do nacionalismo por meio da abertura às tantas tradições que formam o país. No caso brasileiro, como discutido ao longo da tese, a especificidade parece exigir um olhar atento não só às diversas culturas que nos formam, mas mesmo às manifestações culturais que amplamente circula(ra)m junto à população, na contemporaneidade e no passado. Com isso, demonstra-se respeito às vozes daqueles que as apreciam por motivos que nem sempre compreendemos ou ouvimos. Vozes formadas longe do espelho.

Said afirma que “o leitor é uma característica central de todo o humanismo” (2007, p.65). O autor lembra que Dickens e Shakespeare eram bastante populares e foram, por muito tempo, estudados pelos humanistas acadêmicos por oferecerem “experiências essencialmente privadas, interiores, meditativas, de uma natureza espiritual rarefeita que não se acha prontamente aberta ao escrutínio público” (ibidem). Nesse sentido, o leitor é mais do que a prova real, é a prova viva, colocada ao discurso humanista (ou humanizador). É nele, em sua diversidade, que podemos saber a validade de nossas leituras e intenções. Ele tem a vida formada no discurso crítico (humanista ou humanizador), mas é, acima de tudo, uma voz humana formada a partir da experiência singular. A vida e a vida em questão.

Talvez, como propõe Said, a tarefa da crítica seja ver como conciliáveis o discurso humanista e a prática cidadã. Em nossos termos, trata-se de unir o amor que se tem à

literatura com o amor que se tem ao outro. Vai-se ao encontro de uma prática que permita que o legado da tradição seja mobilizado não para criar um discurso sobre o outro, mantendo-o na alteridade, mas para estar à disposição da voz do outro, reconhecendo suas diferenças. Tem-se, assim, a junção das duas vidas do leitor, com as nobres intenções da crítica aliadas não a projeções especulares, mas a sujeitos reais. O imperativo da alteridade, na chave do amor e do encontro, é o que vemos em Morin³⁶⁹, a quem recorreremos para finalizar a tese:

A autenticidade do amor não consiste apenas em projetar nossa verdade sobre o outro e, finalmente, ver o outro exclusivamente segundo nossos olhos, mas sim de nos deixar contaminar pela verdade do outro. Não é necessário sermos como os crentes, que acreditam naquilo que procuram, porque projetaram a resposta que esperavam. É aqui que consiste a tragédia. Carregamos conosco uma necessidade tão grande de amor que, por vezes, um encontro, num momento propício – ou mesmo num momento mau – deslancha o processo da fulminação e da fascinação.

Nesse momento, projetamos sobre o outro nossa necessidade de amor, fixamo-lo e o endurecemos, ignoramos o outro, transformando-o em nossa imagem e totem. Efetivamente, aqui reside uma das tragédias do amor: a incompreensão de si do outro. Mas a beleza do amor, que reside na interpenetração da verdade do outro em si, implica encontrar sua verdade através da alteridade. (Morin, 2011, p.31)

³⁶⁹ É simbolicamente significativo destacar que ganhei da Andrea essas palavras de Morin. Mais um dos tantos presentes recebidos ao longo do período dedicado a esta tese, que já quase termina.

UMA CONCLUSÃO EM TRÊS TONS

I

"– Me enterro como entender
Na hora que resolver.
Podem guardar seu caixão
Pra melhor ocasião.
Não vou deixar me prender
Em cova rasa no chão."
(*A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*
Jorge Amado)

Em epígrafe, a suposta fala de Quincas antes de se lançar ao mar. Suposta fala porque há diversas versões, como ecos, mais ou menos distorcidos, a contar o que disse o personagem antes de sua morte. A que está acima foi cantada por um trovador, que lhe empresta sua voz. O trovador vai ao encontro de Quincas tentando mantê-lo vivo. E nós vamos ao encontro de seu canto, abrindo-o também aqui, nesta tese. O encontro garante, assim, a sobrevivência de Quincas mesmo que ele esteja no fundo do mar, que o livro esteja na gaveta, que esta tese esteja na prateleira.

A voz de Quincas é o princípio do desconhecido. E é por isso que valoramos e gostamos da literatura. Há um potencial inesgotável que se abre com o livro. Sabe-se lá os sonhos que irá alimentar, as mudanças que irá inspirar. Mas. Há um “mas” na história. O desconhecido também assusta, quando reconhecemos que ele é, de fato, desconhecido. A frase anterior pode parecer redundante. Mas acreditamos que a tese mostra o contrário. Aquilo comumente apontado como a beleza da literatura é também o seu risco. Por que tão bela, se perigosa? Por que perigosa, se bela? O risco que cerca a beleza da literatura é de não causar mudanças, não alimentar sonhos, não ser lida. Há ainda outro risco: causar mudanças, alimentar sonhos e ser lida. Mas não ser aquilo que se definia, de saída, como o expoente da beleza da literatura.

A valoração da beleza e o temor ao perigo são, como acreditamos ter mostrado, aspectos delineados diante do espelho. Valoriza-se o próprio e teme-se o diferente. Desse modo, a única solução encontrada, muitas vezes com a melhor das intenções, é a busca por formas de que o outro também reconheça o valor inegável de determinadas obras e possa ser tocado por elas. Não é, a princípio, negativo desejar ao outro aquilo que se valoriza a si

próprio, na linha, por exemplo, dos direitos humanos, que servem de base para o “Direito à literatura” de Candido. Aliás, como reforçamos em diversos momentos e seguimos reforçando aqui, é impossível fugir de si, da própria experiência e valores. Assim, desejar que o outro conheça e aprecie aquilo que se valora é apenas empenho legítimo na partilha. A questão é que pode ser sutil o limite que separa o desejo e a força; a crítica e o julgamento. Projeta-se, assim, sobre o outro, esse desafiador desconhecido, a imagem do próprio, do tranquilizador conhecido. Quando a imagem e a realidade não formam uma unidade perfeita, não raro ouvimos palavras melancólicas sobre o futuro da literatura e dos leitores.

A Parte I da tese foi dedicada à “primeira vida” do leitor. Ela mostra como o leitor é visto pela crítica literária, normalmente pensado como uma função do texto ou como público, a que, grosso modo, poderíamos relacionar dois conceitos caros à Estética da Recepção: leitor implícito e horizonte de expectativa. Não é, porém, apenas essa corrente crítica que trata o leitor. Todas, de alguma forma, passam por essa categoria, seja no modo como definem e compreendem o sentido da literatura, seja no modo como o crítico, ele próprio um leitor, entende seu papel na sociedade. Longe de traçarmos, então, uma análise sistemática do conceito de leitor, apontamos como o leitor empírico está presente no discurso crítico mesmo quando não é nomeado ou tematizado. Aquilo que entendemos como categoria literária “leitor” é, afinal, o discurso de um leitor real sobre leitores reais e práticas de leitura concretas, normalmente na forma de hipóteses ou generalizações. Além disso, vimos também que avaliações supostamente objetivas de obras, nas quais mesmo o princípio ético da leitura é por vezes rompido, são espelhadas sobre os leitores, cujos rostos estão diluídos na massa, nas listas de vendas, ou na noção de público.

