

## **O LUGAR DO CÂNONE NO LETRAMENTO LITERÁRIO**

FRITZEN, Celdon – UNESC – cfr@unesc.net

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido

A epígrafe acima de Candido, escrita posteriormente à década de sessenta e à forte crítica que durante e após ela se seguiu contra o logocentrismo ocidental e suas manifestações simbólicas, poderia ser mais uma vez lida na perspectiva de denúncia da escrita e cultura ocidentais e seu projeto de dominação global. Afinal, falar em “necessidade universal” sempre é se contrapor ao relativismo crítico que anima atualmente o cenário mais geral de nosso pensamento. Não é por essa perspectiva que este texto se encaminhará. Sem abrir mão de questionamentos, proporemos uma discussão sobre a “fruição da literatura”, sobre o letramento literário e sua relação com o cânone na educação contemporânea. Para isso, nos interessará situar e discutir o lugar historicamente ocupado pelo ensino de humanidades na cultura ocidental, as críticas que o cânone ocidental vem recebendo e se ainda há lugar ou não para ele na formação de leitores.

### **O ensino de humanidades e sua marginalização**

Primeiramente, por uma questão preliminar de esclarecimento, deixemos claro que o termo humanidades aqui utilizado tem uma relação intrínseca com a tradição cultural e seu poder formativo. Por esse termo queremos nos referir à percepção que já se localizava na Antigüidade clássica de que a arte, quando executada superiormente, tem a capacidade de humanizar, de retirar nossa natureza de um estado de caos para a ordem do mundo e, assim fazendo, civilizando-nos e a este. Predominantemente formativa, nessa acepção as humanidades sofrerão um momento de esquecimento

durante a Idade Média, para depois serem resgatadas, divulgadas e repensadas no Renascimento. Seu reaparecimento é um dos fatores responsáveis pelo advento da Idade Moderna, quando se tornou uma contraposição à educação escolástica e conferiu novamente ao homem e sua experiência no mundo um interesse maior como objeto de investigação.

Todavia, embora sua valorização tenha ocorrido coetaneamente ao nascimento da Modernidade, a partir do século XVIII, as humanidades começam a perder seu lugar de destaque no currículo. Escusado dizer que elas sempre estiveram vinculadas a uma educação aristocrática ou a segmentos mais privilegiados da burguesia. Sua circulação e leitura se concentravam em camadas sociais para as quais a possibilidade de educação era economicamente viável. O Século das Luzes não condenou as humanidades, mas a conseqüente universalização do ensino que seu ideário fez posteriormente acontecer, sim. Evidentemente, isso ocorreu não por uma questão de inadequação natural entre os novos extratos sociais atingidos pela formação e o currículo de humanidades; porém, por uma nova perspectiva educacional cujos objetivos estavam menos voltados à formação geral que à capacitação para o trabalho dentro da organização burguesa e capitalista.

É dentro dessa configuração que, na segunda metade do século XIX, o jovem Nietzsche se posicionava contra a mudança que estava ocorrendo nos estabelecimentos de ensino alemães, os quais, em consonância com a democratização educacional, estariam não só estendendo a cultura a círculos cada vez mais amplos como também submetendo as humanidades às exigências mais pragmáticas do Estado:

Esta extensão é um dos dogmas da economia política mais caros da época atual.(...) Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível. Do ponto de vista desta tendência, a cultura deve mais ou menos ser definida como o discernimento graças ao qual alguém se mantém 'no cume de sua época', graças ao qual se conhece todos os caminhos que permitem mais facilmente ganhar dinheiro, graças ao qual se possui os meios pelos quais se dá o comércio entre os homens e os povos. (2003, p. 61)

