

**O FIM DO CÂNONE E NÓS
COM ISSO – PASSADO E PRESENTE
DO ENSINO DE LITERATURA
NO BRASIL**

Luís Augusto Fischer
fischerl@uol.com.br

Primeiro: o que é e como se formou o cânone?¹

Antes de tudo, é preciso advertir que há muito de fantasma nessa conversa; se fôssemos responder a tal pergunta, em qualquer reunião de dois ou mais letrados, não haveria consensos imediatos em muitos pontos, talvez na maior parte deles. Quando parte da esquerda (especialmente aquela anti-racionalista, mais os desconstrucionistas), alguns pedagogos ou certos linguistas se colocam contra o cânone, estão se colocando contra o quê? Suspeito que seja contra Alencar e contra o Machado que eles nunca leram direito, contra ler *Os sertões* e Bilac, quer dizer, contra o cânone anterior ao Modernismo. Não imagino que possam estar contra a leitura de *Vidas Secas* ou Jorge Amado, nem contra *Macunaíma*. Ou sim?

¹ Este texto nasceu de duas participações do autor em atividades na UNICAMP, em 2012: a primeira, uma mesa sobre o tema “O fim do cânone”, no Colóquio nacional “Literatura e ensino em debate”; e a segunda, a aula inaugural do segundo semestre do ano, no curso de graduação em Letras, a convite do professor Marcos Lopes.

Um ataque recente contra não o cânone, mas o fantasma dele, estava e está em certo traço presente na prova do ENEM, que reivindica a presença e a valorização das diferentes realidades linguísticas do português contra o que consideram, sem nomear claramente, o cânone e seus efeitos. Ora, é preciso afirmar desde logo – tese de base para o raciocínio deste artigo – que *a variedade do português (social, geográfica, etnográfica, etc.) já se expressa livremente, há algumas décadas, na literatura brasileira*. Não se trata de uma reivindicação modernista, mas de uma realidade palpável: a tarefa de dar voz ao Brasil real e cotidiano, inclusive das classes baixas e das etnias oprimidas, já vem sendo cumprida pela grande narrativa realista, desde o final do século 19 até agora, e nos anos 1930-50 em particular; da mesma forma vem sendo feito o relato da vida dos miseráveis da periferia das megalópoles e das cidades médias, assim como a vida dos pobres do campo. Pode ser que falte dar corpo a muitas experiências, ao mundo indígena particularmente, na ficção. Assim também ocorre na poesia, em parte no teatro, talvez na crônica, certamente na canção.

Vale um parágrafo de destaque: para mim, “literatura brasileira” engloba canção, gênero semiliterário, semimusical, cujo estatuto particular, de todo modo, mais o inclui no repertório letrado do que o exclui dele. A canção pertence ao mundo literário tanto quanto o teatro, ao menos. São, os dois, gêneros claramente letrados, cuja seiva depende da palavra, sendo nisso aparentados diretos dos gêneros tradicionais do domínio literário (e os dois, por certo, vivem também outras realidades, relativas ao mundo da performance e da música). Creio que ocorrerá, a médio prazo, com a canção, aquilo que ocorreu com a crônica, que foi admitida no campo literário apenas nos anos 1970, após décadas de vida fértil no jornal e na formação do brasileiro real.

Então o que é de fato o cânone? Quais são os momentos de sua instituição no Brasil? Tentemos um esquema aproximativo, organizado cronologicamente.

1.1 – Em primeiro lugar, por certo devemos lembrar os Jesuítas no período colonial: nos tempos da América Portuguesa, era com eles o principal da educação das gentes, das escassas gentes que acediam ao ensino, que no campo literário era marcado pelas restrições católicas de leitura, informada por uma perspectiva ligada à tradição clássica e neoclássica. Se algum cânone havia, no sentido de um conjunto de textos considerados essenciais na formação dos alunos e das almas em sentido amplo, ele seria encontrável nesses marcos.

O primeiro momento em que podemos de fato falar em cânone instituído ocorreu nas primeiras décadas do Brasil independente.

Intelectuais nacionalistas, em duas ou três gerações, instituíram o paradigma nacionalista, interessado específica e explicitamente em formar brasileiros, antes de formar leitores. Por isso, esse primeiro repertório de obras dignificadas pela transmissão escolar prestigiava os poetas identificados com o novo país e buscava retrospectivamente nos poetas coloniais algum índice, alguma intenção, algum elemento que desse lastro para a construção do nacional².

Nos anos de 1870 e 80, aparece outro paradigma crítico e historiográfico, agora informado pelo debate darwinista e, em sentido amplo, materialista, à frente a figura de Taine. O Brasil teve a felicidade de contar com lucidez rara e inesperada do crítico Machado de Assis nesse debate. De um lado, ele estabelece uma notável crítica aos estreitos limites do nacionalismo e das obrigações a que ele constrangia, operando em contraposição uma impressionante reivindicação de liberdade temática. No campo da formação da literatura brasileira, Machado reconhece uma linhagem de empenho localista, oriunda de Basílio da Gama, mais que de Durão, claramente configurada em Gonçalves Dias e presente ainda na nova geração, a dos anos 70, linhagem que de algum modo encontra em Alencar um ponto alto; ao mesmo tempo, porém, requer abertura de horizontes para a produção literária, por exemplo para o que chama de “romance de costumes”, em que ele mesmo se especializará³.

Contemporâneos da parte mais substantiva da obra de Machado de Assis, dois críticos e historiadores literários, José Veríssimo e Sílvio Romero, ocupam o cenário do que podemos chamar de instauração do cânone, em sua geração, aquela que viu brotar e se desenvolver a República no Brasil. Com suas diferenças marcantes, os dois estão no centro desse processo entre os anos 1880 e 1910, mais ou menos: Veríssimo assinalando

² Há excelentes descrições desse processo em livros como *Historiadores e críticos do Romantismo -- 1. A contribuição europeia: crítica e história literária*, de Guilhermino César (seleção e apresentação (Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da USP, 1978); *O berço do cânone*, de Regina Zilberman e Maria Eunice Moreira (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998) e *Introdução à historiografia da literatura brasileira*, de Roberto Acízelo de Souza (Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2007).

³ A hipótese da formação da literatura brasileira em Machado é a semente do trabalho de Antonio Candido em sua *Formação da literatura brasileira*, editada originalmente nos últimos anos 1950. Seja-me permitido citar um estudo meu, *Machado e Borges* (Porto Alegre: Arquipélago, 2008), em que explicito essa questão mostrando em paralelo o empenho de Jorge Luis Borges na Argentina. Recentemente, apareceu no mercado uma oportuna edição reunindo a produção crítica de Machado de Assis, com bom trabalho de anotação: *Machado de Assis – crítica literária e textos diversos*, organizado por Sílvia Maria Azevedo, Adriana Dusilek e Daniela Mantarro Callipo (São Paulo: editor da UNESP, 2013).

Machado de Assis como o ponto alto da qualidade atingida na literatura brasileira, Romero reivindicando a inclusão e mesmo o prestígio das formas e temas populares ou voltados para o mundo dos de baixo. Sem entrar em maiores detalhes, que poderiam significar uma divisão mais sutil das gerações, podemos dizer que esses dois grandes historiadores acompanham em vida a canonização também em outro sentido: nos primeiros vinte anos do século 20, rola uma imensa voga nacionalista na produção literária massiva, especialmente naquela ligada às escolas – gente como Olavo Bilac, Alberto de Oliveira, Manoel Bonfim, Coelho Netto, depois Monteiro Lobato, entre muitos outros, vai produzir livros para leitura de meninos e jovens, agora alcançados cada vez mais pela escola, compromisso republicano (cumprido apenas em parte pequena).

A primeira geração modernista atuou, é claro, também na historiografia e na crítica: Mario de Andrade, Werneck Sodré, Vianna Moog,  rico Ver ssimo⁴, cada qual a seu modo e em seu âmbito, produziram interpreta es sobre a literatura brasileira, numa revisão importantíssima. Mas importantíssimas apenas no futuro, ainda distante, porque o paradigma de ensino   dado, entre 1940 e 1970, pelo que havia sido estabelecido pela gera o anterior e, agora, por Alceu Amoroso Lima, crítico literário importante, de orienta o católica (num tempo em que foi derrotada a tese republicana de oferecer escola pública leiga para todos, em favor da relativa supremacia do ensino particular, quase sempre católico, para as elites e as classes m dias, em todas as principais cidades brasileiras). Era um modelo que não apenas centralizava autores

⁴ Mário de Andrade não produziu uma interpreta o sistemática da literatura brasileira, mas estabeleceu uma série de premissas críticas que serviram de parâmetro para a gera o seguinte (especialmente na USP), por exemplo em suas críticas a uma série de autores (Castro Alves, Machado de Assis) e em seu famoso ensaio “O movimento modernista”, de 1942. Nelson Werneck Sodré produziu uma *História da literatura brasileira* (primeira edi o em 1938); o fato de ser comunista e de praticar uma interpreta o materialista por certo limitou a circula o de suas ideias, tanto no circuito escolar, em grande parte do país dominado pela visão católica, quanto mesmo no circuito acad mico, idem, tendo   frente o Rio de Janeiro intelectual. Vianna Moog, escritor e ensaísta gaúcho mas residente no Rio,   hoje visto como peça de museu, mas nos anos 1940 e 1950 teve certa circula o um ensaio seu, também de 1942, intitulado “Uma interpreta o da literatura brasileira”, quase sempre mencionado pela tese de que o Brasil nas letras ainda era um ‘arquipélago cultural’ e não a unidade postulada por gente como Mario de Andrade. Já  rico Veríssimo escreveu um quase inacreditável ensaio, *Brazilian literature – an outline*, publicado em 1945 nos Estados Unidos (e traduzido ao português apenas meio século depois, em 1995!), que d  balanço na tradi o literária nacional, tendo em vista a força da literatura moderna, que também ele praticava. A propósito deste livro de  rico, ver meu artigo “ rico Veríssimo, historiador da literature”, revista SIGNO, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 49, pp. 9-34, juz-dez 2005.

nacionalistas, como Alencar, como punha em primeiro lugar, mesmo nas aulas de literatura, o endeusamento da suposta excelência de linguagem dos escritores conservadores, Rui Barbosa à frente. (Machado de Assis era elogiado por sua elegância, nunca por sua perspectiva moderna e crítica, que de resto ainda não estava demonstrada, e só o seria nos anos 1970.)

Mesmo nos anos 1960 (e ainda nos 1970), ainda era bastante raro que autores como Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade ou ÉÉrico Veríssimo, largamente consagrados pela crítica e/ou no mercado livre dos leitores comuns, fossem lidos em escolas, devido a pelo menos três fatores: conservadorismo mental das escolas, que rejeitavam autores recentes; um tipo de classicismo, que havia consagrado o Parnasianismo junto com os românticos; e, ao fundo, a preeminência de instituições intelectualmente conservadoras, como a Igreja Católica, ao lado da persistência de formas de relação social ainda muito próximas da velha sociedade patriarcal brasileira, situações que tendiam a rejeitar as novidades críticas que para os autores modernos eram o fundamento da existência.

Até este momento, o ensino de literatura acontece massivamente apenas no primário e ginásio, o equivalente ao Ensino Fundamental de hoje; nos anos de 1960, e não antes, é que ocorre um aumento forte de vagas no que hoje chamamos de Ensino Médio, fruto direto da intensa migração do campo para a cidade, exigida pela industrialização urbana e pela mecanização das lavouras; só aqui se pode começar a cogitar do problema do ensino de literatura para jovens modernos, vivendo nas cidades e já alcançados pela nascente televisão, que mudaria muita coisa. Esse crescimento gerou um novo problema institucional, agora para o ingresso nas escassas universidades e cursos superiores: pela primeira vez havia muito mais candidatos do que vagas, o que criou os chamados “excedentes”, jovens com o ensino médio cumprido mas sem chance de ingresso nas carreiras superiores. E eram jovens informados, habilitados e tendencialmente mais críticos do que antes. (Esse foi o caldo de cultura brasileiro da revolução de costumes ocorrida no fim dos 60, ao som de uma poderosa canção popular crítica e do rock’n’roll.)