A segunda vida do leitor é entendida como o rosto e a voz do leitor empírico. Diante da dificuldade metodológica de buscar formas de ter acesso a esses sujeitos, as histórias de leitores nos surgiram como melhor alternativa, como ponto culminante depois de questionários e de um exemplo de leitura empírica. A partir da questão motivadora de Bloom “Podem 35 milhões de compradores de livros estarem errados?”, vimos que o principal equívoco estava não em responder com “sim” a uma questão de tamanha abrangência, mas no desencontro entre a formulação da pergunta e aquilo que se respondia na crítica do autor. Foi necessário, assim, pensar em um método que desse conta da dimensão complexa e plural do leitor.

Ainda que tenhamos traçado as histórias de cinco leitores reais, isso não significa que tivéssemos qualquer intenção de buscar aquilo que há de singular ou específico em cada sujeito, pois isso levaria a um exercício infinito. Mas ao ouvir os leitores e enfrentar seus rostos, buscamos evidenciar a fragilidade de algumas hipóteses críticas sustentadas como certezas. A partir deles, não poderíamos traçar novas teorias, multiplicando suas experiências à totalidade. Assim, apenas elencamos três eixos que nos pareciam se destacar em suas narrativas: formação, valoração, resistência. Caleidoscopicamente, eles formam uma imagem do sujeito no presente, que nos levam a vê-lo em sua complexidade, beleza e mutabilidade. Na proximidade, descola-se um rótulo como “leitor massa”, não porque os sujeitos necessariamente tenham deixado de ler obras produzidas sob a égide da indústria cultural, mas porque esse rótulo, como possivelmente qualquer outro, é insuficiente.

Em contraponto ao rótulo, propomos o rosto; em contraponto aos julgamentos, a voz. Assim, ao chegarmos à terceira parte da tese, da vida e vida, buscamos, por meio do encontro, pensar nas possibilidades de que o discurso sobre o leitor e o discurso do próprio leitor possam ser aproximados na atividade crítica.

Com ferramentas aparentemente dinâmicas e abertas, como o comparatismo, pode-se permanecer estático e encerrado no mesmo ponto. A partir de um referencial fortemente estabelecido, ainda que nem sempre anunciado, clama-se para que o outro se mova em direção a si, de modo que ele conheça as boas obras literárias e se torne um bom leitor. O clamor, no entanto, por vezes, deixar ouvir a desconfiança, o lamento, a profecia da impossibilidade. Afinal, o outro não é/sou eu!

Na tese, apostamos no encontro. E aposta é palavra-chave aqui. A aposta abre-se ao futuro, ansiando pelas promessas do desconhecido. Reconhece-se, assim, que não se sabe profundamente quem é o leitor, então se aposta em suas escolhas e busca-se compreendê-las. A aposta é, portanto, radicalmente diferente da profecia, que imagina saber o futuro, projetando sobre ele os temores do presente. Na aposta, o esforço é por afastar os espelhos, olhando além.

O encontro é movido pelo amor e pela fé. Termos que podem soar estranhos a uma tese acadêmica, mas que são, ao fim e ao cabo, fundamentais à vida e, mesmo implicitamente, marcados na relação da crítica com a literatura e os leitores, ainda que seja pela via negativa. O foco no amor e na fé está voltado aqui antes ao leitor do que à literatura. Não há recusa à literatura, mas a suspeita de que o amor a ela carrega a promessa da

reciprocidade. Há muito de cada sujeito no seu amor à literatura se pensarmos, como Wilde, que “a arte não é o espelho da vida, mas do espectador” (In: Manguel, 2000, p. 158). Haveria, então, um “eu me amo” no amor que se pronuncia à literatura?

O amor e a fé dedicados ao outro configuram uma aposta na diferença. É a abertura ao risco. O desejo de encontro, nessa chave, pode receber o nome de humanismo, tal como vimos na obra de Edward Said. A esse humanismo, contrapõe-se, como tratamos na tese, a humanização, que a partir do amor à literatura, toma-a por vezes com a força de instrumento moral, para a melhora do outro. O outro deve se aproximar de uma concepção específica de “leitor”, que não implica apenas em capacidade de ler, mas também em capacidade de ler corretamente as obras corretas.

Não consideramos ser ilegítimo ou equivocado o desejo de humanização que move parte da crítica, precisamente por reconhecermos ali seu amor à literatura e as boas intenções de compartilhar esse amor. Acreditamos, porém, que tal desejo está fadado ao fracasso. Isso porque, na humanização, o leitor é destituído de sua condição humana e sua voz não é ouvida. Ele é visto a partir do reflexo distorcido do crítico e do seu discurso. Nesse sentido, propomos o encontro das duas vidas do leitor, de modo a buscar formas de que a alta literatura seja acessível ao outro, podendo, inclusive, ser recusada por ele.

A alta literatura e o método de leitura detida são valorizados como elementos da tradição, como aquilo que o crítico literário traz de sua experiência. Não se pode (nem se deseja) deixar tal bagagem de lado quando se vai em direção ao outro. Este, por sua vez, vai ao encontro também com seu repertório e seu modo de ler. Assim, para tal encontro, consideramos que a escola é um local privilegiado. Essa instituição é entendida como um espaço complexo, em que estão em cena o respeito à diferença e o desejo de igualdade, articulados em torno da democratização. Esse é o espaço que potencialmente pode possibilitar a mais pessoas, como deseja a crítica, o acesso ao objeto amado, à literatura. É esse também o espaço que recebe, cotidianamente, pessoas com experiências e valores que podem ser muito diferentes daqueles reconhecidos quando se olha no espelho.

A escola não foi historicamente objeto de atenção da crítica, ainda que, muitas vezes, seja anunciada sua importância. Propomos a necessidade de voltar maior atenção a esse espaço como forma mais urgente de responder ao fato de reconhecer-se parte da “periferia do capitalismo”, em que não há, nem nunca houve, o mesmo público leitor da Europa, parâmetro de comparação recorrente. Nesse sentido, é urgente considerar as diferentes

vozes (alunos, professores, livros didáticos e fontes diversas de cultura) presentes no espaço escolar, de modo a discutir a circulação da literatura para além dos muros das universidades e revistas especializadas. Não se trata de endossar todas as obras, mas de estar atento a elas e, principalmente, não realizar um julgamento daqueles que as valoram. Julgamentos que, ao final, apenas fixam o outro na condição da alteridade.

A crítica deveria mover-se, saindo dos espaços que tradicionalmente ocupa para olhar o rosto do outro, distinguindo-o da multidão que ocupa seu discurso. Talvez já esteja ali a alternativa à crise, ao fim e à impossibilidade que, de diversos modos, cercam o olhar para a literatura na contemporaneidade. Por essa razão, dialogando com *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*, optamos por reforçar a vida em nosso título. Se no livro de Jorge Amado a morte intitula uma história centrada na vida, aqui a vida que nos intitula é o desejo e a evidência concreta por trás da morte e do lamento comumente anunciados.

