

A LITERATURA EM PERIGO?

MARIA LUÍSA MALATO BORRALHO*

Ensinar é continuar a aprender.
Maria João Reynaud, 9 de março de 2015

Henrique conchegou a roupa a si; à falta de velador, pousou o castiçal no travesseiro e, abrindo um livro que trouxera de Lisboa, pôs-se a ler, para obedecer a um hábito adquirido.

Não teria lido ainda um quarto de página quando ouviu a voz da tia Doroteia, que lhe dizia de fora da porta:

— Ó menino, tu já te deitaste?

— Já sim, tia Doroteia.

— Olha se tens cautela com a luz. Eu tenho um medo de fogos!

— Esteja descansada, tia. Eu apago já.

— Então será melhor. S. Marçal nos acuda.

E afastou-se, rezando ao santo.

Henrique continuou a ler.

Daí a pouco a mesma voz:

— Tu já dormes, Henriquinho?

— Não, tia. Ainda não durmo.

— Olha que não vás adormecer sem apagar a luz. Eu tenho um medo de fogos!

Não descanso enquanto não vejo tudo apagado em casa.

Henrique perdeu a paciência.

* Universidade do Porto/Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa. Este artigo insere-se na investigação desenvolvida no âmbito do Programa Estratégico UID/ELT/00500/2013.

— *Pois pode sossegar. Olhe.*

E apagou a vela, meio zangado.

— *Fizeste bem, fizeste bem: isto já é tarde e é melhor fazer por dormir. Então muito boas noites.*

— *Muito boas noites — respondeu Henrique, quase amuado; e ajeitando-se na cama, dizia consigo: — E esta! Já vejo que nem ler me é permitido aqui. Olhem que vida me espera! E isto é que me devia curar? Que fatalidade!¹*

Se trago esta longa passagem aqui é porque parte da minha memória a guarda como antítese do que é dito ser o aluno de hoje, ainda nos cursos universitários de letras e humanidades. Lembro-me dela quando olho os resultados do último inquérito anónimo aos *alunos* do 1.º ano deste ano letivo de 2015-2016: dezembro vai começar, e muitos não foram ainda à Biblioteca da Faculdade, nem para a bibliografia obrigatória das disciplinas que estudam. Muitos dizem estudar por apontamentos e ler os textos dos professores deixados nas aulas. Não veem necessidade de mais: fazem como sempre fizeram e deu resultado. Não reconhecem grande parte dos nomes de escritores portugueses e europeus canónicos, nem por uma obra, nem por uma época. Há quem acredite que Gutenberg é do século XX (será o nome do Projeto?). Dickens, sobre o qual se formou um grupo de trabalho por sugestão de uma aluna, é para quase todos os outros desconhecido, ainda que tenham ouvido falar vagamente de *David Copperfield*, e dois *alunos* o situem, um no século XVI e outro no IX. Garrett, até Garrett, na sua aldeia, reescrito agora «Garret», não é identificado por 72% dos meus mais recentes *alunos*, excluindo-se aqui os que afixam ser ele o autor de *Felizmente há Luar* e de *A Cidade e os Campos* [sic]. Aparentemente é verdade o que dizem os próprios: estão em humanidades, alguns dizem que não gostam de ler e não leem, e num grupo de trabalho que trabalha sobre a relação de Manoel de Oliveira com a Literatura, os *alunos* acham estranha a minha surpresa por não conhecerem Fellini ou Visconti: é uma questão de *generation gap*, tranquilizam-me.

Não devo dizer aluno, etimologicamente «o que é alimentado», mas antes estudante, «o que estuda». O que estudou ele? O que esqueceu. O que estuda? O que esquecerá? Ou de que o posso vir eu a alimentar? Do que vomita, anorético ou bulímico, cansado de tanto alimento que o rodeia? De 5 em 5 anos, faço estes inquéritos sobre o conhecimento histórico-literário objetivo, desde que comecei a dar aulas na universidade: ordenação de eventos, identificação/reconhecimento de nomes de escritores, de obras, de elementos sintáticos da oração, resolução de problemas lógico-matemáticos básicos. Os resultados atuais são verosímeis, a crer nos anteriores², mas fico cada vez mais preocupada com o

¹ DINIS, 1992: 35-36.

² V.g. BORRALHO, 1991: 91-128.

que dizem não ter aprendido sequer, porque sei que é possível não terem dado conta do que pergunto entre tanta coisa que têm nos programas curriculares. Sei que continuo a ter leitores excelentes, sobrevivem a tudo, ansiosos como Henrique na pasmaceira da província. Mas alguma coisa foi mudando: talvez o aluno médio, o aluno comum. Na turma de Literatura, uma aluna afiança que a expressão «apetite pantagruélico» é usada pelo avô, com a 4.^a classe, mas ela nunca soube bem o que ele queria dizer com isso, mas deve ser «muito»: é a única dos 25 que arrisca um sinónimo. Não se trata de terem lido Rabelais, Dante, Homero, Kafka ou Cervantes, mas de muitas vezes (sempre mais de 50% dos estudantes) não conseguirem apontar um sinónimo para as expressões «visão dantesca», «feito homérico», «processo kafkiano» ou «perspetiva quixotesca».