Ao longo da década de 1970, assistimos à entronização do cânone atualmente em causa. Qual é ele? É preciso primeiro lembrar que ele nasceu como subproduto impensado da reforma de ensino e da criação do vestibular unificado – pela primeira vez os candidatos a ingresso na universidade precisavam prestar as mesmas provas, dos mesmos conteúdos, independentemente do curso a que se destinavam. Era todo um novo horizonte para as provas de todas as áreas, com destaque para a literatura, que passou a figurar como uma prova específica na maioria dos exames nacionais – dessa específica matriz é que nasceu o cânone.

Até então, havia uma presença forte do Latim e do Francês no ensino, que implicavam algum conhecimento de suas respectivas literaturas mas que perderiam muito espaço em favor do Inglês, que entra como conhecimento técnico, não como cultura letrada, num rebaixamento do horizonte literário do aluno brasileiro. O Português vira Comunicação e Expressão, numa outra mostra da visão “moderna”, quer dizer, tecnicista, da burocracia sobre o mundo letrado. E foi aqui que entrou na escola, por força dos exames vestibulares unificados, a literatura moderna, ou pós-parnasiana, agora não mais hegemônica pelos manuais de Alceu Amoroso Lima (a importância estratégica desse crítico e pensador na formação do leitor no Brasil ainda está por ser diagnosticada, salvo engano).

Então, qual era, qual é, esse cânone, na prática? Respondendo de modo um pouco irreverente, pode-se afirmar que esse cânone se compõe de *três nacionalismos* – o *romântico*, que incorporou parte da produção do período colonial (especialmente aquela ligada a algum sentimento nativista, localista, por exemplo os poemas indianistas) ao recente conjunto de poetas e prosadores empenhados na definição da nacionalidade da jovem nação independente; o *republicano*, que acrescentou aos românticos os classicistas (parnasianos) e os realistas (naturalistas), assim como os pensadores e ideólogos puros e simples, como Euclides da Cunha no primeiro caso e Ruy Barbosa no segundo; e o *modernista*, que incluiu parte dos escritores do começo do século sob a rubrica do pré-modernismo (nisto enquadrando, de forma rebaixada, os chamados regionalistas) ao grupo de autores vanguardistas e aos que floresceram nos anos 30, poetas, prosadores e ensaístas. Mas foi sempre nacionalista o jogo: em nenhum caso se cogitou, por exemplo, de acrescentar ao repertório dos vestibulares alguma leitura extrabrasileira, salvo um ou outro caso de literatura portuguesa, em geral textos de um passado bastante remoto. Este cânone, combinando acriticamente categorias de análise da história literária tradicional (pelos estilos de época e as escolas) com juízos sumários disfarçados de conceitos (como regionalismo e pré-modernismo), repetiu sem discussão o mesmo e restrito gradiente literário que desde a Independência (e desde antes, desde Portugal) limitou a visão do mundo por parte dos brasileiros.

Parágrafo para um detalhamento essencial ao raciocínio em curso: foi nessa conjuntura de enorme crescimento da procura por ensino superior, e não antes, que se pode começar a verificar o verdadeiro mando que os programas das provas de vestibular passaram a exercer sobre o ensino secundário. Justamente por haver concorrência forte, que se concentra nos cursos das universidades federais e estaduais (estas, basicamente

as paulistas), que são indisputadamente as melhores, e além disso gratuitas, é que a generalidade das escolas, primeiro apenas as maiores nas cidades mais populosas e sedes de universidades públicas, mas depois em praticamente todas, passou a adotar os programas de vestibular como programas de ensino. Mando sem contraste, por quatro décadas, de 1970 em diante. (Hoje, 2013, o papel que tais vestibulares ocupou foi tomado pelo ENEM.)

Um último comentário nesta passagem: a conjunção desses fatores – imposição do cânone, transformação dos exames vestibulares em único paradigma para organização dos programas de ensino de literatura, massificação do acesso ao ensino – produziu outros resultados igualmente poderosos. Fixou-se todo um estilo de lecionar literatura, com um professor, agora tendendo a especializar-se destacando-se do ensino de língua, repassando aquele repertório canônico segundo seu contexto histórico, mas com pouca atenção à leitura dos textos em si, substituídos pelo comentário de aspecto historiográfico. (Vale lembrar que, em sua esmagadora maioria, os professores de literatura, que na maior parte dos casos são também os professores de língua materna), têm pouca, para não dizer nenhuma, formação em História, num patamar razoável de exigência, de tal forma que as aulas de literatura nem bem contextualizam na vida social e cultural a literatura, nem são capazes de arguir criticamente as categorias de análise e os conceitos historiográficos implicados na questão, em geral apenas repetidos a partir do manual empregado.

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

Não se trata de demonizar a situação, que nos melhores casos (isto é, em escolas de elite, nas cidades mais sofisticadas) tem méritos interessantes, como a tendência à especialização para professores de literatura, nisso acompanhando tal especialização em sua dimensão acadêmica, ou a aproximação entre os estudos de literatura e o de história, sociologia e filosofia, ou entre literatura e vida social e mental ao longo do tempo, entre literatura e outras artes, elementos esses que muitas vezes servem como verdadeiros passaportes dos adolescentes escolares

para ingresso no mundo da cultura letrada exigente, verdadeiros roteiros iniciais de compreensão da vida cultural brasileira. Mas também não se pode perder de vista que a situação produziu monstros, igualmente (talvez em proporção maior do que os bons resultados), na medida em que preteriu a leitura direta de textos em favor da narrativa, conceitualmente frágil e historiograficamente trivial.

1.2 – E a História armou suas específicas sincronias, como sempre faz. Nesse processo de canonização de alguns escritores e livros, atuaram forças sem nome nem rosto (os autores dos programas dos principais exames vestibulares do país), que mesmo assim expressaram, nas escolhas e exclusões que foram fazendo, toda uma mentalidade, toda uma visão sobre história e sobre literatura, assim como sobre a formação do leitor brasileiro. Vendo em panorama, parece que tais forças consolidaram, nos programas, a tradição romântica e aquela do final do século 19 – ganharam lugar cativo os Alencar e os Gonçalves Dias, assim como os poetas parnasianos –, mas a esse bloco de autores e obras acrescentaram outros. Nisso tudo, três fatores parecem ter atuado fortemente.

Um: a existência de toda uma geração de escritores com obra madura, a geração que podemos chamar de moderna, em sentido amplo. Gente informada pela tradição local, brasileira, mas também cosmopolita, nem que fosse na marra – quem dos escritores desse tempo pôde ficar indiferente à Segunda Guerra, ao Nazismo, à Guerra Fria? Por alienado que fosse, ele teve que se haver com esse horizonte, necessariamente supranacional. Só isso já conferiu certa emancipação a eles, e muitas vezes obrigou à visada crítica, interessada em desmascarar a opressão e saudar a modernização das relações sociais, que incluíam a luta social e o feminismo, entre outros itens. Poetas, cronistas, contistas, romancistas tinham obra a oferecer ao novo leitor brasileiro: Bandeira, Mário de Andrade, Drummond, João Cabral; Rubem Braga; os romancistas realistas estreados nos anos 1930 e 40, Jorge Amado, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Rachel de Queirós, Guimarães Rosa, Clarice Lispector. Era inevitável (e foi muito saudável) que tais autores viessem a compor o novo cânone, de 1970 em diante.

Dois: uma força cultural incontornável, oriunda do mesmo movimento modernizante (é desconfortável usar o mesmo radical, “modern-“, para falar de algo que é muitíssimo mais amplo que o termo “modernismo”, que entre nós tem dono), no Brasil e no Ocidente, que se expressou entre nós com uma contundência talvez inédita em termos massivos pela via da televisão, veículo que, um tanto inadvertidamente, deu palco para uma geração brilhante de cancionistas (por sua vez conectados a escritores, pintores, encenadores, etc.). Esses cancionistas – ponhamos

dois nomes na conta: Caetano Veloso e Chico Buarque de Holanda; ou três: eles e Roberto Carlos – vocalizaram o mundo novo, o mundo das novas relações com a família, com as instituições públicas, com a escola, com a cultura letrada. A força, o impacto da arte desses cancionistas, à frente de toda uma geração (Glauber Rocha e o Cinema Novo, teatro de vanguarda, Hélio Oiticica e seus parceiros de invenção nas artes visuais, contistas de grande inventividade como Rubem Fonseca, Moacyr Scliar, Sérgio Sant’Anna e tantos outros, assim como de um novo jornalismo, de oposição ao regime militar, tendo à frente, em invenção de linguagem, *O Pasquim*), foi que, sem deliberação prévia, tornou a literatura moderna palatável ao leitor médio brasileiro, especialmente na escola. Caetano Veloso e a Tropicália abriram caminho para a leitura de Bandeira, Mário, Oswald e Drummond, invertendo a cronologia óbvia. Quer dizer: foi a Tropicália que proporcionou lugar compreensível para os aspectos mais vanguardistas da geração anterior.

Três: os esquemas críticos e historiográficos até então vigentes mostraram-se incapazes de atender ao novo cânone que se armava a partir dos vestibulares massivos. Não seria na obra de Amoroso Lima ou na visão nacionalista ufanista (de Bilac, por exemplo) que seria cabível encontrar explicação para tudo que entrava na circulação escolar agora, dos poetas modernistas, do fenômeno *Macunaíma* e do Romance realista dos anos 30 a Guimarães Rosa, Clarice Lispector, o Concretismo e tudo o mais. Quem explicaria esse novo repertório? Quem teria capacidade para formar os novos professores, agora em cursos de Letras muito modernos, pautados pelo Inglês e não mais pelo Francês, e oferecidos em toda parte? Quem seria capaz de orientar, filosoficamente, as novíssimas dissertações de mestrado e as teses de doutorado em Letras, nos recém-criados cursos de pós-graduação da área, todos eles dos anos 1970?

Havia dois paradigmas disponíveis, ambos estabelecidos no curso dos anos 50 e 60: um radicava-se na UFRJ e era capitaneado por Afrânio Coutinho, e a outra tinha por endereço a USP, especialmente em torno da figura e da obra de Antonio Candido. Afrânio Coutinho se tinha na conta de introdutor dos métodos científicos de análise da literatura (a “Nova crítica”, inglesa e norte-americana, de inspiração formalista) como aliás disse mais de uma vez⁵, contra a tradição que ele chama de historicista e filológica até então vigente, na prática contra a tradição que

⁵ Veja-se por exemplo a coletânea *Universidade, instituição crítica* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977). Veja-se em particular o texto “O ensino de literatura brasileira”, em que conta à sua maneira o problema e propõe o que lhe parecem ser as melhores diretrizes para o futuro – ao lê-las agora se poderá perceber o alcance de sua visão.

subordinava a leitura de textos literários ao ensino do Português, e de um registro arcaizante, classicista, conservador da língua. O que propunha em lugar desse paradigma era, em suma, destacar a literatura de seu contexto, evitando a todo custo qualquer envolvimento com história da literatura, para absolutizar o texto, suas marcas internas, sua literaridade. Era sem dúvida um avanço, porque propunha tirar do cenário o paradigma ruibarboseano de escrita, a visão determinista taineana, o biografismo e mesmo os constrangimentos nacionalistas no ensino de literatura, em favor de leitura direta do texto, com método e teoria; mas era também um equívoco por sua visada antidialética, quer dizer, contrária à perspectiva que pergunta pelo papel das obras em seu horizonte histórico, sem dúvida mais abrangente, a meu juízo.

O outro paradigma estava na USP e tinha em Antonio Candido sua figura mais futura. Que Candido teve papel decisivo no destino do ensino de literatura, atesta-o a celebração de que é objeto há décadas⁶ – com boas razões, de meu ponto de vista. Atuando conscientemente como um divulgador da literatura moderna, em particular da literatura e do ponto de vista modernista⁷, operando na imprensa e na universidade por décadas a fio, Candido tinha a palavra certa para dar sentido ao movimento geral de incorporação da literatura moderna ao repertório escolar, nos termos acima mencionados. Era de sua orientação que podiam nascer as explicações, os enquadramentos, as valorizações e depreciações

⁶ Vejam-se os volumes coletivos de homenagem a ele: *Esboço de figura – Homenagem a Antonio Candido*, com 24 textos, organizado por Celso Lafer (São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979), por ocasião dos 60 anos do autor; *Antonio Candido – Pensamento e militância*, organizado por Flávio Aguiar (São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo; Humanitas; FFLCH-USP, 1999), por ocasião dos 80 anos; *História e literatura – Homenagem a Antonio Candido*, organizado por Jorge Ruedas de la Serna (Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Fundação Memorial da América Latina e Imprensa Oficial do Estado de S. Paulo, 2003); dois volumes da revista *Literatura e Sociedade*, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da FFLCH –USP, sob organização de Maria Augusto Fonseca (número 11, 2009.1), homenagem aos 90 anos do autor. Na *Bibliografia de Antonio Candido*, organizada por Vinícius Dantas (São Paulo: Duas Cidades e Editora 34, 2002), chegam às centenas os estudos sobre a obra de Candido. Arrisco dizer que não há comparação do impacto da obra de Candido com o de qualquer outra obra de crítico brasileiro.