Por fim, mas para não finalizar, cabe lembrar que uma conclusão é um texto especular. Reflete-se aqui (sobre) o que foi tratado ao longo de toda uma tese. Neste primeiro momento da conclusão, o de maior clareza, enfocamos o leitor deste trabalho, entendido num duplo sentido: aquele que foi objeto de nosso estudo e aquele que lê este texto; num segundo, em que a clareza já nos escapa, tratamos de mim mesma como leitora: a leitora que escreveu a tese e aquela que se volta para a leitura do texto final; por fim, o terceiro momento se configura como abertura ao desconhecido, em que pensamos no leitor da vida/na vida. Temos, então, talvez dissesse Adorno, a conclusão como forma.

II

“O *homo academicus* gosta do acabado”
(Pierre Bordieu)

Se a primeira parte da conclusão marca um gesto especular em relação à tese, esta parte é fundamentalmente um gesto especular voltado à conclusão ou ao que significa concluir uma tese.

Aqui assumo o eu. Eu assumo aqui, portanto.

O eu apareceu na tese em alguns momentos, quando não podia compartilhar nem com um nós genérico algumas colocações ou quando buscava um espaço de respiro entre parênteses. Mas sinto que eu precisava me colocar de forma mais explícita, justamente porque a tese fala sobre voz, sobre as dificuldades (e necessidade) de dizer quem se é e o que se gosta, sobre o fato de que o eu está tão comumente atado ao seu objeto, mesmo que negue essa relação e tente lançá-la à objetividade.

É estranho chegar a uma conclusão porque ela parece mostrar que uma ideia foi percorrida do começo ao fim e se atingiu o objetivo esperado. Nada menos verdadeiro em relação a esta tese. Na verdade, devo dizer que, quando a tese era um projeto, eu partilhava da visão de boa parte dos críticos que hoje me parece problemática. Por gostar da alta literatura, que tinha sido importante na minha formação, eu achava que todo mundo devia lê-la também. De alguma forma, acho que isso permanece. Eu considerava partir de um princípio diferenciado, porém. A minha ideia inicial era entender como “bons” leitores (como eu, diga-se de passagem), se formaram e, a partir disso, pensar em modos de replicar a experiência. Eu supunha que bons leitores não se formavam, necessariamente, a partir de *Machado de Assis*, então me considerava bastante aberta para descobrir quais livros foram importantes para os entrevistados e, com isso, pensar em formas de que os jovens lessem tais livros, tornando-se, eles também, bons leitores. Não me passava pela cabeça que eu estaria trocando “seis por meia dúzia”, tentando substituir um cânone por outro. Não me passava pela cabeça que eu não tinha como definir o “bom” leitor. Não me passava pela cabeça também que eu, por tanto tempo, estaria incluída no rótulo de não-leitor pela

crítica. Não me passava pela cabeça que tantas pessoas que eu conheço e de quem gosto são vistas da mesma maneira e que, mais ainda, são julgadas (como pessoas, não só como leitores) por serem supostamente piores do que aqueles que leem determinadas obras.

E algumas das tantas descobertas, inclusive a de minha prepotência, me deixaram com raiva. E acho que por raiva me movi por um tempo. E recebi raiva de volta em várias vezes que falava sobre o meu trabalho. Antes, eu achava que as pessoas não me entendiam, por isso eram hostis. Hoje eu acho que elas entendiam o que eu ainda não conseguia entender, e só me devolviam a hostilidade. Ao invés do encontro, choque.

Não deixo de achar que a raiva e a hostilidade sejam expressões legítimas e que elas deveriam ser ouvidas pelo outro, da mesma forma que eu, muitas vezes por circunstâncias institucionais, tive que ouvir também. Mas elas me davam dor de estômago e geravam, dos dois lados, apenas surdez diante de vozes alteradas.

E é muito difícil desarmar-se da hostilidade protetora quando você sente que pode ser alvo dela. E acho que boa parte da pesquisa acadêmica se pauta nesse receio. Dá medo de não conseguir a bolsa por estudar o objeto “equivocado”, dá medo de contrariar grandes autores e dá medo, principalmente, de não ser ouvido. Por isso, há os caminhos alternativos. Posso mudar algumas escolhas, posso modular as palavras, posso escrever na primeira pessoa do plural, posso escolher uma banca que eu suponha não ser hostil etc.

Entendi, então, que esta tese, como todas as teses, é uma peça retórica. É a minha voz, mas é a minha voz dentro de uma tradição e um limite institucional. Entender isso foi o que me fez pensar na importância de que cada um possa se manifestar sobre aquilo que deseja, mas compreendendo que isso não se dá sem ajustes, sem modulações. Se há muita ingenuidade despedaçada pelo caminho, há também um aprendizado valioso, de entender regras e valores, compreendendo o mecanismo complexo que cerca pequenas palavras como “bom”, “ruim”, “sim”, “não”. Mas tem algo que vai além daquilo que pode ser aprendido e ensinado como conteúdo. Tem a vulnerabilidade, o colocar-se nas mãos do outro, esperando não sua concordância, mas sua disponibilidade à escuta. E isso, a meu ver, exige reciprocidade.

Exige saber que alguém precisa dar o primeiro passo. E é daí que vem o encontro, que pode não ser uma grande sacada metodológica, mas é, para mim, hoje, o único caminho possível na vida.

Como eu digo na introdução, fico incomodada com o tom desta tese, ou ao menos com o tom que ela assume diante daquilo que eu esperava no começo do trabalho. Eu achava que ela emitiria luz, e hoje preciso, como necessidade física, pintar essa página de cinza. É, no mínimo, estranho escrever tantas páginas para ter a sensação de que não se chegou a algum lugar. Ou melhor, que cheguei, se for necessário sintetizar em uma frase, a um imperativo: “respeite o (não) leitor”, o que, no fundo, leva a apenas: “respeite o outro”.

Chegar a essa conclusão sobre o respeito só não me pareceria ainda mais tolo se eu mesma não me visse como alguém incapaz de exercê-lo em todos os momentos, derrapando, às vezes, diante do outro. E é duro ver o quanto isso se multiplica. Ao ligar a televisão, lá está: “respeite o jogador negro, ele não é macaco”, “respeite o eleitor cujo voto não reflete ignorância”, “respeite a candidata à presidência independente das escolhas religiosas”, “respeite o menino que roubou sua bolsa. Ele não precisa ser preso num poste”. Enfim, esses são alguns dos enunciados que marcaram os últimos meses e que me vem à mente durante a redação desta parte da tese. Eles estão ligados ao ano de 2014, mas infelizmente, não restritos a ele. Nos próximos anos, certamente ainda será necessário começar muitas frases com “respeite”, apenas variando o restante de seu conteúdo.

É estranho escrever uma tese que eu sentia estar o tempo todo no limite entre o óbvio e o absurdo, os quais pareciam tão confusamente próximos.