Esse texto nietzschiano registra muito bem a percepção do pensamento aristocrático em relação às mudanças que estavam sendo implementadas não só na Alemanha, mas no mundo ocidental: a democratização do ensino como empobrecimento cultural e a subserviência da educação a fins de mercado. Pode nos chocar a defesa do filho de pastor protestante de que a cultura autêntica não pode ser

acessível a todos, mas apenas aos gênios, para os quais a sociedade deveria dirigir seu desejo e organização. Há uma perspectiva romântica e aristocrática nessa posição nietzscheana que hoje considerariamos ‘politicamente incorreta’. No entanto, esse choque não deve eclipsar outro ponto que a sua crítica pedagógica faz ressaltar: as humanidades estão postas em perigo em função dos novos objetivos pragmáticos que organizam a moderna sociedade ocidental. Se, por um lado, nos causa impacto a declaração do jovem Nietzsche de que a extensão democratizadora da educação é um perigo e inútil – porque o desejo das massas é de obedecer aos gênios –, não deveríamos, por outro lado, deixar de perceber, lá no século XIX, uma crítica à incipiente indústria cultural que se projetava por meio de uma nova forma de cultura, acessível e descartável, comprometendo, assim, as humanidades:

O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia habitualmente nesta trama de cola viscosa que cimenta as juntas de todas as formas de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes, de todas as ciências. É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual. (p. 65)

Nesse texto, Nietzsche, apesar do caráter de repúdio às transformações educacionais, não nega a necessidade de também haver instrução que garanta a inserção nas novas formas de trabalho. As escolas técnicas devem ter seu lugar, obtido com “felicidade e honestidade, tendências bem mais modestas, mas altamente necessárias” (p. 106). Contudo, o que não deve ser negligenciado é a educação das humanidades, dimensão cultural capaz de combater “a união tão freqüente da erudição com a barbárie do gosto e da ciência com o jornalismo” (p. 78). São as humanidades, a cultura clássica, diz Nietzsche, que garantiria uma compreensão global e autêntica da experiência, mostrando-se mais necessária que o tipo de educação voltada à erudição, conhecimento especializado que não opera sínteses amplas porque encarcerado num nicho de conhecimento. O erudito formado pelas novas instituições é também, devido à sua especialização, como o operário “que, durante toda sua vida, não faz senão fabricar certo parafuso” (p. 64).

Não menos preocupado com o lugar das humanidades no mundo moderno é Gramsci. Refletindo sobre as transformações no ensino que ocorriam na Itália do início do século passado, Gramsci se propunha a discutir o lugar das humanidades nessa nova configuração. Era um quadro semelhante à Alemanha de Nietzsche, posto que a Itália se

preocupava em modernizar a educação de forma a atender as demandas técnicas do mundo do trabalho industrial. Não vamos encontrar em Gramsci a mesma postura aristocrática e romântica que alimentava as declarações de Nietzsche; mas, de qualquer forma, a defesa da permanência das humanidades está lá, agora convivendo com o caráter da educação democrática. Ao observar, na Itália, a proliferação do ensino voltado à especialização com o objetivo de propiciar a formação técnica em detrimento da clássica formação humanista, Gramsci defenderá a implementação da escola unitária. Esta se caracterizaria por uma alternativa a meio caminho, empenhada em realizar a síntese do ensino humanista, de formação geral, e o ensino técnico, de formação profissionalizante, numa tentativa de conciliar o conhecimento da tradição às exigências da modernidade.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (p. 121)

Se pensarmos na realidade brasileira, os pontos anteriormente apontados tanto por Nietzsche quanto por Gramsci também aqui se apresentaram. A ampliação dos círculos atingidos pela escolarização a partir da década de cinquenta e principalmente durante e após a de setenta do século passado levaram para os bancos escolares contingentes da população antes deles excluídos. E essa ampliação ainda hoje vigora, usada mais recentemente, por exemplo, para justificar o aparente fracasso da implantação do ensino por ciclos pelo governo do estado de São Paulo. Democratização novamente se corresponde com a queda da qualificação educacional: os alunos com baixa ou nenhuma convivência com a cultura curricular tendem a apresentar baixos índices de aproveitamento.

Esses episódios que envolvem a ampliação da rede escolar e de seus freqüentadores não vieram, ao final, desacompanhados de mudanças na proposta curricular. Como essa extensão não pode ser compreendida sem que a localizemos na expansão global do capitalismo e de suas formas de organização social e de produção econômica, também foi uma educação de bases não “aristocráticas” a que foi contemplada. De modo geral, tratava-se de preparar minimamente a população para atender às demandas técnicas da produção econômica.