⁷ Escrevi um estudo sobre o papel de Candido nesse processo, que na minha avaliação redundou numa supervalorização da visada modernista paulista sobre o conjunto da produção literária brasileira. O resultado está em dois artigos: o primeiro, “Formação, hoje: uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor”, teve uma edição em 2009, num dos volumes da revista *Literatura e sociedade* acima mencionada, e edição revista no livro *A crítica literária brasileira em perspectiva*, organizado por Rogério Cordeiro e outros (Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2013); o segundo é “A formação vista desde o sertão”, publicado na *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. n. 18, 2011.

requeridas pela nova conjuntura. Um exemplo significativo está na obra de Alfredo Bosi: seu livro *História concisa da literatura brasileira*, cuja primeira edição ocorreu em 1970 (e alcança quase cinquenta edições na hora em que escrevo estas palavras), é a última, ou melhor, a mais recente síntese acadêmica sobre o conjunto da literatura brasileira, até este momento adotada em escolas e faculdades de Letras país afora. Se com mais de 40 anos de vida ainda é considerada válida, deverá haver motivos históricos sólidos, solidíssimos, que existem de fato e podem ser chamados, genericamente, de a dominação paulistana, especificamente uspiana, no campo da história da literatura brasileira, com influência direta sobre os vestibulares e, por isso, sobre os programas de ensino de literatura na escola brasileira.

(Seria muito interessante um levantamento das orientações diretas de Candido e sua geração, assim como de seus orientandos diretos, a professores de várias partes do Brasil. Seria possível averiguar quais autores, obras e estilos ganharam o selo de qualidade uspiano e, por aí, modernista. Vendo a coisa a partir do Rio Grande do Sul, pode-se constatar um movimento constante, sem prévia combinação mas muito consistente, de toda uma geração de professores que iam fazer seu doutorado na USP levando sob o braço um autor gaúcho – de que resultaram alguns trabalhos de alto valor crítico, me apresso a dizer –, num gesto que pode ser interpretado, ao menos pelo viés aqui salientado, como um movimento da província rumo ao novo centro canonizador, em busca de um lugarzinho ao sol para o autor provinciano.)

Com Machado de Assis também se pode fazer a prova: foi só nos anos 1970 que sua fortuna crítica ganhou contornos realmente novos, científicos no sentido da teoria da literatura, para além do império dos levantamentos empíricos e dos estudos baseados em pura simpatia ou em pura intuição. O nome de Roberto Schwarz deve ser apontado logo, como talvez o fruto mais maduro dessa floração, sendo o autor, como é sabido, discípulo direto e dileto de Candido. (Não podemos esquecer pelo menos os trabalhos de Raymundo Faoro – *A pirâmide e o trapézio* veio à luz em 1973 - e, vindo por outro caminho, de Helen Caldwell, cujo *Machado de Assis, The brazilian master and his novels* é de 1970, mas cujo revolucionário estudo monográfico *O Otelo brasileiro de Machado de Assis* saiu em 1960, vindo a ser traduzido ao português apenas em 2002.) As novas gerações talvez estranhem, mas até os anos 60 Machado ainda despertava suspeitas – era sim um bom autor, mas ninguém sabia dizer quase nada sobre os motivos dessa qualidade, salvo uma genérica louvação a seu estilo –, e muitos professores, de alto a baixo no sistema de ensino nacional, ainda preferiam Eça de Queirós a ele...

1.3 – Bem, é preciso dar um passo atrás para dizer que todos esses três fatores acima mencionados encontram um fundo explicativo sólido não em preferências, idiossincracias e talentos pessoais, mas no movimento da vida social. A modernização dos exames vestibulares, a criação do vestibular unificado, a reforma da universidade, assim como o amadurecimento da geração moderna de escritores, a força vanguardista dos anos 60 e tudo o mais, essas coisas todas se devem a deslocamentos tectônicos talvez imperceptíveis na hora, mas agora perfeitamente divisíveis. Estamos falando de uma intensa modernização das relações sociais no Brasil, fruto direto do salto industrializante, com sede preferencial em São Paulo e origem na indústria automobilística, assim como da mecanização das lavouras e da arrancada da soja no sul, com o conseqüente êxodo rural (expressão a que não falta um toque cultural de época, informada pelo catolicismo). No plano cotidiano, quanta coisa mudou para sempre: a matéria plástica entrou no lugar da louça de cerâmica, a fórmica substituiu a madeira, os eletrodomésticos tomaram o lugar de antigas habilidades triviais (como espremer frutas para fazer suco).

No campo das relações sociais, o país experimentava uma nova onda de mudanças, que pode ser vista em vários níveis, a começar talvez pela ascensão de um novo movimento operário – agora, trabalhadores reivindicavam de modo claro e limpo, nos marcos institucionais de governos interessados em, ou constringidos a, incorporar todos ao mundo do Estado (assistência, ensino, transporte, moradia). Reforma agrária era pauta obrigatória na conversa sobre o campo, a alfabetização de todos era condição necessária para o futuro, pela esquerda e pela direita. Para as classes médias e altas mais do que para as baixas, entrava em cena o feminismo, a pílula anticoncepcional, a minissaia, o fim do mito da virgindade, tudo isso correspondendo a uma queda na força coercitiva da Igreja católica sobre a vida civil. Enfim, foi todo um período marcado pelo fim paulatino (mas inevitável) das relações de mando arbitrário nascidas da escravidão e daquele patriarcalismo católico característico da vida brasileira do século 19 e presente ainda nos anos 1930 (como diagnosticou Sérgio Buarque, em *Raízes do Brasil*). Esse foi o mundo que ruiu, nos anos posteriores à Segunda Guerra; e o processo desse arruinamento foi sensível no mundo letrado, da inteligência acadêmica, do debate crítico.

Vista a coisa desse ângulo, não é difícil entender por que foi São Paulo, e não o rio de Janeiro, e por que foi a USP e Antonio Candido, e não a UFRJ e Afrânio Coutinho (nem Alceu Amoroso Lima), que tomaram a frente, em matéria de explicação e de descrição do novo mundo que se impunha. No caso particular do ensino de literatura, ramo perfeitamente

secundário da mudança do período mas central em nosso raciocínio, foi a USP, pela voz de Candido, que nos disse como e por que era assim que tudo caminhava. Crítica e história literária vão caminhar, então, juntas, de mãos dadas com a divulgação dos objetos literários a que essa crítica e essa história se referiam: a visão modernistocêntrica paulista (paulistana, para ser mais preciso) avançou sobre os exames vestibulares e os programas de ensino de literatura, junto com a imposição da leitura de *Macunaíma*, que só então, nos anos 1960 e 70, passou a ser leitura corrente na escola.

(A reforma uspiana na história literária causou um estrago de que até agora padecemos. Exemplarmente, examine-se a categoria do “Pré-Modernismo”, alguma vez aventada por Alceu Amoroso Lima mas de fato consolidada e entronizada nos vestibulares e nos manuais de ensino em função do livro de mesmo nome, de Alfredo Bosi, publicado pela primeira vez em 1966. Tal categoria, de uma aberrante facciosidade, um, como dissemos antes, juízo sumário disfarçado de conceito, alinha uma série de escritores não pelo que fizeram, nem pelo modo como lidaram com a tradição, mas apenas e forçosamente em função do futuro, que eles não conheciam, mas pelo qual mesmo assim são julgados. Para enxergar o absurdo – não apenas da invenção do termo, mas de sua sobrevida até o presente momento, em manuais de ensino e em enunciados de provas! –, basta aventar a hipótese delirante de aplicar o mesmo princípio lógico, a designação de qualquer grupo de obras de arte em função do futuro, a outros quadrantes, a outras épocas. Poderíamos por exemplo lidar a sério com o romance brasileiro anterior a 1880 como pré-machadiano? Essa categoria teria algum valor descritivo? Essa categoria poderia ser assumida como uma designação historiográfica pertinente? E veja-se que neste caso hipotético estaríamos medindo o passado por uma régua de inquestionável superioridade estética, coisa que não se pode verificar no caso real do dito “Pré-Modernismo”.⁸)

⁸ Bruno Latour examina a situação da imposição do “moderno” sobre outros objetos e para outros fins de modo muito preciso e compatível com nosso debate: “Quando as palavras ‘moderno,’ ‘modernização’ e ‘modernidade’ aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga em que há ganhadores e perdedores, os Antigos e os Modernos. ‘Moderno’, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos.” *Jamais fomos modernos – Ensaios de antropologia simétrica*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994, p. 15.

Para deixar claro: essa nova crítica, modelada na USP e segundo a visão de mundo da nova hegemonia brasileira, sob a liderança de São Paulo e da indústria moderna e não mais do Rio de Janeiro (que perdeu até sua condição de capital do país) e do mundo dos serviços, apresenta avanços notáveis relativamente ao que se via antes. Tratava-se agora de uma perspectiva laica, a favor da invenção formal, mais próxima da visão crítica da vida do que da visão conservadora, características renovadoras e bem-vindas; a contrapartida dessa positividade, no plano da crítica, da história e do ensino de literatura, é que ela se apresentou com enorme apetite para reescrever a história do país em todos os campos, tudo isso, como sempre ocorre, a partir de sua particular maneira de ver os fatos, convergente, em última análise, com os interesses profundos da nova hegemonia, industrial, urbana, desenvolvimentista, mas também concentracionista, a longo prazo ecocida e socialmente excludente.

Um sintoma lateral do mesmo processo de entrada de São Paulo no lugar antes ocupado pelo Rio de Janeiro: mais de uma vez o famoso economista paulista Delfim Netto, que ocupou ministérios e cargos os mais elevados na definição de política econômica durante a ditadura militar e depois, relatou a transformação que viveu ao vivo. Quando foi nomeado a primeira vez para o ministério, nos anos 1960, percebeu que era visto como um caipira pelos tradicionais economistas da alta burocracia federal, em geral formados no e pelo Rio de Janeiro. Tal situação pode ser tomada como emblema do período de ascensão do modelo uspiano de ver o Brasil, particularmente do nosso modesto cânone literário vestibularesco: o que o Rio até então tratava como grande estava posto em cheque, em favor da valorização dos modernistas, Mário de Andrade mais que qualquer outro. (Um caso literário, entre tantos, é o abismo que separa o impressionante prestígio que Augusto Frederico Schmidt tinha, até os anos 1950, e seu total esquecimento atual.)

Encerremos a conversa sobre o estabelecimento do cânone literário: foi tal a força de imposição dos vestibulares das grandes universidades, que ao longo dos anos mesmo ambientes de ensino que quase nada tinham a ver com ingresso em ensino superior passaram a adotar aquele modelo explicativo, aquele programa, aquele repertório. Foi assim que os exames supletivos adotaram o mesmo modelo, gerando aulas de preparação, em literatura, que assassinavam o escasso gosto dos alunos pela leitura em geral, pela literatura em particular, enquanto promoviam a mesma lavagem cerebral que impunha *Macunaíma* e Pré-Modernismo a todos. Uma comédia, vista a coisa de uma altura cultural segura como a que a universidade nos proporciona; uma tragédia para a vida real dos sujeitos submetidos ao ensino regular.