Facilmente um professor partilha essa ideia de Todorov de que a própria Literatura se encontra hoje em perigo, quer porque é vista como um adorno cultural, prescindível e inútil para a vida, quer porque veicula, em versão *light*, os impulsos puramente individuais de alguém que escreve³. Estará ela em perigo? Os estudantes leem muito em geral, através de posts, twitters, e-mails, apps, pdfs, e-books, em RWP... Leem ainda o que lhes mandam ler, da forma que lhes mandam ler, forma ligeira e ritualizada, em que se pode adivinhar o texto d'*Os Maias* que vai sair no exame: o jantar dos Gouvarinhos (porque saiu no outro a cena do Hotel Central), a cena do Hotel Central (porque já saíram os Gouvarinhos). Olho-os aparentemente atentos, embora eu os saiba a manejar com perícia a internet debaixo das carteiras, anacrónicas. Circunstâncias pontuais, conforto-me: são 25 alunos naquela turma, já ao final da tarde, cansados, depois do pôr-do-sol marcado para as 17h15m, e os resultados são certamente exacerbados pela imprevisibilidade do teste. Como lhes vou falar de literatura? Da literatura que está (também) no passado e não necessariamente nos *big books* and *bestsellers* que tomam os escaparates das livrarias (onde não se vê um livro de Dickens ou Kafka). Como dar uma aula de Literatura numa época de profunda mutação da «lógica do mercado» dos livros⁴? Como entender uma aula de Literatura na universidade e num curso sobre Literatura e Linguagem?... Perante um cada vez maior universo comum de leituras, o problema do «Como» tornou-se menos importante do que «Para quê». Sendo o modelo da sala com estrado um palco anacrónico⁵, terei de dar aulas com *power-point*, quadro eletrónico, folhas volantes? Talvez tenha, talvez. Mas porquê? Porquê falar de Literatura? Porque será tão importante que os estudantes entendam o que estou a tentar transmitir-lhes, quando nem sequer me é possível responder cabalmente à pergunta «O que é a Literatura?» ou «O que é a boa literatura?». Sei que devo o meu gosto literário a obras que hoje não reconheço como canónicas e dou por mim a desprezar hoje a utilidade de algumas que me ocuparam durante anos e a quem

³ Cf. TODOROV, 2007: 31 *et passim*.

⁴ John Thompson, in AA. VV., 2015: 73-90.

⁵ Cf. SERRES, 2012: 41.

agradeço o tempo demorado que passei a decifrá-las. Os primeiros contactos com a Literatura estão cheios de maus porteiros, desenhos toscos de heróis de pacotilha. Óscar Lopes, Todorov, ou Umberto Eco falaram já da misteriosa chama da literatura menor...⁶

Devo eu proibir? Temer? Intimamente acarinho aquela persistência da tia Doroteia que não levava a sério o prazer que os livros podem dar. É que temo por vezes mais a imagem contrária: a de um professor que teima em fazer ler, que quer encher as mentes (perigoso desejo, faca de dois gumes) e à qual resiste um estudante adormecido, que depressa fecha os livros. Amo a liberdade que me dá conhecer o mundo mais vasto das coisas abertas e lidas e temo a morte que dá a ignorância. Mas muitas vezes só sei que as coisas terrivelmente livres se têm de arrumar depressa, e a literatura me ajuda a aguentar «a desordem estuporada da vida» de que fala Herberto Helder.

Mentalmente enumero as vantagens que dizem ter quem lê: a maior variedade do vocabulário; a maior facilidade nas questões da interpretação, que vão do texto de Português ao problema de Matemática; os conhecimentos de História, inclusive; as notas que naturalmente sobem por se saber mais... E eu nunca li por nenhuma destas razões. Qual a validade destas minhas recomendações para um aluno? Como tem ele a perceção de como é bom ter um vocabulário maior? Para que lhe serve um vocabulário maior se as ideias que tem lhe parecem caber como mão na luva? O que lhe posso eu dizer que ele compreenda, quando lhe falo da utilidade de um vocabulário maior? De que lhe serve falar de mais facilidade na interpretação, quando ele acha somente que há perguntas fáceis e outras difíceis, cabendo ao professor evitar as difíceis e a ele encontrar as fáceis? Melhores notas: o trabalho não vale o esforço, isso sabe ele desde o início, ainda o professor não tinha dado a nota. E não foi ele sempre passando? Recordo a resposta de uma aluna, já há muitos anos, escandalizada que eu fiquei por Garrett e Fernão Lopes serem para ela do século XII, preocupada por ela nada ir entender do que era o movimento romântico: «Sotôra, se eu cheguei até aqui não sabendo nada disso, é porque não é importante para eu estar aqui». De certa forma responde-lhe agora alguém que pode já ter sido sua aluna, alguém que já foi por ela alimentada, uma aluna do secundário que recusava qualquer conhecimento de História: «O que existiu antes da Daniela nada tem a ver com ela». Suspeito a provocação, valorizo o sentido rítmico que aproxima a Daniela da Poesia, imaginando aqueles que hoje mandam fechar os tablets, folhas de vidro que parecem limitar os livros aos facebook... Sei que continuo a ter alunos extraordinários, cada vez mais extraordinários, mas assusta-me sobretudo, confesso, o aluno médio, o que vai passando e exercendo, ignorando cada vez mais a própria matéria de que foram alimentados, deixando-me ainda em cada ano uma interrogação pedagógica: como fazer sentir a falta do que se não teve nunca? Sinto eu falta de beber sumo de guava?

⁶ LOPES, 1965: 5; TODOROV, 2007: 78; ECO, 2004.