Enquanto se limitava a extratos mais privilegiados da população, nos quais a relação com o tipo de letramento literário (PAULINO, 2005) oferecido pela escola era comum, de geração a geração a lista de autores e obras tornada canônica pela nossa História Literária era transmitida por um sentimento de identidade, por meio do reconhecimento da língua do seu cotidiano naquela linguagem literária. Ora, com as novas ondas de modernização vividas pelo Brasil a partir dos anos cinquenta, mas principalmente a partir dos anos setenta, e a conseqüente necessidade de amplificar o contingente de pessoas assistidas pelo ensino público, essa identidade se viu ameaçada, já que a experiência de mundo e de língua na qual esse novo público se representava eram distintas daquela dos antigos educandos.

Além disso, o processo formativo dos novos professores necessários para atender a demanda crescente não foi feito com a qualificação desejada. Também estes, vindos dos extratos menos aquinhoados econômica e socialmente, não tiveram uma formação melhor planejada em função de suas demandas. Esse encontro entre novos contingentes de educandos e um professorado de Letras mal preparado já foi avaliado negativamente por Zilberman: todo esse processo formativo ocorreu “com rapidez, não necessariamente com eficiência” (1988, p. 127).

No que concerne em especial ao lugar da literatura nessa realidade educacional cujo objetivo fundamental se tornou a formação adequada às novas exigências do trabalho no mundo globalizado, houve ainda um decréscimo da sua presença na grade curricular do ensino médio e fundamental, acarretando um domínio menor de repertório e de crítica por parte daqueles que ingressavam no curso de Letras. Como resultado disso, temos uma precarização do letramento literário vivida tanto por estudantes como por professores.

Nesse quadro de precarização, em que o cânone e os novos leitores incorporados ao sistema de ensino brasileiro, sejam eles professores ou alunos, se viram em trincheiras incomunicáveis, não são poucas as vozes que começaram a afirmar a necessidade de usar outros textos, que não os literários, no ambiente escolar. Essa nova tipologia textual permitiria maior motivação na recepção e identidade com as questões contemporâneas. Num quadro em que a formação de uma cultura geral e crítica a partir de uma reflexão sobre a atualidade do passado deixou mais ainda de ser fundamental, em que novos contingentes populacionais estranhavam a linguagem e propósitos de uma literatura de que não tinham conhecimento, em que a busca de uma identidade entre literatura e educandos por meio de textos de teor mais digestivo, com uma linguagem

acessível tornou-se uma posição mais ou menos universal, num quadro dessa forma delineado, as humanidades perderam consabidamente a percepção de seu prestígio formativo que já há a séculos, vimos, declinava.

### **O cânone exposto a críticas**

Desse modesto quadro que ilustra a marginalização das humanidades na educação contemporânea, gostaria a partir de agora de discutir particularmente o tipo de crítica que o cânone recebeu para justificar esse processo. Nessa altura de minha reflexão, humanidades, literatura e cânone serão termos que se corresponderão constantemente. As humanidades sempre estiveram mais legitimamente apresentadas como literatura no currículo, e esta sempre esteve delimitada na forma de listas de autores e obras cuja leitura se faria indispensável. As humanidades estão vinculadas a uma tradição literária que se recebe, que se atualiza, que se altera em função de diversas variáveis: essa tradição constitui-se em cânone.

Nossa atitude moderna em relação ao cânone ocidental mudou. Desde os românticos, mas principalmente com as vanguardas, o cânone deixou de ser apreciado sem reservas: seu valor deve ser constituído pelo significado que a leitura lhe atribui num processo de diálogo entre a obra e o mundo. Ou seja, o cânone literário não possui um valor intrínseco, acima das vicissitudes históricas, mas se revela com um produto humano, dependente da recepção para permanecer significativo. As vanguardas abalaram, não diria o cânone, mas a atitude devota diante do cânone.