No meio disso, a única coisa que sei, e sei com uma voz que não é minha, é que: “as pessoas nem sonham que quem acaba uma coisa nunca é aquele que a começou, mesmo que ambos tenham um nome igual, que isso só é que se mantém constante, nada mais.” (Saramago, 1998. p.51).

“eu, tu, eles, nós, voz.”
Sérgio Vaz

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Jr., Benjamin. "Necessidade e solidariedade nos estudos de literatura comparada". *Revista brasileira de literatura comparada*, n.3, 1996.

ABRAMO, Bia. Magia de Harry Potter aporta no Brasil." *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 abr 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1004200010.htm>

_____. Autora cria situações fantásticas e verossímeis. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 abr 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1004200011.htm>

_____. Sucesso não é mágica!. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 05 jul 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0507200008.htm>

_____. Das diferenças entre ler e ver televisão *Folha de São Paulo*, São Paulo, 03jul2005. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0307200525.htm>>

ABREU, Caio Fernando. *Pequenas epifanias*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

ABREU, Cleto Junior Pinto de. *A sociologia da modernidade líquida de Zygmunt Bauman: ciência pós-moderna e divulgação científica*. Dissertação de mestrado. São Paulo, FFLCH, 2012.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

_____. "Conectados pela ficção: circulação e leitura de romances entre a Europa e o Brasil". *Eixo e a roda*, v.22, n.1, 2013.

ADAMS, Douglas. *O guia do mochileiro das galáxias*. São Paulo: Arqueiro, 2010.

ADORNO, Theodor. "Engagement". *Notas de literatura III*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

_____. "Crítica cultural e sociedade". *Prismas*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E; LEVINSON, D. J., & SANFORD, R. N. *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row, 1950.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. São Paulo: Argos, 2009.

ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.

ALMEIDA, Geruza Zelnys de. “Em torno de *Literatura para quê ?*” *Revista Criação & Crítica* n.06, 2011.

_____. *Como se pelos dedos escorresse... uma tese*. Tese de doutorado. FFLCH/USP. São Paulo, 2014.

ALVIM, Francisco. *Poemas [1968-2000]*. São Paulo: Cosac & Naify; Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

AMADO, Jorge. *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Janilto. *Por que não ler Paulo Coelho...* Rio de Janeiro: Calibán, 2004.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *O Anjo de Timor*. Marco de Canaveses: Cenateca, 2003.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

AVELAR, Idelber. “Cânone literário e valor estético: notas sobre um debate de nosso tempo”. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.15, 2009.

AZANHA, José Mario Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARBOSA, João Alexandre. “O leitor crítico”. *Simpósio Usos da Leitura*. São Paulo, EDUSP, 1991.

_____. “Literatura nunca é apenas literatura”. *Série Idéia*, n. 17. São Paulo: FDE, 1994.

_____. “João Alexandre Barbosa, leitor”. *Revista Magma*, n.2, 1995.

_____. *A Biblioteca Imaginária*. São Paulo: Ateliê, 1996.

_____. “Dentro da academia, fora da literatura”. *Revista Cult* n. 70, 2003.

_____. *Mistérios de dicionário e outras crônicas literárias*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BARNES, Julian. *O sentido de um fim*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BARNOUW, Dagmar. “The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response by Wolfgang Iser; The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett by Wolfgang Iser [Review]”. *MLN*, v.94, n.5, 1979.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara. Nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BATESEL, Paul. “Best Sellers and the public attitude.” *Studies in Popular Culture* v.12, n.1, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. *A ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

- _____. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *A vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica”. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. *Origem do Drama Barroco Alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BERARDINELLI, Alfonso. *Não incentivem o romance e outros ensaios*. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.
- BIESTA, Gert; BINGHAM, Charles (com Jacques Rancière). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London, New York: Continuum, 2010.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. “História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade”. *Acta Scientiarum. Education*. v. 34, n. 2, 2012.
- BLASS, Thomas. “The Milgram Paradigm After 35 Years: Some Things We Now Know About Obedience to Authority”. *Journal of Applied Social Psychology*, v.29, n.5, 1999.
- BLOOM, Harold. Can 35 Million Book Buyers Be Wrong? Yes. *Wall Street Journal*, 7nov2000.
- _____. *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages*. New York: Scribner, 2001.
- _____. *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. Rio de Janeiro, Imago, 2002.
- _____. Dumbing down American readers. *Boston Globe*, 24set2003. Disponível em: <http://www.boston.com/news/globe/editorial_opinion/oped/articles/2003/09/24/dumbing_down_american_readers/>
- _____. *Onde encontrar a sabedoria?*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Elogio da serenidade*. São Paulo: Unesp, 2002.
- BOLAÑO, Roberto. *Llamadas telefónicas*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- BONAMINO, Alicia, COSCARELLI, Carla, Franco, Creso. “Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA”. *Educação & Sociedade* n.23, 2002.
- BORGES, Jorge Luis. *Obras completas Vol III*. Barcelona: Emecé, 1989.

BOSI, Alfredo. *Céu, inferno*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. *Educação Revista* n. 10, 1989a.

_____. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre, EDUSP/Zouk, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. “O clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua”. *Educação Realidade*. V..39, n.2, 2014.

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. Editora Brasiliense, S. Paulo, 1986.

BRIOSCHI, L.R, TRIGO, M.H.B. “Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas”. *Ciências e Cultura*, v. 7, n.39, 1987.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. “Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais”. *Psicologia: ciência e profissão* v.3, n.2, 1983.

BUCCI, Eugênio. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BUENO, André. “A dialética e a malandragem”. *Revista Letras* n.74, jan/abr 2008.

BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Edusp, 2006.

BUENO, Mónica. “¿Por qué enseñar literatura?”. *Abehache*. Ano 3, n.4, 2013. Disponível em: http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n4/53-72.pdf

BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

BURKE, Peter. “Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna.” *Estudos Avançados* v.16, n.44, 2002.

_____. Crianças pós-modernas. *Folha de São Paulo*, São Paulo. 22mar2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2203200909.htm>

BUVIK, Per. “Le Principe bovarique”. In. GAULTIER, Jules. *Le Bovarysme: mémoire de La critique*. Paris: Presses de l’Université Paris-Sorbonne, 2006.

CALLIGARIS, Contardo. Pornografia possível. *Folha de São Paulo*, São Paulo. 02ago2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/58171-pornografia-possivel.shtml>

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDIDO, Antonio. “Literatura e Cultura de 1900 a 1945”. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.

_____. “Literatura e subdesenvolvimento”. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Brigada ligeira e outros ensaios*. São Paulo: Unesp, 1992.

_____. “A dialética da malandragem”. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.

_____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Introdução à literatura brasileira: resumo para principiantes*. São Paulo: Humanitas, 1999.

_____. “A literatura e a formação do homem”. *Textos de intervenção*. São Paulo: editora 34, 2002.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007.

CAREY, John. *The intellectuals and the masses: Pride and Prejudice among the Literary Intelligentsia, 1880-1939*. London: Faber and Faber, 1992.