O epílogo dessa história tem lugar nos últimos talvez 15 anos, com dois fenômenos consistentes e impositivos, mais uma vez no cenário de exames vestibulares. De um lado, os sucessivos governos federais têm expandido como nunca a rede de ensino e o financiamento, especialmente no plano superior, assim como tem incentivado a expansão de oferta de vagas nos níveis fundamental e médio. Resulta que pela primeira vez na história do país podemos falar na realidade de escola para todos. Sua qualidade é por certo fraca, frágil, por tudo que se sabe, de salários medíocres a condições ruins para os alunos; mas lá está ela, a escola, oferecendo refeições (que em muitos casos não são o menor motivo de frequência para alunos pobres) e espaços, aulas e brincadeiras. De outro lado, a imposição do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, como o virtual vestibular único no Brasil inteiro, proporcionando acesso a todas as grandes universidades brasileira, com a não estranha exceção das universidades estaduais paulistas. Em poucas palavras, o ENEM agora é o novo instituidor do paradigma de ensino, em tudo, incluindo a literatura. E quando se examina o modo como a literatura é abordada no ENEM, a coisa realmente engrossa, porque, em suma, em suas sucessivas edições desde o começo o ENEM diminui barbaramente a presença da literatura nas provas. O que aparece é sempre na forma de um trecho, um fragmento de texto literário, sem evocação do texto integral a que pertence o pedaço citado, sobre o qual se faz uma pergunta linear para averiguar apenas a habilidade de leitura mecânica (capacidade de entender nexos argumentativos, de deduzir a posição do autor sobre o tema abordado, de decifrar as relações de pressuposição e coisas assim). Nada de perguntas sobre habilidade de leitura literária, e nada da tradição literária.⁹

O cânone era ruim? As práticas pedagógicas que engendrou eram nefastas? Era tudo uma água suja que deveria ser posta fora? Pois o que ocorreu no ENEM, como na conhecida piada, foi que esvaziaram a banheira dessa água suja, mas parece que jogaram fora também a criança que ali se banhava.

⁹ Participei de um grupo que examinou com detalhe o tipo de presença da literatura nas provas do ENEM. O resultado dessa pesquisa, amplamente desolador para quem deseja um bom futuro de leitura para os alunos da escola brasileira, pode ser visto no artigo: FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada* Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.

Segundo: como e por que caiu o cânone?

Por que caiu o cânone? Aliás, antes: caiu mesmo o cânone? Como visto antes, há muito de fantasia nesse debate. Uma delas: quando o ENEM passou a funcionar como o grande e virtual único vestibular em todo o país, extrapolando em muito sua finalidade inicial, que era a de avaliar o desempenho de alunos e escolas no Ensino Médio, não faltaram ideólogos em recaída de esquerdismo primário para anunciar que dali por diante finalmente estava decretada a morte da mercantilização do ensino, representada, nessa opinião, pelos cursinhos pré-vestibular. Segundo essa patetice, agora o ENEM ia dar vez a todos, especialmente aos de baixo: como, ainda segundo essa visão, as perguntas e as provas do ENEM não requerem decoreba e sim raciocínio, ia-se emparelhar a condição de todos os disputantes, viessem eles das escolas de elite ou da periferia pobre.

Uma bobagem elementar, claro. Os cursinhos apenas se reconfiguraram, passando a preparar, agora, para o ENEM. E segue o baile antigo: ainda que haja mudanças importantes do mundo da educação do Brasil, com escola mais abundante, crescimento do ensino superior, inclusive em qualidade, assim como abundância de financiamento, na hora em que há mais candidatos do que vagas, seja em que escala ou lugar for, vai haver quem se prepare de modo mais competitivo, independentemente de méritos pedagógicos. Assim é na luta por conquistar vagas de emprego em boas condições (em geral vagas no serviço público), assim é na disputa, agora em escala nacional, pelas vagas em cursos mais procurados, Medicina à frente de todos. Sobre ter havido um mérito de favorecer a mobilidade horizontal dos estudantes pelo Brasil afora, já que com a nota do ENEM o sujeito pode disputar vagas em qualquer parte do país, sem sair de sua cidade durante a disputa e portanto sem depender de ir até a universidade desejada fisicamente para prestar exames de ingresso, a coisa não é tão simples. Evidências estatísticas mostram que sim, há alguma mobilidade, mas muito maior dos estados mais ricos em direção aos mais pobres (em cursos disputados) do que ao contrário, o que significa que pode estar havendo é concentração de vagas em todo o país para os alunos de estados mais desenvolvidos, numa perversão terrível.

Há, porém, muitas evidências de que o cânone (ainda que em grande parte das vezes desconhecido, impreciso, até mesmo invisível por parte de seus críticos) entrou em crise, perdeu força, balançou, quando não caiu mesmo, como é o caso do ENEM e sua abordagem iliterária, ou antiliterária, da literatura. As origens dessa queda são variadas. Pelo ângulo marxista, em alguns de seus matizes, o cânone silenciava sobre a luta de classes, abafando sua expressão, sendo portanto uma abominável imposição

das classes dominantes; segundo visadas pós-estruturalistas, ele era baseado no nacionalismo e no machismo tradicionais, sendo por isso um inimigo real de uma desejável ancoragem particular, que enxerga e põe em relevo, por exemplo, a condição de setores específicos como negros ou afrodescendentes, índios, homossexuais, mulheres, mais recentemente pelo que vem de chamar-se ecocrítica, etc. Deixo claro que, em minha opinião, é certíssimo que todos esses pontos de vista têm direito ao sol do debate, na academia e fora dela; saliento, contudo, que tais pontos de vista se levantam, historicamente, contra um horizonte com alto poder totalizador, justamente por sua perspectiva nacional (e nacionalista). De minha parte, noto que aqui retorna o tema da validade ou não do nacional em nosso tempo como âmbito de validação crítica – e é claro que o nacional continua existindo, especialmente para o trabalho, a previdência social, o sistema de ensino. Por isso, prefiro uma posição que não abra mão da visada nacional (mas sem ser nacionalista), informada pela perspectiva candiana tal como a concebo (ver nota 6), de forma a fornecer ao aluno, ao leitor em geral, uma condição esclarecida e crítica para sua cidadania, e que combine com ela um esforço para ampliar o horizonte, em direção ao mundo não-brasileiro e não-contemporâneo, para fora, e em direção às várias particularidades relevantes de nosso tempo, com as que reivindicam dignidade para os oprimidos, de qualquer tipo.

Mas vamos avançar no diagnóstico: vejamos outras dimensões da crise ou da arguição do cânone, tal como se apresentaram nos últimos tempos. Dizendo de forma ultra-sintética, há uma série impressionante de forças centrífugas em ação no campo literário, de alto a baixo, de tal forma que a sobrevivência de um cânone unificado, seja ele qual for, tem pouco amparo, pouca viabilidade. Vejamos, para começar, em que quadro nos movimentamos, no campo da literatura, no Brasil de hoje.

2.1 – Há coisas tão óbvias que nem parece que são históricas, mas merecem ser evocadas aqui, a traço largo, para dar contexto na conversa. Vivemos num Brasil em plena vida democrática, com instituições funcionando, mal e bem, como era para ser mesmo; para quem vem, como eu, dos anos 50 e 60, é uma notícia boa. Judiciário, Legislativo, Executivo funcionando; universidades abertas e pensando. Não é pouco. Circunstancialmente, vivemos ainda outra singela maravilha, a combinação de inflação sob controle com pleno-emprego, uma utopia até bem pouco tempo, quando o desemprego era grande e dependíamos de controle do FMI, a quem devíamos os tubos (e de quem agora somos credores). Há um processo real de distribuição de renda, nos últimos anos, sem correspondência com a utopia socialista, por certo, mas em escala

nada desprezível. Não é o paraíso, mas está tudo bem melhor do que já foi.

Globalização econômica, mundialização dos mercados: no supermercado de cada dia ou no emprego de cada um está marcada essa nova realidade, recente, com menos de uma geração de vida – poucas barreiras entre os países (isso para o capital, porque para o trabalho a coisa segue igual a antes); poucas regiões do planeta vivem ainda fora do mercado. Segundo algumas interpretações, o Brasil saiu da órbita da dependência norte-americana para a órbita da nova meca do capital, a China, a quem fornecemos commodities que mantêm o emprego e a renda aqui dentro em bons níveis, não sabemos até quando. Tudo isso regulado pela hegemonia do capital financeiro sobre o capital industrial, capital aquele sem compromisso geográfico e histórico: uma planta industrial pode estar aqui na vizinhança hoje e se transferir amanhã; empresas do Brasil profundo encomendam serviços industriais na China, e nossos governantes vão à China seduzir os gestores a implantarem aqui indústrias. Aliás, o mundo agora é chamado de pós-industrial: a ponta dinâmica está em outro lugar, não na fábrica antiga: na microeletrônica, na nanotécnica, na pesquisa do DNA, na engenharia genética, nos computadores, na internet.

Só isso já dá o que pensar: neste novo mundo, o valor do nacional, como já mencionado antes, está em causa como nunca, desde que os modernos estados-nação se organizaram, primeiro no fim da Idade Média, depois ao longo do século 18. Uma força histórica de uns cinco séculos, a nação moderna, está em crise. Ora, já aqui encontramos problemas diretamente vinculados a nós, os letrados, os professores: ensinar língua e literatura tem sido tarefa ligada essencialmente ao mundo da nação moderna, em geral, e no Brasil em particular: país enorme, mantido em sua condição unitária na base de muita guerra interna e de um estado nacional extremamente centralizador; somos, ademais, o único país de sua língua em toda a redondeza, e disparado o país hegemônico de sua língua no mundo. O Brasil se fez também, como lembramos atrás, com uma língua e uma literatura unificadas, fortemente unificadas. Ensinar português e ensinar literatura teve sempre como pressuposto, naturalizado e portanto invisível, a tarefa de fazer existir o país. Onde tal fenômeno se mostra? Nos exemplos já mencionados, que sucessivamente ao longo do tempo instituíram o cânone escolar, mas também nos contra-exemplos: descendentes de alemães, italianos, japoneses, proibidos de ensinar e aprender em suas línguas de origem; o caso atual dos índios brasileiros, que apenas há muito pouco tempo alcançaram o direito de estudar em suas línguas maternas – o magistério da língua no Brasil, ao menos desde a Independência até agora, se pensa como existindo em um país monolíngue, monoglota.

Para fazer uma pergunta torta, mas não absurda: no atual estágio das coisas, e pensando no futuro em que cada vez haverá maior trânsito entre países e regiões do planeta, como organizar um programa de leituras na escola? Mantemos Alencar como um dos centros do nosso século 19? Ou abrimos mão dele em favor de, sei lá, Balzac, ou James Fenimore Cooper? Ou de algum relato narrativo chinês equivalente, se é que existe, para preparar as novas gerações para o que parece vir por aí?

Outro lado da coisa: vejamos alguns aspectos vibrantes da realidade brasileira diretamente ligados às letras. Vivemos aqui uma crise mas de superprodução de literatura, como alguma vez já tivemos ocasião de viver em relação a produtos da terra. Não é só entre nós, mas no Brasil é impressionante: concursos, cursos, oficinas, festas, festivais, saraus, blogs, editoras, novos autores, tudo isso em toda parte, tudo isso dando razão e vazão a essa imensa quantidade de livros. Estamos por assim dizer empanturrados de literatura no mercado. Mal ou bem, escrever e, em particular, escrever literatura, tem prestígio hoje: nos anos 80 todo mundo (quer dizer, os filhos das classes confortáveis) queria ser videomaker e cineasta; hoje, todo mundo quer ser escritor.

Nunca houve tão poucos analfabetos no mundo, no Brasil em particular. Os ideais mínimos da escola para todos estão muito mais perto de seus objetivos do que jamais antes. Aliás, já lembramos, pela primeira vez há escola para todos no Brasil; é ruim ainda, mal equipada, com professores mal pagos e com formação frágil, mas há; o tema agora é melhorar a qualidade, a formação dos professores, a infraestrutura, etc. Da mesma forma, como já mencionado antes, nunca houve tanta gente no ensino superior, igualmente; nunca houve tanto financiamento para universidades, para pesquisa universitária, para trânsito de alunos dentro e fora do país; não é o melhor dos mundos, mas é muito melhor do que já foi. É o tempo do ENEM, o megavestibular nacional, de que também já falamos.

Outro dado, a atestar uma inédita maturidade do mercado de livros no Brasil: há traduções variadas de clássicos, muitas delas sendo refeitas, nos anos recentes, por demanda de qualidade; há edições de todos os tipos, das mais baratas às mais caras, com texto integral ou em formato adaptado; embora o mercado de leitores leigos adultos seja pequeno relativamente ao conjunto da população e tenhamos um precaríssimo sistema de bibliotecas públicas no país, há intensa compra e distribuição de livros pelos governos, ao lado de um notável incremento das vendas via internet; vive-se uma inédita profissionalização do campo.