Maurice Blanchot, crítico literário e escritor francês, discute essa fruição livre que outrora o acercamento respeitoso da obra impedia. Para Blanchot, a leitura literária autêntica é aquela que se desloca ao sabor de sua liberdade, da afirmação acolhedora e leve que torna possível que a obra seja. O texto literário não deve sofrer a mesma vigilância que acomete os textos de outra natureza. A leitura literária deve ser vivida de uma forma não determinada, acolhendo o texto desembaraçada das injunções do mundo com que tem que lidar quando se defronta com textos não literários, pois “o livro que tem sua origem na arte não tem sua garantia no mundo, e quando é lido, nunca foi lido ainda, só chegando à sua presença de obra no espaço aberto por essa leitura única, cada vez a primeira e cada vez a única” (p. 195). É fácil relacionar essas declarações com nossa perspectiva do leitor literário descortinada com os estudos de Eco (1976, 1998) e da Estética da Recepção (LIMA, 2002; ZILBERMAN, 1989). Só que, à diferença

destes, Blanchot mais radicalmente não parece, até esse momento da sua reflexão, se posicionar em relação à necessidade de legitimação da leitura pelas provas textuais: livre e descomprometida, tal como Proust entendia que os livros possuíam a significação que os leitores lhes davam, a leitura literária é espelho da intimidade destes. Ela é “liberdade que acolhe, consente, diz sim”(p. 194); localiza-se numa região do fenômeno literário distante do tão comum tormento da criação da obra: seu leitor habita um espaço em que a angústia, a culpa e a aflição do criador se transformam em felicidade inocente, acaso de humor que cria a obra ao sabor de circunstâncias e temperamentos. “A leitura é, nesse sentido, mais positiva do que a criação, mais criadora, embora não produzindo nada. Tem parte na decisão, tem a ligeireza, a irresponsabilidade e a inocência dela. Nada faz e tudo é realizado” (p. 197).

Livre das determinações mais ou menos estabelecidas no mundo, a leitura literária abriria o livro para o encontro de um mundo onde nada possui ainda sentido, onde a obra afirmaria sua estranheza sedutora. Eis porque a leitura “é o que há de mais fácil, liberdade sem trabalho, um puro Sim que se expande no imediato” (BLANCHOT, 1987, p. 196). Ora, numa tal perspectiva de leitura descendente, que fiança haveria de que o texto literário não seja deturpado, que seu sentido traído? Qual a garantia de que a leitura assim executada não ponha em risco o valor das obras canônicas? Inocentemente irresponsável, a leitura não poria também em risco as significações buscadas pelo trabalho criador do artista? Nada nos garante, parece nos dizer Blanchot, de que isso não ocorra. Nada impede que as obras literárias que integram um cânone ancestral não sejam tomadas por uma figura risível, tangencial ou inversa. Mas menos preocupante seria tal realidade que a de assumir perante o cânone uma atitude devota, de culto, como a de um crente que se acerca da imagem divina.

Assim se imobilizam as obras numa distância sem vida. Isoladas, preservadas por um vazio que já não é leitura, mas culto de admiração, deixam também de ser obras. A obra de arte nunca está ligada ao repouso, ela nada tem a ver com a tranqüila certeza que torna costumeiras as obras-primas, ela não se abriga nos museus. (p. 204)

Para salvar as obras de arte é necessário pô-las ao risco da leitura<sup>1</sup>. A compreensão do cânone como “culto de admiração” é a suspensão da pergunta ao

---

<sup>1</sup> Não quer isso dizer que a leitura não tenha para Blanchot risco e responsabilidade. Quando se torna comunicação, escrita que se participa a experiência da obra para outros leitores e por esse movimento se torna presença útil no mundo, historicização, a leitura tem uma outra conotação que não a do puro Sim. Aí a leitura, que se transforma em crítica literária, se vincula “à vida da obra, está presente em todos os momentos, é um deles e alternadamente e ao mesmo tempo, cada um deles, não é somente a lembrança

mundo que as obras literárias inquietamente se propõem. Tal postura piedosa torna o cânone prejudicial à literatura, porquanto lhe abriga numa redoma, protege-lhe das angústias das quais, na origem, a obra surgiu.