CARPEAUX, Otto Maria. “Poesia e ideologia”. *Origens e fins*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante, 1943.

CARVALHAL, Tânia. “Encontros na travessia”. *Literatura e Sociedade* n.8, 2005.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “‘Democratização do ensino’ revisitado”. *Educação e Pesquisa* v.30, n.2, 2004.

CASTELO, Rodrigo. “O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro”. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 112, 2012.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio”. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1996 .

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEVASCO, Maria Elisa *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2008.

CHARTIER, Roger. “A leitura: uma prática cultural. (Debate entre Roger Chartier e Pierre Bourdieu)”. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

CHIAPPINI, L. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHINNERY, A. “Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas.” *Teaching and Teacher Education* v.26, n.8, 2010

CLIFFORD, John; SCHILB, John. “A perspective on Eagleton’s Revival of Rhetoric” *Rhetoric Review* v.6, n.1, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infanto/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COETZEE, J. M. *Elizabeth Costello*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COLE, Teju. A reader’s war. *The New Yorker*, Nova York, 10fev2013. Disponível em: <http://www.newyorker.com/books/page-turner/a-readers-war>

_____. *Cidade aberta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COMPAGNON, Antoine. “Saint-Beuve and the Canon”. *MNL* v.110, n.5, 1995. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3251396> .

_____. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTINA, Arnaldo. *Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004*. Tese de livre docência. Araraquara, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA, Keila Prado. “O que é meu é meu, o que é seu é nosso: questões de/sobre Cidade de Deus” *Revista Criação & Crítica* n.1, 2008.

COSTA, Marta Moraes da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: IBPEX, 2007.

COUTINHO, Eduardo. “Da transversalidade da literatura comparada”. In. WEINHARDT, Marilene; CARDOZO, Mauricio Mendonça (org.). *Centro, centros: literatura e literatura comparada em discussão*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

COUTINHO, Fernanda Maria Abreu. “Pierre Bourdieu e a gênese do campo literário” *Revista de Letras* n.25, v.1/2, jan/dez.2003.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. “A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 26, jul./dez. 2005.

_____. “O intelectual e seu espelho: a representação da personagem popular em Osman Lins e Clarice Lispector.” *Rodapé: crítica de literatura brasileira contemporânea*, n.3, 2004.

_____. “Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea”. *Gragoatá*. Niterói, n. 24, 1. sem. 2008.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond: a invenção do poeta nacional pelo livro didático*. Vitória: EDUFES, 2013.

DA MATTA, Roberto. “Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil.” *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

DÁVILA, Sérgio. Imperialismo mágico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 jul 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2207200409.htm>

DEBERT, Guita Grin. “Problemas relativos à utilização da história de vida e da história oral”. *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Levinas*. São Paulo, Perspectiva, 2008.

DUARTE, Rosália. “Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo”. *Cadernos de Pesquisa*. n.115, 2002.

DUBET, François. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/ago. 1997.

_____. “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização” In. *Contemporaneidade e Educação*, ano 3, v. 3, 1998.

DUCKWORTH, Lorna. Livro infantil mantém estereótipo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 jul 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2207200104.htm>

DURÃO, Fábio Akcelrud. “As artes em nó”. *Alea* v.5. n.1, jan-jun2003.

_____. “Do texto à obra”. *Alea* v.13, n.1, jan-jun 2011.

_____. “Sobre a literatura da destruição e o Ulisses de James Joyce.” *Aletria* n.3, v.23. 2013.

EAGLETON, Terry. “The revolt of the reader” *New Literary History* v. 13, v.3, 1982.

_____. “Brecht and Rhetoric”. *Against the Grain: Essays 1975-1985*. London: Verso, 1986.

_____. *As ilusões do Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell, 2000.

_____. *Literary Theory: an introduction*. Blackwell Publishing, 2002.

_____. *Figures of Dissent*. London: Verso, 2005.

_____. *How to Read a Poem*. Oxford: Blackwell, 2007.

_____. *Reason, Faith, Revolution*. New Haven, London: Yale University Press, 2009.

_____. *Walter Benjamin or Towards a Revolutionary Criticism*. New Left Books/Verso, 2009a.

_____. *A tarefa do crítico*. São Paulo: Unesp, 2010.

_____. *Trouble with Strangers*. Oxford: Blackwell, 2011.

_____. *The event of literature*. New Haven, London: Yale University Press, 2012.

_____. *How to Read Literature*. New Haven, London: Yale University Press, 2013.

ECO, Umberto. *Pós-escrito a O Nome da Rosa: as origens e o processo de criação do livro mais vendido em 1984*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

_____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EISENSTEIN, E. *The printing revolution in early modern Europe*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Mediocridade e loucura e outros ensaios*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

EVEN-ZOHAR, Itamar. "Polysystems Studies". *Poetics Today* v.11. n.1, 1990. Disponível em: <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/ez-pss1990.pdf>

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo. Imprensa Oficial, Instituto Pró-livro, 2012.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FERRARI, Vanessa. "Em defesa do leitor". Disponível em: <http://www.blogdacompanhia.com.br/2013/02/em-defesa-do-leitor/> Acesso em 03mar2013.

FISH, Stanley. "Literature in the Reader: Affective Stylistics". *New Literary History* v.2, v.1., 1970. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/468593>

_____. "Is there a text in this class?" *Alfa* v.36., 1992.

FLEURY, Maria Tereza Leme, MATTOS, Maria Isabel Leme de. "Sistemas educacionais comparados." *Estudos Avançados* v.5, n.12, 1991.

FONSECA, Rubem. *Vastas emoções e pensamentos imperfeitos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

FORGACS, David. "Walter Benjamin or Towards a Revolutionary Criticism by Terry Eagleton [Review]". *Poetics Today*, v. 4, n.1, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FRANCHETTI, Paulo. “No banco dos réus: notas sobre a fortuna crítica recente de *Dom Casmurro*”. *Estudos Avançados* v.23, n.65, 2009.

FRANCONI, Rodolfo A. “Quem dá o tom no mercado do livro hoje no Brasil?” *Revista de Crítica Literária Latinoamericana*, ano 20, n.40, 1994. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4530764>

FRANZEN, Jonathan. *Como ficar sozinho: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. *Literatura*, 2004. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREUD, Sigmund. “Luto e melancolia”. *Novos estudos Cebrap*, São Paulo, n. 32, 1992.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Me enrola que eu gosto. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 abr 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2903200915.htm>

GARAVELLO, Murilo. *Os blogs e o jornalismo de texto: a campanha para a eleição presidencial de 2006 no Brasil*. Dissertação de mestrado. ECA/USP, 2009.

GINZBURG, Jaime. “Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura” *Revista de Letras*, São Paulo, 44 (1): 97 – 111, 2004

_____. “Sociologia e crítica literária”. In: *Alea*.vol 12. No 2. 2010.

GIROUX, H. A; McLAREN, P. “Por uma pedagogia crítica da representação”. In: SILVA, T. T. (org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOETHE, J. W. *Viagem à Itália*. São Paulo: Companhia das Letras 1999.