Aliás, a internet, ela mesma, é todo um tema de interesse para nosso caso: ao mesmo tempo que representa uma magnífica oportunidade de circular para divulgar e colher informação, por sua natureza ela não tem

centro, logo não tem hierarquia, logo opera de modo muito diverso daquele mundo da tradicional imprensa impressa, com perdão pela redundância, na qual colunas de críticos e reportagens específicas iam filtrando as novidades editoriais. Pergunta de um sujeito como eu, nascido em 1958 e desasnado literariamente em jornais e revistas: onde o jovem que quer ser leitor se informa, hoje? Que livros novos ele vai comprar? Aqueles que estão nas prateleiras das cadeias nacionais de livrarias, por sinal não mais nas calçadas das cidades, mas em shopping centers impessoais? E como essas prateleiras hierarquizam os livros, novos ou velhos? Eu tive à disposição os suplementos literários e culturais dos jornais, em todas as capitais e cidades relevantes, assim como as seções literárias das revistas, para nem falar dos jornais de livros, como o *LeiaLivros*; e agora, como é? Não é, não sei, ninguém sabe. Ao mesmo tempo, a internet gerou uma demanda inédita pela escrita: hoje, todo mundo escreve o tempo todo, mesmo que seja em formas muitíssimo breves. De todo modo, é fora de dúvida que hoje se escreve muito mais do que em qualquer outro tempo da vida humana na face da terra.

E nós com isso? Ensinamos os alunos a viver neste mundo de muitos livros, muitas opções, muita circulação de informações em alta velocidade? Na universidade, nos cursos de letras, pensamos sobre isso de modo consistente? A escola brasileira lida com essa massa de livros recentes? Ela tem capacidade de filtrar esse material? Como se deve pensar a literatura, como cabe forjar leitores de literatura nesse quadro? Há como conciliar um cânone restrito em meio a tais forças históricas, claramente centrífugas?

2.2 – Vivemos, ao mesmo tempo, uma intensa profissionalização do campo literário, em especial sua fração universitária, no momento posterior aos anos 1970, com a criação e/ou o fortalecimento dos programas de pós-graduação, das associações de professores, de entidades de financiamento, etc., tudo isso tendo gerado também um movimento centrífugo, consequência direta de necessidades advindas dessa profissionalização. O cânone anterior daria pasto para muito poucos desses novos profissionais; só um radical alargamento dos horizontes pôde proporcionar assunto para as incontáveis monografias, ensaios, dissertações e teses que se escrevem, de uns 20 anos para cá. Talvez valha a pena recorrer a uma pequeníssima história do ensino e do estudo de Literatura no Brasil, para apreciar melhor o fenômeno.

Depois da Independência e até o fim do Império, o ensino e o estudo giraram em torno de poucas escolas, escasso ensino médio, pouquíssimo ensino superior; a vida literária circula em torno de poucas instituições, como as escassas livrarias; faculdades de Direito (Recife, São Paulo,

muito antes das demais, nas províncias) criam confrarias de interesse e debate; também há algumas associações (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no Rio, a Sociedade Partenon Literário de Porto Alegre), de nível universitário em seu mérito mas sem expedir diplomas, por pura e simples tacanhice da visão luso-brasileira das coisas; para o ensino escolar se produzem antologias nacionais, em editoras frágeis (nas muito poucas escolas de elite, se formam os quadros dirigentes com algum acesso à alta tradição literária ocidental); enquanto isso, trabalham como professores de escola aberta pessoas de fraca formação, no máximo secundária, e se formam professores em escolas religiosas.

Na Primeira república o quadro se altera, com a introdução de um novo civismo, num quadro de ampliação da oferta de escolas, para absorver as massas de crianças, filhos e netos de pobres livres e de escravos, que porém não chega à imensa maioria das crianças e jovens em idade escolar; ocorre a nacionalização do livro didático (Olavo Bilac, exemplarmente), mas a formação dos professores não se altera muito relativamente ao período anterior.

Nos anos 1930 a 50 sim é que temos grande novidade: ocorre a criação de faculdades de Letras, também com vistas a formar professores, agora para o Ginásio e o Colégio, que se expandem; há ainda pouca especialização, numa carreira nada notável: praticamente não existem casos de pesquisa no campo das Letras (alguma exceção ocorrerá aqui e ali no âmbito da Filologia), sem marco conceitual claro. Em áreas vizinhas, de Humanidades e Artes, ocorre a mesma coisa, com exceção da USP (é de lembrar a impressionante modernização ocorrida na USP, em particular na carreira de Sociologia, na geração de Candido e seguintes). No ensino de literatura, na escola ou na universidade, há forte dominação católica (Tristão de Atháide e seus manuais), combinada com um viés nacional e nacionalista, acrescido agora dos canonizados parnasianos. Nesse tempo, criam-se alguns poucos pólos editoriais importantes (no Rio de Janeiro, em São Paulo, na Globo de Porto Alegre).

A criação dos primeiros cursos de Letras no Brasil não é nada trivial. Antes disso, o que havia, para formar professores, era a escola normal e os seminários cristãos. Capitais estaduais de boa tradição letrada abrem seus cursos de Letras, nesse período, nas universidades recém-criadas: na USP, 1934; UFRJ, 1939; UFBA, UFMG e UFRGS, 1941; UFPE, 1950. Para registro: em 1933 se criou o primeiro curso de Letras com esse nome, no Brasil, na instituição que viria a ser a PUC de S. Paulo. (O caso da Unicamp, com Letras em 1969, já pertence a outro contexto. Contexto, aliás, em que quase todas essas aí de cima se transformaram em Faculdades ou Institutos de Letras, na virada dos 1960.)

Neste mundo, o eixo do Ocidente no período se expressou na Segunda Guerra Mundial, marcando a passagem de bastão entre o império inglês e o norte-americano; Getúlio Vargas é a síntese do que ocorre no Brasil, com a modernização autoritária que promove; e Hollywood passa a definir os padrões de beleza. No Brasil, predomina a população no interior e no campo, numa economia muito pouco industrializada – as montadoras de automóveis começariam a funcionar apenas no final dos anos 1950. Importantíssimo para o nosso caso, este é o mundo do jornal e, no campo moderno e massivo, do rádio, em seu auge; há poucas editoras no Brasil, poucos leitores, índices escandalosos de analfabetismo. É o momento de amadurecimento da primeira geração de escritores de massa no Brasil – os romancistas realistas de 30, Jorge Amado e Érico Veríssimo à frente; Graciliano, Drummond, Bandeira, Mário de Andrade, Cecília Meirelles, etc. Esta gente está produzindo a pleno vapor, mas ainda não é reconhecida como grande, ao menos no plano da formação escolar.

Essa universidade segue o modelo francês, de cátedra, rigidamente centralizada e hierárquica, mas sem carreira clara, nem estável, para os graus inferiores do professorado, e sem pós-graduação organizada; são muito poucos os candidatos a estudar nelas – só gente de classes muito confortáveis, e apenas nas maiores capitais; o ingresso é quase familiar: quem conclui o ensino médio entra, quase todo, em um vestibular de habilitação, não de classificação, porque se equivalem oferta e demanda. Provas de ingresso são feitas em cada unidade, não pela universidade. Em nossa área, vale lembrar que os professores de Letras são formados em Direito ou Filosofia, cursos esses mais antigos; os alunos são mulheres em esmagadora maioria, destinadas a ser professoras de escola. Na conjuntura, há professores estrangeiros muito importantes, vindos da Europa em guerra; em Porto Alegre, há vários intelectuais de língua alemã fugidos do nazismo, que viriam a fazer parte da trajetória ascensional da editora Globo, com sua ampla linha de traduções, dicionários, enciclopédias. Há intensa influência católica, com raras exceções (a USP), o que implica várias coisas: o ensino médio de qualidade é católico, em grande parte, e há excelentes escolas públicas isoladas de qualidade, as “escolas-modelo”, mas o resto é paisagem, escolas apenas primárias, sem horizonte literário ou científico elevado. Nos estudos superiores em geral, há pouca especialização, muito amadorismo, muita improvisação, pouca nitidez científica. No mundo das Letras, mal e mal a Linguística e a Teoria da Literatura começavam a se separar da Filologia, assim como a Literatura se torna independente da Língua e o Português se livra de ser visto como uma mera decorrência do Latim.

Nos anos 1960, acontece um forte êxodo de populações para as cidades industriais, acompanhado de modo desordenado pela expansão da oferta

de ensino e das exigências de estudo, gerando um super-aumento da procura pelo ensino superior; é a geração dos *baby-boomers* que chega à idade adulta, os primeiros a terem adolescência chamada com esse nome. Nessa geração é que vão aparecer os primeiros casos de homens leigos de classe média culta a procurarem Letras, História, Sociologia, etc. Esse florescimento é estimulado pela força das novidades modernas (Sartre, Concretismo, canção popular a partir da Bossa Nova e dos Festivais, via televisão, tudo isso sobre o fundo histórico da exigência de participação política cada vez maior, etc.), num movimento histórico bloqueado brusca e duramente pela ditadura militar.

Como resposta a essas pressões e justamente no período mais agudo da repressão às posições progressistas, no primeiros anos 70 se estabelece uma profunda reforma do ensino. No plano da escola secundária, a reforma decepa os horários dedicados às humanidades e às letras, fonte de visão crítica do mundo, em favor de ensino (nominalmente) técnico, ajustado às demandas do novo mercado “em desenvolvimento”. O Português foi substituído por um monstrego chamado Comunicação e Expressão (os burocratas pedagogos devem ser muito felizes quando criam essas novidades, como agora mesmo está acontecendo com as orientações oficiais do governo federal, que chamam a prova que envolve Português e Literatura no ENEM com o pomposo e tolo nome de “Linguagens, códigos e sua tecnologias”). Foi o fim do ensino do francês como segunda língua, em favor do inglês, troca que não se resumiu a isso, porque implicou também uma mudança de perspectiva: com o ensino do francês, era relativamente comum haver uma boa introdução à literatura francesa; mas o ensino no inglês veio informado e limitado por uma perspectiva pragmática trivial, antiliterária, que queria formar leitores de prospectos e manuais de uso de máquinas importadas, e nunca Shakespeare. (Testemunho desse processo, que é o da minha geração escolar: o máximo que conseguíamos era que o professor de inglês nos permitisse traduzir letras de canções inglesas ou norte-americanas de sucesso. Esse foi o horizonte literariamente mais avançado do contexto.)¹⁰

¹⁰ Um belíssimo artigo sobre o tema, em caráter de depoimento, foi escrito por Sérgio Paulo Rouanet em 1986: “Reinventando as humanidades” (está em *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987). Nascido em 1934, Rouanet avalia, na época da redemocratização posterior à ditadura militar, o processo testemunhado por sua geração, que, alcançando a universidade em fins dos anos 50, começo dos 60, queria acabar com o bacharelismo ruibarboseano e instaurar o moderno – e aconteceu que “um anjo torto” escutou tais preces. Mas entendeu a coisa de modo perverso: para enterrar o bacharelismo, jogou fora também o francês e toda a cultura humanista latina; e o que veio não foi a magnífica tradição cultural anglo-saxã, mas a banalidade do inglês instrumental.

No ensino superior, a reforma modernizante foi radical: acabou com a cátedra e abandonou o modelo francês de universidade, mediante a instituição dos departamentos e das carreiras lineares, abertas a todos, em modelo estadunidense; no mesmo passo, instituiu os programas de pós-graduação em todas as universidades do período (estaduais em poucos casos, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, federais Brasil afora, católicas aqui e ali). Desse momento em diante, num processo cuja implementação demorará ainda toda uma geração mas que agora, 2014, se encontra claramente consolidado, inverte-se a lógica anterior em vários sentidos: antes, o professor-doutor alcançava essa condição do auge para o fim da carreira, depois de seus cinquenta anos, após haver publicado muito; depois, passou a ser desejável que o professor fosse doutor no início da carreira, antes dos trinta anos. Na fatia que nos interessa desse amplo processo, cabe salientar que a criação dos programas de pós-graduação em Literatura foi também uma força centrífuga relativamente ao cânone: na medida em que mais e mais jovens mestrandos e doutorandos se apresentavam para o trabalho, mais e mais objetos de estudo eram requeridos – e é claro que um cânone restrito não mataria essa nova fome de pesquisa.