Representante de uma atitude tipicamente própria da literatura moderna, a crítica de Blanchot à postura devota diante do cânone não contesta o valor deste, mas a leitura que dele assim se faz. E é sem dúvida a percepção moderna de que as obras artísticas não possuem um valor imanente, mas decorrente das atribuições de comunidades de leitores que mais fortemente tem, para Leyla Perrone-Moisés (1998), exposto o cânone a críticas. Como ela mesma observa, a importância que hoje se concede à leitura literária é contemporânea da “crise” do cânone. Todavia, à diferença de Blanchot, sua perspectiva de análise incidirá sobre as críticas feitas pela pós-modernidade ao cânone ocidental, mais especificamente sobre a substituição dos critérios estéticos por juízos ideológicos particularistas para valorar as obras literárias.

Que obras devem permanecer, ser excluídas ou integradas ao cânone? O que é valor literário hoje e, portanto, merecedor do estatuto de clássico, de circular com a dignidade de formador de humanidade? Quais obras devem frequentar o currículo escolar? Todas essas questões emergem após o questionamento do valor imanente da tradição literária. Principalmente, aponta Perrone-Moisés, porque o abalo às certezas fez surgirem críticas que terminaram por ainda diminuir a presença das humanidades na formação humana. Desse modo, tecnocratas questionam o estudo de literatura: luxo ou ociosidade em meio às urgências pragmáticas da competição econômica globalizada (p. 192). Ao lado disso, a própria postura com a qual a literatura vem ultimamente sendo lida nas universidades, principalmente as influenciadas pela corrente dos estudos culturais, teria feito perder a especificidade da disciplina de literatura: com o questionamento do cânone tornou-se possível um campo vasto de investigação textual. Porém, o exercício de interdisciplinaridade que tal campo possibilitou também retirou a primazia ao critério literário, em troca de problematizações de cunho ideológico alimentadas por questões envolvendo sexo, gênero e raça.

Esse foi um dos efeitos negativos da “desconstrução” que, proposta por Derrida como uma crítica atenta, minuciosa e reflexiva dos discursos logocêntricos, foi entendida e praticada nos Estados Unidos como uma demolição generalizada dos saberes institucionalizados anteriores e uma *prescrição* de posições “politicamente corretas”, a partir das quais se condena o cânone ocidental. (...) Os grupos particularistas

---

deles, a sua transfiguração última, retém em si tudo o que realmente está em jogo na obra, e é por isso que ela carrega sozinha, no final, todo o peso da comunicação” (p. 204).

reivindicaram uma “abertura” do cânone, a inclusão no mesmo de todos os que foram excluídos e ocultados em nome da ideologia. (p. 197)

Ora condenado pelo leitor devoto, ora, pelo ideólogo, o cânone ocidental chega a um momento de desgaste, não parecendo possuir valor que lhe garanta na posteridade a mesma função formativa que desempenhava.

### **O cânone e o letramento literário**

A questão sobre a qual gostaria de operar agora é se a tradição literária, as humanidades, o cânone enfim, ainda se põem como decisivos na formação de leitores. Dar conta dessa questão, penso eu, exige a problematização da noção de cânone, para então vinculá-la a um tipo particular de leitura: o letramento literário.

Que significa ser um leitor de textos literários na Modernidade? Primeiro ponto que deve ser enfrentado é o da ausência, desde a crítica romântica, de critérios *a priori* para o julgamento literário: sendo o fenômeno estético de natureza subjetiva, o valor não repousa em bases indiscutíveis. Por isso, as histórias literárias, essas listas que recolhem do esquecimento e da multidão as obras de mérito, são processos que respondem a interesses diversos: dos mais casuais às motivações ideológicas mais ferrenhas. O que deve, então, figurar entre os textos literários legíveis? Como a escolha deve ser processada?