A primeira tentação que tenho é a de recriar essa clandestinidade da leitura, representada pela Tia Doroteia. Ou pelo menos não tornar a leitura uma obrigação. Jorge Luís Borges considerava a «leitura obrigatória» um oxímoro. Tão paradoxal quanto o «prazer obrigatório» ou o «prazer seguro»⁷. Recordo o tempo em que eu própria era obrigada a fechar a luz do candeeiro, quando levava uma lanterna para ler debaixo dos cobertores, encorajada pela clandestinidade das minhas leituras excessivamente noturnas. Ou o contexto em que li até meio da adolescência, numa ditadura de brandos costumes que amolecia a mente: «Chegou a Coimbra o livro, mas apreenderam-no logo das livrarias»..., «Esse livro não é para meninas»..., «Esse livro não é para a tua idade»..., «Não ias entender»..., «Aquilo é sobre X, mas nem vale a pena contar-te o final». O meu pai sabia de cor versos de Guerra Junqueiro de uma *Velhice do Padre Eterno* proibida. Ao meu tio, tinha-lhos ensinado um professor. Licenciado ou não, aluno que tivesse que ler *Os Lusíadas* podia não ter lido outra coisa de *motu* próprio, mas tinha lido o canto nono. Por alguma razão, que Deus no jardim do Génesis parece conhecer bem, a proibição excita a curiosidade. O ser humano parece valorizar o inacessível, sem dúvida Deus fez-nos utópicos. Mas não O evoquemos em vão: a proibição denuncia um valor (in)acessível e o medo de alguém tomar esse valor. Quanto mais não seja é uma forma de pudor que esconde uma parte do corpo para valorizar outro caminho para lá chegar. Ainda que só se anteveja, pois ler não é mais do que espreitar um horizonte que se afasta à medida que dele nos aproximamos.

Um estudante da turma recorda o momento em que, com 4 anos, concluiu a leitura d'*O Principezinho*. E Todorov-adulto, aos 8 anos de idade, teria registado no seu diário: «Aujourd'hui j'ai lu *Sur les genoux de grand-père*, livre de 223 pages, en une heure et demie»⁸. A leitura que provoca prazer, ao contrário da obrigatória, é uma reconstrução da Torre de Babel: uma *hybris*, uma insolência hercúlea que copia a onipotência divina. Os escritores sabem-no bem. Utilizam preterições manhosas, só para poderem dizer o que não podem dizer: «Não vamos aqui descrever o entusiasmo que tomou posse do seu rosto», «não falaremos aqui da nobreza de sangue e das virtudes dos seus antepassados». Ou enunciam sensações que não se veem, ouvem, ou sentem... Falam do inefável, repetido através dos tempos, como se ler fosse sinónimo de amar. O conhecimento é, no seu melhor, uma forma de amor⁹. Que queres tu que te diga? Ler é sentir como se sentisse: um «fogo que arde sem se ver»: «É ferida que dói, e não se sente;/É um contentamento descontente;/É dor que desatina sem doer;/É um não querer mais que bem querer;/É solitário andar por entre a gente;/É nunca contentar-se de contente;/É um cuidar que ganha em se perder...»¹⁰.

⁷ BORGES, 2002: 390.

⁸ TODOROV, 2007: 7.

⁹ NUSSBAUM, 1990.

¹⁰ CAMÕES, 1962: 73.

Talvez devêssemos usar mais vezes desse inefável da leitura, sumo de guava. Mas a estratégia é um pouco arriscada. De alguma forma, corremos o risco de a proibição ser obedecida. Ou de não se entender o que não é explicado. Ou ainda da solidão excessiva nos tolher. Assim sucede normalmente nos estados totalitários. Em que medida consegue o poder, desde logo o representado pelo professor, incentivar um espírito crítico? Também os cidadãos, leitores como qualquer outro, se contentam com pouco: obedecem por regra, agrada-lhes a clareza da chaveta, e não pedem explicações... Coisas que espantavam La Boétie quando discursava sobre as causas da servidão voluntária:

Digno de espanto, se bem que vulgaríssimo, e mais doloroso do que impressionante, é ver milhões de homens a servir, miseravelmente curvados ao peso do jugo, esmagados não por uma força maior, mas aparentemente dominados e encantados apenas pelo nome de um só homem cujo poder não deveria assusta-los, visto que é um só, e cujas qualidades não deviam prezar, porque os trata desumana e cruelmente¹¹.

Mas o que tem a ver La Boétie com o ensino da Literatura? Talvez somente aquilo que Todorov evoca como sua função principal: a de cada leitor descobrir nela o que ainda não é, mas poderá vir a ser. Nada há de mais difícil na nossa vida que saber construir essa vida com os limites do possível. A Literatura parece ter em potência a capacidade de nos fazer questionar a ordem dada das coisas ou a de nos fazer acreditar numa outra ordem possível, ainda numa criança ou num adolescente. Todorov, já adulto, sabe que gostou de Literatura porque lhe dava a viver a liberdade da aventura, mas sem as frustrações sentimentais a que o jovem Todorov se sentia votado na vida real. Na Bulgária comunista, não estando Todorov motivado por nenhum desígnio da revolta, a Literatura permitia opor ao estado público da aquiescência o estado privado da interrogação, sem que para tal fosse necessária uma contestação aberta. Tratava-se pois somente de escapar, de estudar os textos aparentemente inócuos deixados pelo regime, e duvidar da sua inocência ideológica penetrando na porta para ela aberta: e assim «Je me suis engagé dans l'une des rares voies qui permettaient d'échapper à l'embrigadement général»¹².