Esse novo momento implicou a prática cotidiana da superação do cânone, sem deliberação explícita, sem combinação prévia e mesmo sem discussão. Aquele restrito repertório de autores até então habitando o altar letrado brasileiro deu lugar a incursões as mais variadas, porque os novos pesquisadores assim iam definindo, fosse por convicção digamos populista (muita gente passou a estudar Lima Barreto, por exemplo, tomando-o como um injustiçado por sua condição marginal etc., alguns chegando a opô-lo, sem muito cuidado, a Machado de Assis, como se este fosse um indesejável canônico, que devia ser destronado para dar lugar ao outro mulato carioca), ou feminista, ou esquerdistas, etc. Isso na universidade; na escola média, o velho cânone permaneceu por mais um tempo, realimentado pela estabilidade dos programas de ensino, pelos manuais de ensino e mesmo pelo exame vestibular, nos anos 70. Mas em seguida, anos 80 em diante, as pesquisas da nova geração de professores começaram a interferir também nos vestibulares, e daí nos programas de ensino, e eis que o cânone foi arejado, com a definitiva entrada nele dos modernistas, como visto antes.

Por outro lado da mesma levada histórica, esses novos professores, modernos em sua formação de pesquisadores com mestrado e doutorado, foram os artífices da criação de incontáveis novos cursos de Letras, por todo o país. Pelo menos duas forças apoiam essa expansão: uma, que de fato não formamos professores em volume suficiente para atender a todos os alunos potenciais do país (talvez agora estejamos vivendo o ponto de

virada desse processo, com vários cursos de graduação em Letras, no interior, especialmente os privados, perdendo alunos); outra, que os cursos de Letras estão entre os mais baratos de criar, próximos talvez dos cursos de Direito – basta um professor falando, diante de turmas amplas, dispondo de quadro e giz, e nem mesmo biblioteca competente se requer, para nem falar de qualquer laboratório (até quando há ensino de língua estrangeira a regra é cuspe-e-giz). Quantos cursos de Letras há no país, agora? Algumas centenas, com certeza. E por certo se pode considerar que cada uma dessas faculdades, cada um desses novos professores, em sua aula e em sua pesquisa, foi estudando e de alguma validando, em cânones locais, autores nunca antes sonhados pelo cânone nacional tradicional.

Mais força centrífuga: se até os anos 1960, com aquele restrito mercado de cursos de Letras, se pode dizer que os alunos, futuros professores, provinham das classes confortáveis, de média para cima, depois de 1980 isso não é mais verdade. Pelo contrário: Letras é, por certo, uma das carreiras acadêmicas (e o magistério, uma das carreiras profissionais) mais acessíveis às classes desconfortáveis, da média para baixo. É muito comum constatar que os alunos de Letras, mais ainda as alunas de Letras, têm origem social remediada ou pobre, o que quase sempre implica uma formação letrada fraca, significando que os alunos de Letras tipicamente têm pouca leitura prévia ao curso, assim como são relativamente raros os casos de alunos que já dominam alguma língua estrangeira para leitura fluente. (Como é, na prática, que tais alunos lidam com a tradição literária clássica? Alguma vez nos preocupamos com esse tema a ponto de o pesquisarmos a sério, entre os alunos e futuros professores? Alguma vez a universidade brasileira, como um todo, se dispôs a manter programas continuados de formação literária, para nem falar em outras, para os egressos que vão para a sala de aula real da escola?)

Valerá lembrar que por esses mesmos anos o padrão de texto da imprensa brasileira também mudou, acompanhando a modernização econômica e social. Até os anos 1970 ainda era comum, muito comum, nos grandes jornais, mesmo nas cidades mais cultas do país, o chamado artigo de fundo e o editorial vasado em linguagem semiparnasiana, bacharelesca, em que a qualidade se media pela ornamentação artificiosa do discurso, incluindo fórmulas latinas. Nessa década, porém, a coisa virou: até mesmo a chamada grande imprensa começou a abandonar a polaina e o pincenê retóricos, em favor de um texto mais fluente, comunicativo, muito mais empenhado em informar do que em impressionar. Exemplos disso, naquele contexto (e mesmo levando em conta tratar-se de momento amplamente discricionário, com censura), são as revistas *Realidade* e *Veja*, ou o jornal *O Pasquim*, a seu modo paradigmas do novo texto culto brasileiro.

Na sequência direta desse processo na universidade, os cursos de Letras viram ruir o prestígio de áreas tradicionais, como a Filologia e o Latim, acompanhado da ascensão do estudo e do ensino de Linguística e da Teoria Literária. No mesmo passo, andaram outros processos, como o abandono das preocupações dos cursos de Letras com o ensino de português e literatura na escola, tarefa esta herdada pelas faculdades de Educação, que viram seu poder de fogo aumentar incrivelmente na universidade (por sinal, em paralelo com as faculdades de Comunicação, sendo essas duas áreas, não por acaso, talvez as menos exigentes intelectualmente entre as humanidades, as mais generalizantes, aquelas de menor rigor conceitual, vistas as coisas desde o ângulo deste que aqui está escrevendo, naturalmente). O corolário desse processo, no campo da política de ensino, é que, já há algumas décadas, praticamente só quem fala e toma decisões relevantes são os profissionais oriundos das faculdades de Educação, não os professores de sala de aula, os professores de alguma especialidade.

2.3 – O último patamar dessa escalada histórica ocorreu com o que poderá ser chamado de regime de superespecialização, nos anos mais recentes, da década de 2000 em diante. Agora, num momento de plena escola e de impressionante expansão da oferta de vagas e de financiamento para cursos superiores, como nunca antes, não apenas os cursos de Letras praticam a pesquisa de materiais e autores sem qualquer restrição canônica – o sujeito pode lançar um romance hoje e daqui a uma semana ser objeto de uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado –, como os alunos são estimulados a definir um rumo como aprendizes de pesquisa já nos primeiros semestres de sua graduação. Não são raros os casos de alunos que passam dois ou três anos como bolsistas de iniciação científica com um e apenas um orientador, na graduação, e depois são orientados em seu mestrado e mesmo em seu doutorado pelo mesmo professor, na mesmíssima especialidade, de forma que o sujeito pode ser um doutor antes dos 30 anos tendo estudado, digamos, apenas um escritor ainda vivo.

Os mecanismos de financiamento para a pesquisa também são abundantes como jamais antes no mundo universitário brasileiro, envolvendo não apenas bolsas, mas pagamento de passagens e hospedagens para congressos os mais variados, muitas vezes tão mais prestigiosos quanto mais se localizem em cidades turísticas. Da mesma forma, só não publica, virtualmente ou em papel, quem não quer, o que significa mais uma rotina na vida letrada de nosso tempo, ainda quando as publicações não resultem em leitura para além do restritíssimo circuito dos colegas,

quando não apenas dos editores mesmo. Um produtivismo que agora é a regra, desde o começo da vida do estudante de Letras até o fim da carreira acadêmica. (Este processo, escusava dizer, é paralelo e consistente com o declínio do jornal como arena pública do debate literário e cultural.)

Não há qualquer mecanismo formal de peso que induza o jovem estudante de Letras a prestar contas de leituras de clássicos, ou menos que isso, de autores diferentes daquele ou daqueles que ele já foca em seu projeto de pesquisa, junto com seu orientador, salvo talvez nas disciplinas que cursa obrigatoriamente – e vale lembrar que mesmo as disciplinas de graduação do campo literário perderam, em regra, qualquer caráter panorâmico: o mais comum é os cursos de Letras, Brasil afora, se estruturarem, no ensino de literatura, mais pelas idiossincrasias dos professores do que por um cânone qualquer. Assim, o aluno pode graduar-se sem ter sido solicitado a ler mais que Gregório de Matos em todo o período colonial, ou mais do que, digamos, Graciliano Ramos no que se refere ao romance realista dos anos 1930.

Perdeu-se, com o cânone, seja ele qual for, qualquer noção do que poderíamos chamar de formação generalista: assim como nas faculdades de Medicina quase não se formam clínicos gerais ou médicos voltados para a saúde coletiva, também nos principais cursos de Letras do país não se formam jovens professores capazes de se colocarem qualificadamente no sistema escolar geral, com uma formação geral de nível excelente, dominando bem uma língua estrangeira, com uma razoável noção do Latim e da formação do Português, aparelhados da leitura dos principais clássicos de sua língua e de alguma outra, assim como capazes de ministrar um bom curso de língua materna. (Algo da mesma linha parece ter acontecido nos cursos de História, em que a antiga erudição factual, positivista, foi derrubada, em analogia com o cânone literário em nossa área; o que entrou em seu lugar? A erudição, no melhor sentido de acumulação orgânica de informações, leituras, frequência dos clássicos e dos comentadores principais, virou item de museu, no pior sentido. Aluno que fui dos dois cursos, na segunda metade dos anos 70 e começo da dos 80, lembro que meus professores constatavam, contrafeitos, que ainda não tínhamos lido a *Antígona* e nada sabíamos de Tucídides; agora os alunos de ambos os cursos talvez se espantem de que os professores conheçam uma coisa e outra.)

Não custa acrescentar outro aspecto ao quadro. Uma marca forte mas não muito comentada da formação dos professores e pesquisadores de Literatura: quando formados apenas em Letras (maioria, claro), tendem a ter fraca formação em disciplinas mais exigentes no sentido teórico-conceitual, do campo das ciências sociais. Isso não é totalmente

inesperado, uma vez que o aluno de Letras, particularmente de literatura, tende mesmo a uma abordagem menos conceitual e mais empirista de seu objeto de estudo. Os letrados somos mais afeitos a acompanhar textos artísticos (romances, poemas, etc.) do que a entender textos teóricos. Ocorre porém que uma das novas forças dominantes na grade de disciplinas de Letras é a Teoria da Literatura; e esta, não raras vezes, talvez na maioria das vezes, provêm do mundo da História, da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia. (A rigor, todas as teorias ditas literárias vêm de uma ou mais dessas matrizes, salvo no caso de formalismos radicais, que ao longo do século 20 tiveram a ilusão de poder definir a “literaridade” da literatura a partir dela mesma, pretensão a meu juízo perfeitamente sem sentido epistemológico maior.) Essa circunstância por si só já indica um certo descompasso no que acontece rotineiramente nos cursos de Letras de nosso tempo, em que o que era para ser a teoria da literatura, ou seja, o momento abstratizante e conceitual do processo de compreensão da literatura, vira uma paródia de teoria: cursos de Teoria da Literatura tendem a ser um desfile de conceitos e nomes, usados à moda da casa, sem apreciação de mérito do nexo entre teoria e objeto. (Exemplo concreto: é muito comum os alunos de Letras terem idéias para escrever seu trabalho de graduação, com um bom recorte e boas perguntas; então procuram o professor, expõem o que já pensaram e, ao final, perguntam, angustiados: “Professor, qual teoria eu uso?” Trata-se de uma esquizofrenia intelectual notável, em que o sujeito tem todo um arcabouço montado mas, primeiro, não vê nele a teoria que de fato já está ali, e, segundo, considera que teoria digna do nome é outra coisa, algo como um certo conjunto de palavras, ou de citações, que deve emoldurar seu trabalho por fora, para dar brilho e não para fazer falar o objeto.)

São então dois problemas: o fato de não haver formação sólida nessas áreas, por parte dos que estudam literatura, e mesmo assim haver nominalmente muita aula de Teoria da Literatura; e isso se agrava pela condição geral da inteligência letrada no país, de larga tradição subordinada ao centro prestigioso em cada momento, em que os conceitos são no fundo para inglês ver, e nunca para resolver problemas concretos. Resulta daí que os cursos de Letras estão entre os ambientes mais suscetíveis à moda: alunos e professores de Letras vivem, ainda agora, em crise para saber qual a teoria mais prestigiosa no momento, como se faz para praticá-la, qual o jargão certo a usar, numa sucessão patética, vista a coisa criticamente. A ausência de tradições críticas sólidas (em cidades, em cursos, em associações, etc.) faz a pesquisa literária submeter-se a modas, que passam como qualquer moda passa, sem deixar saldo intelectual

relevante (troca-se de orientação teórica por mais espaço, mais prestígio, mais convites, etc., sem corresponder a esgotamento de um modelo explicativo, etc.); ela raramente consegue ter a saudável característica da cumulatividade, de que depende a ciência, seja ela a positiva ou a crítica; a pesquisa literária, no limite, se mostra uma atividade auto-satisfeita, tendendo ao solipsismo, ao isolacionismo, em que cada orientador é o sol de uma constelaçãozinha de orientandos e no âmbito de outros que comungam de suas convicções. Tal é a situação, que um pesquisador que mantenha um mesmo conjunto de conceitos e pensadores de referência ao longo de vários anos, submetendo vários objetos ao mesmo crivo, é visto como esquisito, como incapaz de renovar-se, como um equívoco e, no limite, um traste.