Para Perrone-Moisés, o encaminhamento dessas questões passa pela observação do trabalho de um tipo particular de leitor: o escritor e crítico literário. Atividades interligadas em literatos modernos, sintoma da necessidade de o próprio escritor se posicionar acerca do valor literário, é na obra de Elliot, Pound, Paz, Borges, Calvino, Sollers e Haroldo de Campos que Perrone-Moisés vai buscar a compreensão do que a leitura literária envolve: *a refundação constante do cânone*. É o leitor que atribui um valor atual ao passado, do qual são selecionadas obras que possam figurar como dignas de atuarem no futuro. Há, portanto, uma atividade formativa no trabalho do crítico, envolvendo julgamento e ação:

As obras são objetos programados para se presentificarem indefinidamente na leitura. A história literária está portanto fadada, mais do que qualquer outra, a assumir-se como releitura do passado e requalificação do passado à luz dos valores do presente. A leitura valorativa do passado literário oferecida pelos escritores-críticos modernos afeta significativamente a história literária. A escolha efetuada por um escritor entre os nomes-obras do passado é fortemente interessada: trata-se, para o escritor, de julgar e

selecionar com vistas a um fazer. A “história” resultante dessa escolha é pragmática: ler para escrever, julgar e escolher para orientar a escrita futura. (p. 25-6)

O cânone ocidental, portanto, não se apresenta, como muitos crêem, de um modo unívoco e imutável: o cânone nunca foi absoluto, mas sempre elaborado relativamente às transformações histórico-sociais que lhe alteram a enumeração segundo a percepção das lutas do presente. Ler é, nesta perspectiva, selecionar, fundar uma história literária que irá se mostrar como sentido e valor, formação de si e de outros por meio da escrita: humanização, *paideuma*.

Daí que questionar o cânone se tornou hoje menos importante que julgar o valor que ele pode significar para nós. Se vivemos, como afirma Petrucci (1999), uma crise de leitura na pós-modernidade, decorrente dos processos de contestação do cânone pelas novas formas de ler, entre as quais tudo pode ser fenômeno cultural relevante, também vivemos uma época em que a tradição literária parece ter se tornado irrelevante. O cânone se tornou um objeto de desconfiança ideológica, posto que representante de uma visão de segmentos tradicionalmente dominantes da história social. Sem dúvida o é, tanto como também é uma dimensão cultural na e pela qual se pode compreender as relações entre a modernidade e a tradição e, assim, melhor se posicionar no campo de lutas da linguagem. Desconhecer a herança literária é pôr em perigo o nosso futuro. Benjamin alertava: “em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo” (1985, p. 224).

É com a mesma atitude que Perrone-Moisés entende que devemos hoje lutar pelo cânone. Nunca, é claro, numa perspectiva devota, mas localizando nele um emblema de resistência a tempos em que a cultura padece de guias, de critérios, valores. Criticando o panorama cultural da pós-modernidade, a autora aponta os estragos produzidos pela cultura de massa, a globalização econômica, a mercantilização da arte e a padronização do imaginário (p. 203-5). Diante desses fenômenos, o cânone não é uma convenção autoritária ou uma discussão luxuosa, mas uma promessa de liberdade:

A função exercida pela literatura moderna, em seus melhores momentos, foi a de dizer “não” a uma realidade inaceitável e de sugerir a possibilidade de outras histórias (não de indicar ou prescrever soluções, como nas utopias políticas). Atualmente, a literatura parece contentar-se com espelhar uma realidade fragmentada, desprovida de valores e, portanto, de utopia. (...) Os valores literários e a própria literatura, como valor, estão passando por uma fase mais difícil do que aquela em que a rejeição burguesa ocasionou a assunção, pelos poetas modernos, de um projeto altivo, desafiador e potencialmente suicida. Agora, em vez de ação e reação, há estagnação e conformismo (p. 206-7)

Compreender o papel de luta que as humanidades desempenham num mundo esvaziado de valor estético é a atitude que deve guiar o processo de letramento literário hoje. Se concebemos um leitor literário como aquele capaz de reconhecer e questionar as especificidades de linguagem, as intertextualidades, as relações com os contextos de produção e recepção das obras de modo a incorporá-las criticamente com a matéria viva de seu tempo, tais processos não podem ocorrer sem a efetivação, por ele, de uma nova escrita, sem que ele se torne também autor de sua história. Porque cremos que a literatura humaniza é que ela pode nos salvar do caos.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo : Cortez, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, [19--].
- LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- NIETZSCHE. *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro; São Paulo: PUC: Loyola, 2003.
- PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: 28 *Reunião Nacional da ANPED*, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10572int.rtf>. Acesso em 9 de abril 2007.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.
- ZILBERMAN, Regina *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.