Proibiria hoje Rousseau os livros ao jovem Emílio para que, até aos 12 anos, na ausência de opiniões vinculativas, ele desenvolvesse o espírito crítico?

¹¹ LA BOÉTIE, 1997: 18.

¹² TODOROV, 2007: 9.

La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on sait lui donner. À peine à douze ans Émile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. Mais il faut bien au moins, dira-t-on, qu'il sache lire. J'en conviens : il faut qu'il sache lire quand la lecture lui est utile; jusqu'à lors elle n'est bonne qu'à l'ennuyer¹³.

É certo que uma criança, no século XVIII ou no século XXI, pode ter muitas outras formas de conhecimento: a observação do mundo, desde logo, onde se incluem também as fotos do Instagram, os jogos de computador, os enigmas mais ou menos virais. Não há vácuo cultural: a ausência de transmissão de cultura é ainda a obtenção de um determinado estado de cultura.

Si votre élève n'apprend rien de vous, il apprendra des autres. Si vous ne prévenez l'erreur par la vérité, il apprendra des mensonges ; les préjugés que vous craignez de lui donner, il les recevra de tout ce qui l'environne, ils entreront par tous ses sens, ou ils corrompront sa raison, même avant qu'elle soit formée, ou son esprit, engourdi par une longue inaction, s'absorbera dans la matière. L'inhabitude de penser dans l'enfance en ôte la faculté durant le reste de la vie¹⁴.

Deve sublinhar-se também que Rousseau tinha alguma fé nas virtudes da Tia Doroteia:

J'ajouterai ce seul mot qui fait une importante maxime : c'est que, d'ordinaire, on obtient très sûrement et très vite ce qu'on n'est pas pressé d'obtenir. Je suis presque sûr qu'Émile saura parfaitement lire et écrire avant l'âge de dix ans, précisément parce qu'il m'importe fort peu qu'il le sache avant quinze¹⁵.

Mas pode um jogo (de computador ou não), consegue uma história (de um *reality show* ou de Colin Tellado) substituir a Literatura enquanto desvio normativo? Deve a escola dar o que o aluno encontra mais facilmente fora dela? Um estudante escreve no inquérito: «Espero que a Universidade me faça conhecer a Literatura». Comove-me o desejo. Necessário se torna um conjunto de reflexões sobre o que nos apanha à traição. De alguma forma, importa aqui tratar daquilo que a universidade visa questionar: a preguiça mental que nos leva a acreditar que «as coisas são como são» e a solução apresentada não tem alternativas. De certo modo, continuo a pensar com Óscar Lopes que a educação do gosto literário é um «problema social», e não

¹³ ROUSSEAU, 1771: II, 265.

¹⁴ ROUSSEAU, 1771: II, 267-268.

¹⁵ ROUSSEAU, 1771: II, 268-269.

somente um problema cultural: importa democratizar o gosto literário porque importa democratizar uma sensibilidade intelectual complexa¹⁶.

Reconheço que o título de Todorov, *La Littérature en Péril*, nos engana com a mesma arte da Literatura: diz-nos que é ela que está em perigo, talvez para que os leitores do ensaio a salvem, como heróis dos romances de cavalaria. Ao ler o ensaio de Todorov, diz-nos ele afinal que é ela que nos salva, é o cavaleiro que estava em perigo, ao não salvar a donzela. Os termos do *Avant-Propos* são sintomáticos. Se o regime abertamente ditatorial da Bulgária tinha revelado a Todorov a força resiliente da Literatura, o regime abertamente democrático da França revelar-lhe-á a possibilidade de a Literatura continuar a ser um exercício chauvinista ou umbilical, uma matéria encarcerada em estudos de determinada nação em determinada língua e num determinado tempo, grelhas periodológicas que ensinavam a ler uma obra num contexto histórico-espacial muito restrito. O que Todorov vai indiciando ao longo da sua história pessoal de enamoramento da Literatura é, uma vez mais, a capacidade nela oculta de questionar a preguiça com que era ensinada, valorizando ele, com Genette e Barthes, professores estranhos então, que se interessavam por essas questões um pouco bizarras, a possibilidade que lhe era dada de aproximar épocas e autores¹⁷, um exercício comparatístico a que as metamorfoses dos estudos de Literatura Comparada nos anos 70 e 80 não devem ter sido estranhas, nem como causa nem como efeito, pois datam daquela época os principais estudos de Tematologia e Intertextualidade — vistos aliás por Claudio Guillén em continuidade com os estudos de Morfologia e dos Géneros Literários, e desde logo incentivados pelo Formalismo Russo¹⁸. É essa proximidade entre épocas e autores que permitirá a Todorov satisfazer a sua intranquilidade de leitor, não só de textos literários mas de textos paraliterários, que dela recebiam a razão de ser: relatos de viagens, testemunhos, cartas, escritas com desespero por viajantes, conquistadores, prisioneiros ou exilados¹⁹. «Face ao extremismo», os «aventureiros do absoluto» confundiam finalmente os autores e os leitores, comumente empenhados num projeto tácito: a de uma vida ao serviço da beleza, e da revelação dos limites possíveis do mundo.

O que certas formas de democracia têm em comum com as ditaduras é, paradoxalmente, a preguiça mental de acreditar no carácter inevitável das coisas. O que nos cativa neste ensaio de Todorov é ele ter sido escrito num contexto temporalmente transversal, em que, aparentemente, e uma vez mais, no ensino universitário mas sobretudo no ensino pré-universitário, a literatura se tornou um fim, esquecendo que é um meio: tornou-se assim um tipo de discurso fictício, que os estudiosos acreditam sem utilidade

¹⁶ LOPES, 1965.