A superespecialização se soma a essa esquizofrenia intelectual, num processo que está agora no poder informal do mundo das Letras: o sujeito faz toda a sua formação e mesmo toda a sua carreira girando em torno de um autor, de poucas obras; organiza sua vida assim, na universidade (aulas na pós, artigos, livros, orientações, viagens), muitas vezes financiado pelo Estado; vira professor e um curso de Letras, na melhor hipótese (é para formar professores especializados que os cursos de pós em Letras funcionam, desde que nasceram), e impõe essa sua superespecialização para cima, em sua pesquisa e na seleção dos orientandos, e para baixo, para a graduação e iniciação científica; isso se propaga horizontalmente, porque seus orientandos vão levar essa superespecialização para faculdades menores, mais pobres, do interior (e até para escolas), gerando pseudo-superespecialistas, mas já em fim de linha, que reproduzem idéias que, ao chegaram na ponta extrema do sistema, já perderam força nos centros de onde emanam as teorias, melhor dito, as modas, o que é patético moralmente, e um desperdício de recursos públicos, objetivamente. O superespecialista, quando bem sucedido (operando numa faculdade com certo poder de fogo, com capacidade de gerar discípulos, de definir concursos, de publicar revistas e livros), se torna o único interlocutor local de um par de outros, que de preferência vivem na Europa e nos EUA, acolitados por seus orientandos locais, para a figuração adequada; mas ele se sente profundamente estrangeiro em seu local de trabalho e lamenta profundamente que o nível local não seja adequado a suas próprias convicções e sensibilidades. Para piorar, nada dessa superespecialização o compromete a prestar contas de sua teoria, para fora dos muros da universidade. Naturalmente o ensino escolar está fora de seus interesses, assim como a formação de leitores na cidade em que funciona sua faculdade.

Uma comédia, vista do ângulo da inteligência crítica, mas uma tragédia social: se perdem as virtudes da formação generalista (no nosso caso, leitura ampla de todas as épocas, de todos os gêneros, de várias teorias, etc.); as virtudes da inserção local (no sistema escolar, na divulgação de literatura na própria universidade, etc.); as virtudes da perspectiva coletiva (local, nacional, lingüística; de classe, setoriais, etc.), com seus laços e durações.

Estou exagerando? Sim. Desenhei uma caricatura. Mas ela tem muita base real, constatável em vários lugares do país, talvez em todos os cursos de Letras. E, importante, não se trata de chorar pela morte do cânone, ou pelo fim de um modelo de excelência perdido no passado. O cânone caiu porque a modernização econômica e social assim impôs – quem ainda querería tomar Rui Barbosa, Bilac e Coelho Neto como medida do que quer que seja numa vida cotidiana como a nossa, internética e violenta, preocupada com o destino do planeta como um todo e vivendo na civilização do desperdício que conhecemos? E a tal excelência, quando aconteceu em nosso país, foi a exceção, não a regra, porque eram escassíssimos os professores bem formados. Mas é certo que a superespecialização cobra um preço: tendo sepultado qualquer cânone geral, ela isola reciprocamente os letrados, que agora são menos capazes de uma visada ampla e geral da coisa, seja da tradição literária, seja do sistema de ensino. É o paraíso das forças centrífugas. Está bem assim?

Terceiro: e nós com isso? O que fazer com o ensino de literatura agora? Que cabimento tem continuar a pensar em ensinar literatura?

Vamos começar a responder com uma declaração de confiança: literatura vale a pena. Ela já provou ser capaz de tarefas sublimes: o indivíduo isolado que, ao ler um bom livro, encontra-se com suas profundezas pessoais é a prova número um, e a coletividade que, mantendo viva por determinado tempo a leitura de um bom livro, encontra nele um importante sentido para sua existência é a prova número dois. (Sem mais perguntas, meritíssimo.)

O que é literatura? A resposta não é tão simples, neste mundo sem cânone – e, repetamos, ainda bem que não há mais cânone único. Seja qual for o caminho da resposta à pergunta, depararemos com a ideia de que “literatura” se compõe de um variado conjunto de livros, antigos ou recentes. E que entre eles é certo que figurarão os “clássicos”, livros de definição saudavelmente variável, mas em última análise convergente, descartada como deve a velharia canônica a que nos referimos ao longo de

todo o ensaio e cuja história procuramos mapear: clássico é aquele livro que não esgotou o que tem a dizer, como afirmou, por outras palavras, Italo Calvino; é aquele livro que um povo, uma nação ou o largo tempo decidiu ler com se tudo em suas páginas fosse profundo e cheio de significação, disse Jorge Luis Borges com suas (muito melhores) palavras; um livro que sobrevive aos leitores e às circunstâncias de sua invenção, porque permanece como uma forte possibilidade de interpretação do mundo, pessoal ou coletivo, digamos nós mesmos.

Podemos recuar mais ainda, para argumentar pelo valor e a natureza da literatura. No debate evolucionário recente, encontra-se uma série de demonstrações do papel desempenhado pelas atividades de ler e fabular. Não faz muito, foi feita uma interessante reflexão por Johnathan Gottschall. Ele é autor de *The storytelling animal — How stories make us human* (traduzindo ‘story’ não por ‘estória’, palavrinha enervante, mas por ‘ficção’, *O animal contador de histórias — Como a ficção nos torna humanos*). Diz um trecho da apresentação (em tradução rápida): “Este livro é sobre o primata *Homo fictus* (Homem Ficcionalizador), o grande símio com mente contadora de histórias. Você pode não perceber, mas você é uma criatura do imaginário reino chamado Terra do Nunca. Ela é sua casa, e antes de morrer você vai passar décadas lá. Se você não se deu conta antes, não se desespere: ficção é para os humanos como água para os peixes — totalmente envolvente e não muito perceptível. Enquanto seu corpo está sempre fixado em um ponto particular do espaço-tempo, sua mente é sempre livre para circular por terras de faz-de-conta. E consegue”¹¹. O *Homo fictus* de Gottschall deve ter fruto de uma vantagem evolutiva: em certo momento, quem tinha essa capacidade de ficcionalizar, de contar e acompanhar inteligentemente histórias inventadas, deve ter conseguido tomar a dianteira numa conquista, na busca de comida, na hora de evitar um risco, etc.

Tal possibilidade vem descrita com mais detalhe no livro *Subliminar – Como o inconsciente influencia nossas vidas*, de Leonard Mlodinov¹². A certa altura de seu livro (que tem um vezo antifreudiano trivial, mas que não compromete, cá do meu ponto de vista, a validade de seu argumento darwinista), lemos que a inteligência da espécie humana deve ser medida não pelo tradicional QI, mas por uma aptidão chamada “teoria da mente”, ToM na sigla que ele usa (do inglês, *Theory of Mind*): trata-se da capacidade de compreender o comportamento passado de outras pessoas e prever como vão se portar no futuro. Mlodinov argumenta que tal é uma aptidão inconsciente, moldada pela

¹¹ New York: Harcourt, 2012.

¹² Tradução de Claudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

nossa adaptação evolucionária – ‘nossa’ quer dizer dos humanos tal como somos neste momento da trajetória multimilenar da vida sobre o planeta. Vivemos todo o tempo a usar essa capacidade, nem precisamos demonstrar. O que interessa, agora, é que talvez primatas não-humanos também tenham essa aptidão, num nível primeiro; mas “os homens são os únicos animais cujas relações e organização social exigem altos níveis de ToM individual” (p. 104).

Mlodinov relata que uma das medidas da ToM é a intencionalidade, presente em momentos cotidianos como aquele em que alguém é capaz de refletir sobre si mesmo, seu estado mental e físico, levando em conta sua vontade, e então constatar que deseja uma comida. Intencionalidade de primeira ordem, diz, e afirma que vários mamíferos se encaixa nesse caso. Na segunda ordem – fazer a mesma constatação sobre outro ser – a intencionalidade se sofisticada, e todos os seres humanos saudáveis são capazes de exercê-la; a terceira ordem consiste em pensar sobre o que uma pessoa pensa sobre uma outra, a quarta acrescenta ainda outro indivíduo na cascata (eu constato que meu amigo pensa que minha filha acha que aquele bebê é bonito), e assim por diante.

Bem, mas onde entra a literatura nisso? “A intencionalidade de quarta ordem é necessária para a criação literária, pois os escritores devem fazer julgamentos baseados em suas próprias experiências de intencionalidade de quarta ordem”, diz Mlodinov. E nós podemos avaliar, mesmo que apenas por alto, o bem que faz ao leitor acompanhar isso tudo, por exemplo ao discutir com a turma de colegas e com o professor as escolhas feitas por um romancista ao narrar sua história. (A propósito, me ocorre fazer aqui uma defesa um pouco inusitada. Minha geração de estudantes de literatura aprendeu, com o estruturalismo e a Nova Crítica, que se deveria negar valor a qualquer conversa sobre a intenção dos autores. Era coisa inútil e talvez nefasta. Sim, de fato especular sobre a intenção de Cervantes ao contar o episódio dos leões, ou a de Machado de Assis ao botar na cabeça de Brás Cubas a pretensa invenção do emplastro, não nos leva longe em certo sentido, porque jamais poderemos saber com certeza o que pensaram eles, sobretudo os autores já mortos, porque mesmo que eles soubessem dizer ou que tenham eventualmente dito por escrito suas intenções esse enunciado não esgota a discussão, sabedores que somos das dimensões freudianas insondáveis da subjetividade, e ainda porque saber das intenções na maior parte das vezes não resolve as relevantes questões de interpretação textual. Mas, levando em conta o que diz Mlodinov, cogitar sobre a intencionalidade faz sentido – a capacidade chamada intencionalidade

nos fez ser o que somos, evolucionariamente.)

Essa reflexão precisa dar mais um passo, óbvio ao menos para este professor aqui: parece líquido e certo que a leitura e a escrita (de ficção ou não), lidando com a tal quarta ordem de intencionalidade, proporciona uma plasticidade mental desejável, em todos os sentidos. Uma república precisa de cidadãos capazes de usufruir dessa prerrogativa – e uma república precisa então lembrar que apenas o ensino, na escola e na universidade, é capaz de proporcionar tal experiência ao conjunto das gentes, porque, fora disso, apenas as elites mentais e econômicas alcançam tal exercício para seus filhos, como de resto têm feito através dos séculos. E nós queremos que todos tenham tal acesso, confere?

A convicção de que só a escola pode promover a leitura em massa, e portanto ela (e talvez apenas ela) deve se habilitar para o ensino de literatura (a ser feito por todos os professores, em todas as áreas, mas muito especialmente pelos formados em Letras), nos encaminha para o desfecho deste ensaio já longo. Registremos três desconfianças liminares, que devem se desdobrar em tarefas: uma, detectar autocriticamente o isolamento da vida universitária na área de Letras, em particular do ensino de literatura; duas, arguir a historiografia, a crítica e os manuais de ensino de literatura correntes para superar sua dependência ou do cânone antigo, ou do cânone modernista, ambos excludentes, por motivos diversos; três, não aceitar o nivelamento da literatura a um mero discurso, um entre outros, como quer certa visão das coisas na área letrada que é hegemônica nas concepções do ENEM, nem aceitar a separação pedagógica entre língua e literatura como fatal.