GORZ, André. *Carta a D*. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

GRASS, Günter. *Nas peles da cebola*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GREGORY, Marshall W. “Redefining Ethical Criticism: The Old vs. the New”. *Journal of Literary Theory* v.4, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.jltonline.de/index.php/articles/article/view/287/879>

GROEBEN, N.; Reinhold W. “Die Empirisierung hermeneutischer Verfahren in der Literaturwissenschaft: Möglichkeiten und Grenzen”. In: H. Kreuzer and R. Viehoff, eds., *Empirische Methoden und Literaturwissenschaft*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1981.

_____. “Response: Literary Theory: Object Theory or Metatheory?!”. *JLT Articles* v.1, n.2, 2007.

GUILLORY, John. *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1994.

_____. “How Scholars Read”. *ADE Bulletin*, n.146. 2008. Disponível em: http://dho.ie/sites/default/files/How_Scholars_Read.pdf

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. *Os leitores de Machado de Assis. O romance machadiano e o público de literatura no século 19*. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 2002.

HAAG, Carlos. “O que é a vida sem dragões?”. *Revista Fapesp* 135. Maio2007. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2007/05/80-85-dragoes-135.pdf?e6dff5>

HAMID, Mohsin. *How to Get Filthy Rich in Rising Asia*. New York, Penguin, 2013.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HATOUM, Milton. “Leitores incomuns”. *Entre Livros* n. 28, ago/2007. Disponível em: http://www2.uol.com.br/entrelivros/artigos/leitores_incomuns_imprimir.html

_____. “Livros de verão e literatura de verdade” *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 04jan2013. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,livros-de-verao-e-literatura-de-verdade-,980457,0.htm>

_____. *Um solitário à espreita*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Uma noite em claro com Harry Potter. *Folha de São Paulo*, São Paulo. 02ago2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0208200706.htm>

HÉRITIER, Françoise. “O eu, o outro e a intolerância”. *A intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HEWLETT, Nick. *Badiou, Balibar, Rancière: Re-thinking Emancipation*. London, New York: Continuum, 2007.

HILST, Hilda. *Tu não te moves de ti*. São Paulo: Editora Globo, 2004.

HOBBSAWM, Eric. *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HULL, Geoffrey. *Timór-Lorosa’e - Identidade, Lian no Polítika Edukasionál (Timor Leste - Identidade, Língua e Polística Educacional)*. Lisboa, Instituto Camões, 2001.

HUTECHEON, Linda. *Uma teoria da paródia*. Lisboa: Edições 70, 1985.

_____. *Teoria e política da ironia*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

HUYSEN, Andreas. “After the High/Low Debate”. *Quaderns Portraits* 07, Barcelona, 1999.

INGARDEN, Roman. *A Obra de Arte Literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2004.

KATAYAMA, Kyoichi. *Um grito de amor no centro do mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KELLY, Stuart. Paulo Coelho's attack on Ulysses insults readers. *The Guardian*, 08ago2012. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/books/booksblog/2012/aug/08/paulo-coelho-attack-ulysses-insults-readers>

KING, Stephen. Diversão vibrante e alto-astral. *Folha de São Paulo*, Folha de São Paulo, 27ago2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2708200013.htm>> Acesso em 05mar2014.

KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOMESU, Fabiana. "Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet". In: *Hipertexto e gênero digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

KURTZ, Robert. O complexo de Harry Potter. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 out 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3010200515.htm> Acesso em: 15 mai 2014.

LAJOLO, Marisa. "A leitura em *Formação da literatura brasileira* de Antonio Candido". *Desenredo*. Jan/jun, 2005.

_____. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

_____. "No jardim das letras, o pomo da discórdia". s/d. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>

LANGLADE, Gérard. "O sujeito leitor, autor da singularidade da obra". *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Totalidade e infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

LEVITT, Steven D.; DUBNER, Stephen J. *Freakonomics: o lado oculto de tudo que nos afeta*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIGNANI, Ângela Maria de Oliveira. J.K.Rowling: diálogo literário e cultural com Monteiro Lobato e Isabel Allende. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LÍSIAS Ricardo. *Divórcio*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. São Paulo: Círculo do livro, 1973.

LOBATO, Monteiro. “Os livros fundamentais”. *A onda verde*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2008.

LOPEZ, Telê Ancona. “A literatura como direito”. *Revista Literatura e Sociedade* n. 11, 2009.

MACCANNELL, Dean. *The tourist. A new theory of the leisure class*. New York: Schocken Books, 1989.

MACINTYRE, Ben. Harry Potter desconstruts the mistery of French intellectuals. *The Times*, Londres. 17 jul 2004. Disponível em: <http://www.thetimes.co.uk/tto/opinion/columnists/benmacintyre/article2044796.ece>

MAGGIO, J. “Can the Subaltern Be Heard? Political Theory, Translation, Representation, and Gayatri Chakravorty Spivak”. *Alternatives*, v. 32, n. 4, 2007.

MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARCO,Valeria de. “A literatura de testemunho e a violência de Estado”. *Lua Nova*, n.62, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital”. *Hipertexto e gênero digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, Marco Antônio. Para reduzir pena, presos leem livros como “Pequeno Príncipe” *Folha de São Paulo*, São Paulo. 17jan2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/01/1035356-para-reduzir-pena-presos-leem-livros-como-o-pequeno-principe.shtml>

MAZZARI, Marcus Vinícius.”Representações literárias da escola” *Estudos Avançados* 11(31) São Paulo, 1997.

MCCOURT, Frank. *Ei, professor*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

MELO, Nelio Vieira de. *A ética da alteridade em Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MEYER, Marlyse. “O que é, ou quem foi Sinclair das Ilhas?” *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* n.14, 1973.

MIALL, David S. "On the necessity of empirical studies of literary reading." *Frame. Utrecht Journal of Literary Theory* v.14, n.2-3, 2000.

MIALL, David S.; KUIKEN, Don. "The form of Reading: Empirical studies of literariness". *Poetics* 25, 1998.

MILLER, J. Hillis. "A ética da leitura". *A ética da leitura: ensaios 1979-1989*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MONTEIRO, Maria Iolanda. Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX: neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. "O complexo do amor". *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MOURA, Rodrigo. Crítico diz que popularidade de Harry Potter é "desesperante" [Entrevista a Harold Bloom]. *Folha de São Paulo*, São Paulo. 25jan2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u30244.shtml>

MURAKAMI, Raquel Yukie e NAKAGOME, Patrícia Trindade. "A leitura literária, a escrita eletrônica: uma discussão a partir de *O Ateneu* de Raul Pompéia". *Texto Digital*. Florianópolis, v 9, 2013.

MYERSON, Jonathan. Harry Potter e os adultos tristes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 02 dez 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0212200111.htm>

NAKAGOME, Patrícia Trindade. "A autoria antes da recepção: uma experiência de ensino de literatura em Timor-Leste" *Revista Linha D'Água* v.26, 2013.