¹⁷ Cf. TODOROV, 2007: 12-13.

¹⁸ GUILLÉN, 1985: 248 *et passim*.

¹⁹ TODOROV, 2007: 15.

prática, uma prática autónoma, que demonstra um contexto periodológico, uma escola teórica, ou uma ortopedia linguística. É provável que Todorov tenha afinal concluído, uma vez mais, que não ensina necessariamente literatura quem nela reconhece um papel preponderante na vida real²⁰. Talvez nunca tenha havido muitos leitores como ele, nem antes, quando todos pareciam amar a literatura e servi-la como «fim em si»: Todorov vai falando da ausência de interlocutores, na Bulgária, na França dos anos 70, na Europa do século XXI, do ensino politizado da literatura de que se defende com as matérias inócuas, da história umbilical da literatura de que se defende com a teoria da literatura, da literatura teorizada de que se defende com o interesse pelos textos paraliterários ou não obviamente canónicos²¹. Estranho destino de uma arte que se definia como belas-letas, existindo o belo como fim em si mesmo, sendo o prazer estético gratuito e desinteressado²². Guyau distinguia o belo (forma) do poético (sugestão da forma): «Mais do que o belo, o poético encerra um conteúdo metafísico e humano que enriquece e apura as almas infantis», ou adultas, acrescentaríamos²³. E Todorov vai questionando o mesmo enquadramento filosófico, atribuível aos alunos de Kant mais do que a Kant: se o conhecimento da Literatura, «n'est pas un fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun», ficará ainda por saber em que medida podemos nós transmitir essa forma de conhecimento²⁴.

No que à Didática da Literatura diz respeito, devemos pois perguntarmo-nos como conceber a metodologia dos estudos literários, as vias para esse conhecimento, ao definirmos desde logo que competências devem os alunos possuir no final do ano ou do semestre, e quais os objetivos visados, de maneira a que essas conhecidas competências e velhos objetivos²⁵ se não confundam com os que devem ter para ensinar por sua vez a Literatura, de forma a fazerem parte do «embrigadement général», também omnipresente, omnipotente e invisível num estado livre.

Como conseguir novamente gerar um movimento de fricção, capaz de controlar a inércia do corpo que se arrasta movido por essa força? Há certamente o tempo e o espaço. O tempo e o espaço são elementos de fricção que vão imobilizando ou desviando o corpo em movimento, criando aquilo a que Todorov chamava um desejável «equilíbrio», desde logo entre a aquiescência externa e a interrogação interna, entre o dogmatismo teórico e a engenhosidade prática²⁶. Toda a preguiça mental gera em alguns um estado de tédio que os leva a mover-se para além da natural inércia que lhes foi imposta pelos hábitos. À «preguiça» chamam os físicos *inércia* e deve ter-se

²⁰ Cf. TODOROV, 2007: 17.

²¹ TODOROV, 2007: 9, 13, 15, 19, 27, 31 *et passim*.

²² Cf. KANT, 1998: 91.

²³ COELHO, 1944: 19.

²⁴ TODOROV, 2007: 25, 41-43.

²⁵ Cf. MOODY, 1971: 6-13.

²⁶ Cf. TODOROV, 2007: 29.

em mente que a inércia é característica de todos os corpos dotados de massa. A inércia refere-se à resistência que um corpo oferece à alteração do seu estado de repouso ou de movimento. Varia de corpo para corpo e depende da massa dos corpos. Não deixa de ser curioso que Todorov centre nos autores do século XVIII a chave para entender o ponto de equilíbrio entre as leis da natureza e as leis morais. É na Estética das Luzes — no enquadramento iluminista do pensamento kantiano mas sobretudo no que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, Gusdorf identificou já, em *Le Savoir Romantique de la Nature*, como uma «Naturphilosophie» (1985) — que Todorov procura a redefinição da literatura, via de acesso a um conhecimento interessado sobre cada um de nós e os outros. À noção kantiana de «arte pura», Todorov propõe a de «poesia impura», poesia contaminada pelo mundo e desejosa de o contaminar²⁷. Relendo Kant e a necessária ousadia do saber, recordando um capítulo da *Crítica da Faculdade do Juízo* e a defesa de um pensamento sistemático de simpatia para com todos os seres humanos, retomando, aliás, considerações já feitas aquando da organização no ano anterior, em 2006, da Exposição *Lumières! Un héritage pour demain, e sistematizadas no seu livro L'Esprit des Lumières* (2007), Todorov relembra o efeito (biblio)terapêutico que desde sempre levou autores a escrever, e leitores a ler:

*Ce n'est pas qu'elle soit, avant tout, une technique de soins de l'âme ; toutefois, révélation du monde, elle peut aussi, chemin faisant, transformer chacun de nous de l'intérieur. La littérature a un rôle vital à jouer ; mais pour cela il faut la prendre en ce sens large et fort qui a prévalu en Europe jusqu'à la fin du XIXe siècle et qui est marginalisé aujourd'hui, alors qu'est en train de triompher une conception absurdement réduite*²⁸.