Em nosso caso, o do ensino de literatura, há outro problema a vencer. Trata-se do fato elementar de que milhões dos alunos que estão na escola neste momento vivem a primeira experiência cultural letrada em toda a sua ascendência, em sua linhagem. São jovens sem trato nem intimidade com o mundo dos livros, da ciência e, é claro, da literatura propriamente dita, a prosa de ficção, a poesia, o teatro. Assim, é preciso atentar para a dialética entre aproximar-se do aluno para que ele se encontre e não fuja da escola hostil etc., o que implica respeitar e tomar em conta os registros culturais que vêm com os alunos espontaneamente (aquilo que um Raymond Williams pensou, nos momentos iniciais do que depois de espalhou com o nome de multiculturalismo), de um lado; e de outro, abrir-lhe o horizonte mediante oferta de chances de ler literatura remota no tempo ou no espaço, por certo no registro de linguagem: porque justamente a literatura tem de bom proporcionar visitas a paragens distantes, virtude excelsa, que não se pode menosprezar mas que tende a ser negligenciada, em diretrizes e em práticas de governos de esquerda,

não raras vezes inimigos da tradição literária por parecer coisa elitista. Não é: o que deve ser combatido e posto de parte é, talvez, aquele cânone cuja história foi repassada neste ensaio.

Uma frase sobre o assunto talvez possa ajudar a configurar a coisa: nossa tarefa inicial, no ensino de literatura, é algo como aliviar o peso da opressão cultural de sobre os ombros dos de baixo, dos que nunca puderam ter a escola que deveriam ter tido. Isso se faz tanto tirando do horizonte o pedantismo, o cânone e a erudição balofa, de um lado, quanto oferecendo o conhecimento direto dos clássicos, da tradição, daquilo que de melhor a humanidade produziu. Qual tradição? A nacional, porque continuamos a viver num país específico, numa língua específica, num tempo concreto; mas também a tradição local da escola e daquela comunidade em particular, que merece ser acolhida na escola e na universidade, e bem assim a tradição ocidental e mundial. A tradição que vem do passado, naturalmente, mas também a que se forma nos tempos recentes; a tradição dos gêneros consagrados, mas também aquela dos gêneros literários que vivem um tanto na borda do mundo letrado, como é o caso muito expressivo da canção popular. Todo mundo tem direito a Shakespeare, a Machado de Assis, mas também a Noel Rosa.

A escola tem esses encargos, mas a universidade também. Um dos limites mais óbvios mas ainda agora não combatido do ensino de literatura no terceiro grau é o seguinte: assim que deixam para trás a escola e o vestibular (agora, o ENEM), os alunos simplesmente são abandonados pela universidade, em vários sentidos, mas em particular no que se refere à educação artística, dentro dela a literária. Pergunto: como se informa sobre literatura, como se aproxima da literatura, como lida com a literatura o aluno que não faz Letras? Com quem ele pode tomar contato para finalmente ler os clássicos que não pôde ler antes e ler os novos que valem a pena? O jornal o informa? A televisão? O rádio? Algum site ou blogue? E por que não há cursos livres de literatura na universidade?

Encerremos a conversa enumerando seis virtudes da literatura, que nossa convicção de professores da área deveria nos fazer espalhar para todos, sempre, militantemente, ainda mais depois que nos conscientizamos que o cânone é assunto menor, quando posto em perspectiva crítica adequada.

PROFUNDIDADE. A literatura faz parte da nossa vida de modo essencial. O já citado Gottschall fala da narrativa, termo que engloba romance, conto, teatro, memória, etc., mas creio que podemos incluir o território da poesia, que não tem compromisso necessário com o relato de histórias. Poesia tem outra têmpera essencial: o poeta (no poema mesmo,

ou em qualquer texto em que possa expressar-se a índole poética) não passa correndo sobre a linguagem-ponte de modo a alcançar logo a outra margem, mas pelo contrário, fica pisando e repisando sobre a linguagem-ponte, fazendo-a balançar. E o que a literatura nos dá, em primeiríssimo lugar? Profundidade, experiência vertical da vida. Nos dá notícia de que somos muito mais do que sabemos ser, porque somos capazes de entender dramas, tragédias, comédias, percursos os mais variados, isso tudo sem viver diretamente nenhuma das histórias lidas. Aliás, Gottschall nos diz que o provável motivo de ter havido este processo adaptativo foi a vantagem de experimentar situações fortes (participar de uma guerra, conquistar a mulher de um homem poderoso, obter comida suficiente, etc.), sem precisar vivê-las diretamente.

AGILIDADE. Quem lê tem agilidade mental; quem lê literatura tem ainda mais presteza, velocidade, capacidade de estabelecer relações de todo tipo. Aí está um valor indiscutível da leitura e da literatura. A prova desse ganho pode ser feita em negativo: converse com quem não lê e confira. Bem, há exceções; há pessoas interessantíssimas que não leram, talvez nem soubessem ler, ou mal e mal dominassem a técnica básica. Mas no mundo de hoje essas figuras são cada vez mais raras. E se for o caso de estabelecer uma regra geral, é certo que a regra desejável será a de ensinar a ler e a escrever, como caminho mínimo para ter acesso ao aprendizado, à novidade. Ensinar a ler todo e qualquer tipo de texto, dos mais singelos como uma notícia aos mais complexos como um poema, passando pela bula de remédio, pelo panfleto político, por qualquer modalidade de texto. De todos os ambientes letrados possíveis, porém, o mais relevante é o da literatura, porque ele concentra as várias modalidades de uso da linguagem utilizadas intensamente e carrega a vantagem da longa tradição, que permite ao leitor exercitar uma verdadeira aeróbica mental. Enfim, mas não por último, a leitura tona-nos mais hábeis no manejo da língua, que medeia todas as relações sociais, afetivas e políticas.

VARIEDADE. A literatura tem o extraordinário mérito de acolher toda e qualquer experiência humana, em qualquer parte, época e situação social. Pode fazer o teste ver: na literatura, não há o que não haja. Vidas de santos e de canalhas, de nobres e de plebeus, de reacionários e de revolucionários, de remediados e sem-remédio, ricos e pobres, todas elas cabem na literatura. A melhor literatura brasileira foi concebida exatamente numa luta contra a trivialidade, a indiferença, a exclusão. Pense Simões Lopes Neto, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, botando o imenso “sertão” brasileiro nas primeiras filas da qualidade. Ou Vieira e Machado de Assis, escritores classicizantes. A crônica, que não respeita

limites; a canção, forma artística semiliterária (e semimusical) que não tem como ser mais acolhedora das variedades dialetais. Quer dizer: já foi cumprido na literatura aquele ideal que os sociolinguistas postulam para o ensino de língua, de que a escola acolha todas as variedades dialetais da vida diária, sem exclusão, como forma de acolher os falantes delas, muitas vezes, gente que não conheceu jamais formação letrada, em qualquer geração. Se os alunos da escola brasileira forem expostos a ela, terão como se encontrar e poderão então ver que maravilhas os grandes artistas já fizeram com este patrimônio compartilhado por todos, a língua portuguesa.

CONCENTRAÇÃO. A leitura de textos de qualidade impõe exigências ao leitor, e uma delas é a concentração. Não basta sentar por poucos minutos para vencer o desafio de um texto profundo, e isso costuma ser obstáculo duro para os leitores iniciantes inexperientes. Essa característica se salienta mais ainda em nossos tempos, tão pródigo em diversões do tipo satisfação imediata, como acontece muito no ambiente da internet. Mas ocorre que essa imediatez é diretamente proporcional à profundidade: quanto mais rápida a satisfação, mais raso é o prazer estético e o proveito intelectual. O romance exige muito tempo de leitura, mas a intensidade da satisfação nem se compara. O preço para ler bem é a concentração, poderíamos dizer “o foco”, como está na moda. E é bem isso: quem lê boa literatura aprende a ter foco, aprendizado que pode ser repassado para as outras áreas da vida, com ganhos objetivos, da preparação para uma prova à dedicação a objetivos de longo prazo na vida.

IMAGINAÇÃO. Um dos dois valores mais importantes para a leitura é a imaginação. Ocorre sempre essa verdade geral aos que fazem comparação entre um romance lido e a adaptação desse romance para o cinema ou a tevê: a transposição para meios audiovisuais costuma decepcionar os leitores do livro original porque na leitura o poder daquela história foi muito superior, devido exatamente ao fato de que a leitura exige imaginação. Nada contra as adaptações, em todos os sentidos e para todas as linguagens: elas são uma porta de acesso que deve ser incentivada. Mas o caso é que o original faz nossa mente funcionar com mais vigor do que na adaptação: ali onde o escritor sugere um castelo ou uma praça, nossa imaginação entra em funcionamento para realizar, na cabeça e na sensibilidade, tais lugares, ao passo que na adaptação audiovisual nós já vemos o castelo e a praça que o diretor imaginou, restando pendurar a nossa leitura na dele, o que é sempre menos do que poderia ser. E qual o valor da imaginação? Incalculável, sem dúvida. Imaginamos novas formas de organização social, tanto quanto imaginamos novos usos e novas tecnologias, para nem dizer as novas formas de sermos nós mesmos.

LIBERDADE. Talvez o mais alto, mais sublime, mais potente valor da literatura seja o de proporcionar o exercício concreto da liberdade. Quem lê passeia por rotas desconhecidas que no entanto estão dentro de cada um, bastando ativá-las. São incontáveis os exemplos de leitura proveitosa feita em condições precárias, até mesmo quando faltam as liberdades elementares. Com crianças, nem se fala: basta comparar o antes e o depois da convivência com livros. Pergunta Michèle Petit, em livro de grande interesse¹³: as crianças se exprimem mais do que antes, ou não? Estão mais à vontade para falar delas mesmas? A relação delas com os outros se transforma? Sua capacidade de entender as relações sociais aumenta ou diminui, depois de ler e de conversar sobre a leitura? Parece haver pouca dúvida das respostas. Se entendermos liberdade como a infindável conquista da autonomia pessoal, então a leitura de literatura pode ser qualificada como o caminho talvez mais significativo que a família, a escola, as instituições públicas de cultura devem proporcionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Flávio (org.). *Antonio Candido – Pensamento e militância*. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo; Humanitas; FFLCH-USP, 1999.
- AZEVEDO, Sílvia Maria; CALIPO, Daniela; DUSILEK, Adriana; (orgs). *Machado de Assis – crítica literária e textos diversos*. São Paulo: editora da UNESP, 2013.
- CALDWELL, Helen Caldwell. *Machado de Assis: The brazilian master and his novels*. University of California Press, Jan 1, 1970.
- CALDWELL, Helen Caldwell. *O Otelo brasileiro de Machado de Assis*. Tradução de Fabio Fonseca de Mello. Cotia, SP: Ateliê, 2002.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia. 2000.
- CÊSAR, Guilhermino (seleção e apresentação). *A contribuição europeia: crítica e história literária*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da USP, 1978.
- DANTAS, Vinícius. *Bibliografia de Antonio Candido*. São Paulo: Duas Cidades e Editora 34, 2002.
- LAFER, Celso (org.). *Esboço de figura – Homenagem a Antonio Candido*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

¹³ *A arte de ler, ou Como resistir à adversidade*, de Michèle Petit. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

- FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1974.
- FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.
- FISCHER, Luís Augusto. “A formação vista desde o sertão”. In *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. n. 18, 2011.
- FISCHER, Luís Augusto. “Erico Verissimo, historiador da literatura”, revista SIGNO, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 49, pp. 9-34, juz-dez 2005.
- FISCHER, Luís Augusto. “Formação, hoje: uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor”. In *Literatura e sociedade*, 2009.
- FISCHER, Luís Augusto. “Formação, hoje: uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor”. In CORDEIRO, Rogério *et alii* (orgs.). *A crítica literária brasileira em perspectiva*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2013.
- FISCHER, Luís Augusto. *Machado e Borges*. Porto Alegre: Arquipelago, 2008.
- FONSECA, Maria Augusta *et al.* (orgs.). *Revista Literatura e Sociedade*. N. 11. São Paulo: Zeppelini Editorial, 2009.
- GOTTSCHALL, Johnathan. *The storytelling animal — How stories make us human* New York: Harcourt, 2012.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos – Ensaios de antropologia simétrica*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MLODINOV, Leonard. *Subliminar – Como o inconsciente influencia nossas vidas*. Tradução de Claudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ROUANET, Sérgio Paulo. “Reinventando as humanidades”. In *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- MOOG, Vianna Clodomir. *Uma interpretação da literatura brasileira*. Instituto Estadual do Livro, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler, ou Como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- SERNA, Jorge Ruedas de la (org.). *História e literatura – Homenagem a Antonio Candido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Fundação Memorial da América Latina e Imprensa Oficial do Estado de S. Paulo, 2003.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2007.

VERÍSSIMO, Érico. *Brazilian literature – an outline*. The Macmillan Company, 1945.

ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.