_____. "Rompendo fronteiras literárias: Leitura de *O Anjo de Timor* de Sophia de Mello Breyner Andresen". *Revista Crioula*, n.14. 2014.

NAKAGOME, Patrícia Trindade; FRANCISCO, Beatriz Masson. "A massa na literatura". *Estação Literária*, v.13, 2015.

NAKAGOME, Patrícia Trindade e MURAKAMI, Raquel Yukie. "Transculturalidade, transformação: a relação dos fãs e dos estudantes com a literatura". *Interdisciplinar*, v. 19, 2013.

_____. "Autoria em questão na era da cibercultura". *Criação & Crítica* n.12, 2014.

NANCY, Jean-Luc. "Vox Clamans in Deserto". *Caderno de Leituras* n. 13, 2013. Disponível em: <http://www.chaodafeira.com/wp-content/uploads/2013/05/nancy.pdf>

NATALI, Marcos Piason. "José María Arguedas aquém da literatura". *Estudos Avançados* v.19, n.55, 2005.

_____. "Além da literatura" *Literatura e Sociedade* n.9. São Paulo: DTLCC, 2006.

_____. “Questões de herança: Do amor à literatura (e ao escravo).” 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/artigos/artigomonteirolobato3.pdf>

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada*. São Paulo: EDUSP, 1997.

NODARI, Alexandre. “Ler estrelas [resenha]”. *Sopro* n.12. Jun 2009. Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/sopro/resenhas/estrelas.html>

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Tese de doutorado. FEUSP, 2013.

OLIVEIRA, Ivan Luiz de. A liberdade vigiada: estudo sobre os modos de recepção da obra *O Alquimista*, de Paulo Coelho, pelos detentos da Penitenciária Estadual de Maringá. Dissertação de Mestrado. Maringá, 2007.

OLIVEIRA, Sayonara Amaral de. Na transversal das citações: um estudo da recepção de Paulo Coelho nos *blogs* do escritor. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2010.

_____. “Cânones revirados: o que o público de Paulo Coelho tem a dizer para os críticos”. *Navegações*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan./jun. 2013

OTSUKA, Edu Teruki. *Era no tempo do rei: a dimensão sombria da malandragem e a atualidade das Memórias de um sargento de milícias*. Tese de Doutorado. FFLCH/ USP, 2005.

PAIXÃO, Alexandre. *Elementos constitutivos para o estudo do público literário no Rio de Janeiro e em São Paulo no Segundo Reinado*. Tese de doutorado. FFLCH/ USP, 2012.

PAES, José Paulo. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAULO, Eloésio. *Os 10 pecados de Paulo Coelho*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2007.

PEREC, Georges. *A coleção particular*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. “Literatura contra barbárie”. *Folha de São Paulo*. 02/08/1998 (1998a)

_____. “Por amor à arte” In: *Estudos Avançados USP*, vol. 55, n. 19, 2005.

_____. “Literatura para todos” In: *Literatura e Sociedade* 10. São Paulo: DTLCC, 2006.

PESSOA, Fernando. *Poemas de Álvaro de Campos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PESSOA NETO, Anselmo. “Conhecimento, experiência e literatura: a humanização do homem”. *Terceira Margem* n.12, jan-jun 2005.

PETTIT, Philip. “Hope and Its Place in Mind”. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* n. 592, 2004.

PIERUCCI, Flavio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIGLIA, Ricardo. “Ficção e teoria: o escritor enquanto crítico”. *Travessia: revista de literatura*, n.33. ago/ dez 1996,

_____ *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____ *O último leitor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Ática, 1997.

PRATA, Antonio. Guinada à direita. *Folha de São Paulo*, São Paulo. 03nov2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2013/11/1366185-guinada-a-direita.shtml>

_____ Abaixo, a ironia. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 10nov2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2013/11/1369328-abaixo-a-ironia.shtml>

_____ Crônica de quatro faces. *Folha de São Paulo*, São Paulo. 28dez2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2014/12/1567938-cronica-de-quatro-faces.shtml>

PREMCHAND, Munshi. “The Nature and Purpose of Literature”. *Social Scientist* v.39, n. 11/12, 2011.

PUGLIA, Daniel. “Limites críticos”. *Cadernos de Letras (UFRJ)* n.27, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: Política e Filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____ *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ *The Philosopher and His Poor*. Durham & London: Duke University Press, 2003.

_____ *Hatred of democracy*. London: Verso, 2006.

_____ “As desventuras do pensamento crítico”. *Crítica do contemporâneo – Conferências internacional serralves*. Fundação Serralves, 2007.

_____ “The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics”. BOWMAN, Paul, STAMP, Richard (eds). *Reading Rancière*. London, New York: Continuum, 2011.

REZENDE, Neide. “O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporânea”. In: SANTINI, Juliana (Org.) *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. “Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor”. *Educação em revista* v.25, n.3, 2009.

RIBEIRO, Renato Janine. O novo papel da cultura. *Zero Hora*, Porto Alegre. 20set2014. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2014/09/renato-janine-ribeiro-o-novo-papel-da-cultura-4602582.html>

RICHARDS, I. A. *A prática da crítica literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICOEUR, Paul. *Em torno do político*. São Paulo: Loyola, 1995.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Crítica literária em busca do tempo perdido?* Chapecó: Argos, 2011.

_____. Desdramatizando a crise da crítica. *O Globo*, Rio de Janeiro. 11fev2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/02/11/desdramatizando-crise-da-critica-431031.asp>

_____. “A crítica literária e seus descontentes”. *Caminhos da crítica*, 2014. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/media/RB79%20-%20CAMINHOS%20DA%20CRITICA.pdf>

ROSA, Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROSENFELD, Anatol. “Literatura e personagem”. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ROTH, Philip. *Entre nós – um escritor e seus colegas falam de trabalho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROTHENBERG, Jennie. As insatisfações de Harold Bloom. [Entrevista a Harold Bloom]. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07 set 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0709200307.htm> Acesso em 20abr2014

ROUXEL, Annie. “Autobiografia de leitor e identidade literária”. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. “Apresentação dos organizadores franceses”. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

RUAK, Taur Matan. “A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia.” In: *Camões*. Revista de Letras e cultura lusófonas. Lisboa: Instituto Camões, 2001.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007^a.

SANCHOTENE, Mônica Urroz e NOLINA NETO, Vicente. “Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão.” *Revista Brasileira de Ciências e Esporte* v..31, n.3, 2010.

SANTIAGO, Silviano. “Borges”. In: SCHWARTZ, Jorge. *Borges no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SARAMAGO, José. *O ano da morte de Ricardo Reis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. “Discurso proferido por José Saramago ao receber o Nobel de Literatura em 1998”. (1998a) Disponível em: http://bu.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=com_content&task=view&id=191&Itemid=28

_____. *Cadernos de Lanzarote II*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Saramago nas Suas Palavras*. Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. *A Náusea*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

_____. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 2004.

CHWARZ, Roberto. “Pressupostos, salvo engano, de Dialética da malandragem”. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *Um mestre na periferia do capitalismo*. São Paulo: Editora 34, 1990.