A conceção mimética da literatura, concebida como forma de verosimilhança icástica ou simbólica, retomada por Todorov ou por outros estudiosos como Northrop Frye, coloca em diálogo a natureza e a arte, permite um contraponto, simultaneamente acessível e complexo, entre o particular e o universal. Mais filosófica do que a história, a poesia/literatura permitiria discutir a universalidade e a particularidade das representações do real, pedindo essa discussão para um mais complexo entendimento do texto, ainda que não a impondo. «Depuis l'époque des Lumières, nous pensons que la vocation de l'être humain exige de lui qu'il apprenne à penser par lui-même, au lieu de se contenter des visions du monde toutes faites qu'il trouve autour de lui. Mais comment y parvenir?»²⁹.

²⁷ TODOROV, 2007: 47-55.

²⁸ TODOROV, 2007: 72.

²⁹ TODOROV, 2007: 75.

Pouco interessando a Todorov uma «metodologia» do prazer literário — «Toutes les “méthodes” sont bonnes, pourvu qu’elles restent moyen au lieu de devenir fin en soi»³⁰ —, cremos legítimo, ainda que de forma analógica, conceber aqui uma reflexão paralela sobre a preguiça e inércia do ensino da literatura de acordo com o que Newton parece ter concebido como leis da dinâmica, física ou mental, característico do seu pendur alquimista³¹. Reflexão pessoal e assumidamente subjetiva, ainda que não isenta do desejo de objetividade que nos impomos, num contexto (1945-2015) em que a textualidade e a memória não podem evitar permanências, roturas e controvérsias. A inércia é essa força brutal que, na enunciação de Newton, só pode ser interrompida por uma força de movimento contrário. Importa pois descobrir as forças de movimento contrário, capazes de contrariar a enorme força da inércia.

Primeira lei da dinâmica: «Todo corpo continua em seu estado de repouso ou de movimento uniforme em uma linha reta, a menos que seja forçado a mudar aquele estado por forças aplicadas sobre ele».

Creio que descuramos o papel do prazer. Tememo-lo porque associamos o prazer à falta de disciplina, ao espírito zombeteiro ou à libertinagem. Somos pudicos. Mas não compreender o prazer é ignorar ao que sujeita um pianista, um escritor ou um atleta. Traduzamos pois o prazer por alegria: «a alegria é a coisa mais séria do mundo» (Séneca). Jacinto do Prado Coelho escreveu sobre ela: «Creio esta qualidade de tal modo fundamental que diria dos professores tristes o mesmo que Santa Teresa das moças tristes que apareciam no convento: “Não servem. Procurem outra profissão”»³². Mesmo a pedagogia do trabalho de Freinet se apoia numa conciliação do trabalho com o prazer/alegria como forma de se ultrapassar a passividade do estudo: «preparamos tecnicamente uma escola onde se constrói, onde se edifica, não apenas pelo estudo, mas pelo trabalho, único criador, e, à falta de melhor, por certos jogos que são os seus substitutos mais próximos»³³.

Os estudos estatísticos quase sempre revelam é que se lê hoje muito mais, e que lemos, em cerca de 50% dos casos, por prazer³⁴. E que a esse prazer se pode associar globalmente o gosto que os «consumidores» têm pelos «romances e os livros de crime, thriller, mistério», pressupondo-se aqui, é certo, que a poesia não é um *bestseller* e os romances são histórias amorosas³⁵, mas descurando nós frequentemente o facto de

³⁰TODOROV, 2007: 86.

³¹Cf. KRAGH, 1989: 11, 41 ss. *et passim*.

³²COELHO, 1944: 9.

³³FREINET *apud* FERRAN *et al.*, 1979: 75.

³⁴Gustavo Cardoso, in AA. VV., 2015: 96-97.

³⁵Gustavo Cardoso, in AA. VV., 2015: 105.

o suporte em papel estar associado (por ora mais do que o digital) a uma «fonte de prazer» e uma melhor «forma de nos envolvermos com o mundo que nos rodeia»³⁶.

O prazer advém da nossa vitalidade, e disso devíamos falar mais vezes. Aristóteles, Morus ou Lipovetsky sublinham intemporalmente a nossa «aptidão para a felicidade». Mas a felicidade, como todo o bom epicurista sabe, é também a necessidade do nosso empenho racional como forma de a atingir. A felicidade é uma «apetência natural» em que devemos constantemente refletir e falar. Até porque a nossa humanidade se consubstancia na expressão verbal dessa humanidade. Como sublinharia Lyotard, num mundo conotativo, as palavras valem como intensidades e não como significados³⁷. Ora, quanto mais não fosse, os mais recentes estudos de neurolinguagem sublinham a ligação indelével entre a linguagem e a narratividade. O Verbo é o ato e o dizer do ato, o Logos é o discurso e a razão que organiza esse discurso.

*Longe de ser derivado de conjuntos de convenções culturais, o gosto por ficções mostra uma evidência clara da adaptação darwinista, por exemplo, de como até mesmo crianças muito novas conseguem lidar racionalmente com os aspectos fictícios das histórias, distinguindo os diferentes mundos das histórias e da própria realidade, com um elevado grau de sofisticação. Não é apenas a estrutura artística das histórias que apela às fontes darwinistas: é também o intenso prazer retirado dos seus temas universais, através do amor, da morte, da aventura, do conflito familiar, da justiça e das adversidades a ultrapassar*³⁸.

Associamos a esse prazer/alegria da criação, o prazer de ler ou ouvir ler³⁹. Há nesse domínio a certeza do prazer, vendo-o, ouvindo-o, sentindo-o. No pai ou na mãe que lê. No professor que lê. Prazer visível no ato de ler. Há algo de lúdico, aparentemente inútil nas horas que tiramos ao sono para ler, nas horas que passamos embrenhados nas palavras dos outros, ignorando os que se afadigam à nossa volta. Mas como podemos pedir aos nossos filhos, aos nossos estudantes que leiam, se eles não nos veem ler, não nos ouvem ler, com o prazer de ler? Sinto falta da leitura em aula. Tive-as. Ainda na universidade e dos melhores professores que tive. Devemos ceder à tentação: é a melhor forma de a vencer. Leiamos então em voz alta, meus irmãos, como nos leram a nós, ou como não nos leram a nós. Não uma leitura correta, não soletrada, mas uma boa leitura em voz alta. daquelas que põem todos os ouvintes calados. São raros, momentos extraordinários numa cultura que se tornou barulhenta ou emudecida pela escrita.

³⁶ Gustavo Cardoso, in AA. VV., 2015: 107

³⁷ *Apud* INNERARITY, 1995: 17.

³⁸ DUTTON, 2010: 15.

³⁹ BOYD, 2009.

O prazer, com efeito, exige muito esforço, e alguma técnica. Um esforço desinteressado, certamente, mas ainda assim um esforço que leva o cientista a experimentar para além do óbvio, que desafia o atleta a ultrapassar os seus limites: mais longe, mais forte, mais depressa. Abala-me a diligência do ser humano que, desde o berço, cria e recria obstáculos: o guizo que atira para longe, as pedras negras ou linhas do passeio que não podem ser calcadas, os gradeamentos que não podem ser tocados pelo pau. Já Aristóteles constatava a curiosidade filosófica das crianças, que se diria inata, e depois tantas vezes abafada pelas rotinas da idade madura. Reencontro esta celebração em Schiller: «O homem só se afirma ludicamente quando é homem no pleno sentido da palavra, e só é plenamente homem quando sujeito de uma actividade lúdica»⁴⁰. Para Schiller, toda a Arte é um jogo, resultado de uma pulsão lúdica, *Spieltrieb*, resultado de uma conciliação entre a pulsão dos sentidos (que reclama mudança e que o tempo tenha um conteúdo) e a pulsão formal (que exigiria a supressão do tempo e a ausência de mudança): «a pulsão lúdica, portanto, tenderia para suprimir o tempo no tempo, para conciliar o devir com o ser absoluto, a mudança com a identidade»⁴¹.

Não a força bruta. Mas sempre a empatia, a capacidade de introduzir na memória de alguém outros pontos de vista, a gentileza de prescindir (ainda que provisoriamente) do seu território e deixar-se invadir. A sensibilidade à beleza de um texto é um fator de seleção de competências necessárias à nossa condição humana e não somente animal, à vida em sociedade, e não somente à sobrevivência física. Mais do que a seleção da Natureza, o próprio Darwin se sente fascinado pela seleção sexual, que implica um processo de autodomesticação complexo, que exige competências como imaginação, capacidade de criar estranhamento, simbolização do objeto animalmente inútil, estratégias de sublimação da consciência da morte⁴². De alguma forma, o que ensinamos em literatura, o que ensina grande parte da Arte, é uma inversão do real tal como ele nos é dado pela Natureza. Seremos poetas se quisermos ser humanos: seres que criam o meio. Evoluímos, não na medida em que eliminamos os mais fracos, mas em que sabemos vencer com as nossas fraquezas. A manha de Ulisses é mais complexa do que a fúria de Aquiles. A figura do estrangeiro, do velho, do sapo ou do cego são as personagens em que as histórias colocam a solução do enigma...

Confundimos amiúde, no ensino da Literatura, o Erotismo com a Pornografia, ou a Gastronomia com a Alimentação. Queremos atingir grandes objetivos em semestres e alimentar rapidamente o aluno. Mas sob muitos aspetos, a experiência literária ensina-nos a trabalhar e a demorar o prazer, a brincar com o inesperado. A literatura muda a nossa noção de tempo e espaço: torna mais lento o instante que passou a correr, ou reduz a duas horas uma saga geracional. A experiência que ela nos permite é gentil:

⁴⁰ AA. VV. 1989: 193-194.

⁴¹ AA. VV. 1989: 192; cf. HUIZINGA, 2003.

⁴² Cf. DUTTON, 2010: *max.* 227-274.

poupa-nos o corpo e a alma. Não temos de ver morrer para saber como dói a morte, não temos de ser marginalizados para sofrermos com a marginalização, aprendemos a amar melhor, lendo demoradamente como uma personagem ama bem ou mal.

Segunda lei da dinâmica: «A mudança de movimento é proporcional à força motora impressa, e é produzida na direção de linha reta na qual aquela força é impressa».