_____. “Fim de século”. *Sequências brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. “Os desafios da educação no Brasil”. BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

SCOTT, Johan W. “O enigma da igualdade”. *Estudos Feministas* v.13, n.1, jan-abr2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>

SEBALD, W.G. *Guerra aérea e literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Entrevista a Márcia Tiburi”. *Trama Interdisciplinar* v.2 n.1. 2011.

SEMÁN, Pablo. “Entre Pentecostés y babel. El caso de Paulo Coelho y sus lectores”. *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Gorla, 2006.

_____. “Retrato de un lector de Paulo Coelho”. *En publicación: Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires, 2007. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Seman.pdf

SETTON, Maria da Graça Jacintho. “Família, escola e mídia: um campo com novas configurações.” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>

_____. “Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade.” *Educação e Sociedade* v. 26, n. 90, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690.pdf>

SIJIE, Dai. *Balzac e a costureirinha chinesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SKLIAR, Carlos. “Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista”. *Educação e Sociedade* vol.24, n.82, 2003.

SMADJA, Isabelle. *Harry Potter: as razões do sucesso*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

- SMITH, Keri. *Destrúa este diário*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- _____. *Termine este livro*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- SMITH, Barbara Herrnstein. *Contingence of Value: Alternative Perspectives for Critical Theory*. Harvard University Press, 1988.
- _____. “Value/ Evaluation”. LENTRICCHIA, Frank; MCLAUGHLIN, Thomas (Eds). *Critical Terms for Literary Study*. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 1995.
- _____. *Crença e resistência*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Minas Gerais: Lê, 1998.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.
- SODRÉ, Muniz. *Teoria da literatura de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- SORJ, Bernardo. *A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdade social*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.
- SOSEKI, Natsume. *Eu sou um gato*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SPIVAK, Gayatri. *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press, 2003.
- _____. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STIGGER, Veronica. *O trágico e outras comédias*. 2a ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- STOLCKE, Verena. “Pluralizar o universal: guerra e paz na obra de Hannah Arendt”. *Mana*, v.8, n. 1, 2002.
- STREET, Brian V. “Perspectivas interculturais sobre o letramento”. *Filologia linguística do português*, n. 8, 2006.
- SZANTO, Janyssa Oliveira. *Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. São Paulo, 2006.
- TARTT, Dona. *O pintassilgo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VALÉRY, Paul. “Poesia e pensamento abstrato”. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. *A mesa voadora*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- VIEIRA, Alice. “Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e desafios”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008
- WALLACE, David Foster. *Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- WATT, Ian. *Ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WISNIK, José Miguel. Paulo Coelho – Parte I. *O Globo*, Rio de Janeiro. 06set2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/paulo-coelho-parte-1-13843343>

YOCARIS, Ilias. Harry no país do mercado triunfante. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 jul 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2207200411.htm>
Acesso em 10 abr 2014.

ZILBERMAN, Regina. “A literatura e o apelo das massas”. *Literatura em tempo de cultura de massas*. São Paulo: Nobel, 1984.

_____ “Apresentação”. *Os preferidos do público*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____ *Estética da Recepção e História da Literatura*, São Paulo, Ática, 1989.

_____ “Um Caso para o Leitor Pensar”. *Revista de Letra*. n. 29, São Paulo, 1989a.

_____ “Recepção e leitura no horizonte da literatura”. *Alea* v.10, n.1, jan-jul2008.

_____ “A leitura no Brasil: sua história e suas instituições”. s/d. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>

ZIZEK, Slavoj. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____ *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ANEXO 1

Questionário para traçar o perfil de leitores literários

Prezados estudantes, as respostas a este questionário são fundamentais para o desenvolvimento da tese de doutorado de Patrícia Trindade Nakagome, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Andrea Saad Hossne (DTLLC/FFLCH). Ao assinarem e responderem essas questões, os (as) senhores(as) autorizam a utilização dos dados para a referida pesquisa, em que será preservado o anonimato dos participantes. Caso tenham alguma dúvida, não hesitem em entrar em contato. O e-mail é: patricia.nakagome@gmail.com

1. Formação

Nome completo: _____

E-mail: _____

Telefone: _____ idade: _____

Já iniciou/concluiu algum curso superior? Não () Sim () Qual? _____

O Ensino Médio foi realizado em: escola pública () escola particular ()

O que o levou a optar pelo curso de Letras?

() interesse por literatura	() interesse por línguas estrangeiras
() interesse pela língua portuguesa	() desejo de ser escritor/desenvolver a escrita
() facilidade de ingresso no curso	() outro. Qual? _____

Qual objetivo profissional você espera alcançar com a formação em Letras? _____

2. Experiências de leitura

Dentre as pessoas/instituições abaixo indicadas, marque aquela que mais influenciou na sua formação como leitor:

() pais, família	() amigos
() professores, escola	() meios de comunicação
() outro. Qual? _____	

Como se deu essa influência?: _____

Em média, quantas horas você dedica semanalmente à leitura não-obrigatória?

() 0 a 2 horas	() 5 a 10 horas
() 2 a 5 horas	() mais de 10 horas

Qual foi o último livro não-obrigatório que você leu? Qual sua opinião sobre ele? _____

Dentre os livros que você já leu, qual foi o mais importante para você? Justifique o motivo da sua escolha:

Qual é o seu autor preferido? Por quê? _____

Se um amigo da sua idade, que nunca teve interesse em ler, dissesse que deseja mudar seu hábito de leitura e lhe pedisse uma indicação de livro, qual obra você sugeriria a ele? Por quê?

3. Leituras específicas

As perguntas desta parte referem-se à lista de livros obrigatórios da FUVEST 2011, vestibular pelo qual vocês passaram para ingresso no curso de Letras.

Caso você fosse professor de cursinho pré-vestibular, com ampla liberdade de estruturação curricular, em que sequência você trabalharia a leitura dos livros abaixo? Por favor, enumere de 01 a 09:

- () *Auto da barca do inferno* - Gil Vicente;
- () *Memórias de um sargento de milícias* - Manuel Antônio de Almeida;
- () *Iracema* - José de Alencar;
- () *Dom Casmurro* - Machado de Assis;
- () *O Cortiço* - Aluísio Azevedo;
- () *A cidade e as serras* - Eça de Queirós;
- () *Vidas secas* - Graciliano Ramos;
- () *Capitães da areia* - Jorge Amado;
- () *Antologia poética* - Vinícius de Moraes.

Qual critério norteou sua sequência? _____

Dos livros acima indicados, qual você mais gostou? Por favor, explique os motivos: _____

Qual é a sua opinião sobre a existência de uma lista de livros obrigatórios no vestibular? Você a considera necessária? Por quê? _____

Se você pudesse sugerir a inclusão de algum livro na lista, qual seria a sua indicação? Por quê? _____

(assinatura para autorização de uso acadêmico das informações)

Muito obrigada pela colaboração!