Começar cedo, de pequenino se faz o leitor. A infância, mais do que qualquer outra idade, é aquela em que mais eficazmente se há de fazer sentir a força da sensibilidade literária. Fazendo a mesma força sobre o carro de verdade e o de brinquedo resultarão acelerações visivelmente diferentes. Ao contrário de Rousseau, cremos na importância de ganhar hábitos de leitura bem cedo, de alguém ver mais tarde no livro — tenha ele a forma que tiver — um objeto evocativo dos prazeres da infância. Um livro é como um sabor, um perfume, entranha-se em nós de uma forma invisível, mas será ele também como uma *madeleine* mergulhada no chá. É tão fácil uma criança gostar de livros, das histórias, claro, mas também de tudo o que fará depois a força da retórica e da estética: os ritmos, os timbres, as intensidades, as melodias, a música. Se uma criança não deve abusar dos livros, pode abusar da memória. Uma boa memória, uma que lhe sirva para a vida inteira, há de estar cheia de enigmas, anedotas, adivinhas, lengalengas, quadras, pequenos poemas, canções... A música, «de la musique avant toute chose», glosando com Verlaine o princípio de toda a arte poética. Fidelino de Figueiredo concebe um sistema educativo que tivesse a música como «o eixo central ou a armação travadora» e a filosofia, pensar u-topicamente, como objetivo⁴³. Ritmo binário, acertivo como um decassílabo heroico, adequado às marchas, aos provérbios. Ritmo ternário, instável como um decassílabo sáfico ou uma valsa. Falemos com música das coisas reais. Não muitas: antes coisas ruminadas. Como a «Nau Catrineta». Em 1988, Sophia de Mello Breyner confessava numa homenagem a essa infância:

antes de saber ler, ouvi recitar e aprendi de cor um antigo poema tradicional português, chamado Nau Catrineta. Tive assim a sorte de começar pela tradição oral, a sorte de conhecer o poema antes de conhecer a literatura.

Eu era de facto tão nova que nem sabia que os poemas eram escritos por pessoas, mas julgava que eram consubstanciais ao universo, que eram a respiração das coisas, o nome deste mundo dito por ele próprio.

Pensava também que, se conseguisse ficar completamente imóvel e muda em certos lugares mágicos do jardim, eu conseguiria ouvir um desses poemas que o próprio ar continha em si.

⁴³ FIGUEIREDO, 1954: 56.

escrevo ao lado. Ter o coração apertado não é bem o mesmo que estar preocupado. Perder tempo é um exercício de apropriação: perdemos tempo como perdemos a areia no punho fechado. Todas as palavras são literárias, ainda que não estejam num poema de Sérgio Godinho. Nunca desprezar «Um dia na estrada», um «sopro no coração», as muitas «horas extraordinárias», os «dias úteis», «a última sessão», uma «bomba-relógio»: dizer sempre «eu vou a jogo».

Em crítica literária, devemos teoricamente ver a máquina do mundo: «O espectáculo tem de ser explicado ao aluno como um sistema de signos organizados, densamente organizados»⁴⁶.

Terceira lei da dinâmica: «A toda ação há sempre uma reação oposta e de igual intensidade: ou as ações mútuas de dois corpos um sobre o outro são sempre iguais e dirigidas em direções opostas».

Negociemos. O cânone não é, nunca foi, um conjunto fixo de clássicos. Os clássicos de amanhã escrevem hoje, e um clássico «é uma obra que provoca incessantemente uma vaga de discursos críticos sobre si, mas que continuamente se livra deles»⁴⁷. Discutamos, pois. Lê-me tu o que tu gostas como eu te leio o que eu gosto. A força é a expressão física da interação entre dois entes: há sempre um par de forças a agir num par de objetos e não há força solitária sem a sua contraparte. Ação-reação: não devemos esquecer que a interpretação é sempre uma negociação de valores «*inter+pretium*», entre autores, entre leitores. «Como se vê, a leitura crítica [...], integra-se na gênese da obra literária através de uma complicada dinâmica a que chamaremos *opinião*»⁴⁸, e, ainda quando o mais possível objetivadas perante o leitor, alguma bondade crítica deve permanecer na hermenêutica, atividade sob a proteção daquele Hermes que protegia comerciantes, ladrões, tradutores e intérpretes.

Ler em voz alta é reaprender a função de ler em voz baixa: representamos. Devíamos pois também, para renovação da nossa alma, ouvir ler. Ouvir ler o que andam os estudantes a ler, nos *tablets*, através do *Facebook*. Ficáramos admirados com o que leem por si. Até com alguma complexidade do que leem, sem que a nossa forma de falar da literatura os tenha ajudado. No inquérito de autodiagnóstico, um estudante de Literatura anda a ler Nietzsche por iniciativa própria e Anthony Bourdain como leitura obrigatória. Não tendo a certeza de que há leituras más, todas as leituras são possíveis. Mas temo que estejamos a ceder sem negociar. Se acreditamos na bondade da literatura, isto é, na literatura como um bem, corremos o risco de oferecer, na Universidade, um nível inferior ao que se encontra no *Facebook*. A nós, incumbe-nos o dever de transmitir às novas gerações uma herança frágil, aquelas palavras que aumentam a vida. Dar-lhes

⁴⁶ BARATA, 1979: 55.

⁴⁷ CALVINO, 1994: 10.

⁴⁸ LOPES, 1965: 15.

como professores Shakespeare, Sófocles, Dostoiévski, Proust⁴⁹. Mas também desde logo apresentar-lhes Boccaccio, Jonathan Swift, Daniel Defoe, Perrault, Alexandre Dumas, Lewis Carroll, Saint-Exupéry, com toda a vantagem de lerem na idade adulta autores que nunca escreveram para crianças.

O ensino pode, deve, levar o estudante a escrever coisas próprias, não o alimentando de «copy paste». Escrever deve, pode, ser uma forma de ler devagar, de ler com a mão, ou o dedo, coisa que ele sabe numa cultura de «Read/Write», «Remix», «making art and commerce thrive in the hybrid economy»⁵⁰:

*Quando eu escrevo, o complicado torna-se simples,
O difícil parece fácil, os versos ganham requintes
Pessoais, são transmitidos aos ouvintes
que me dão força ou não para passar aos versos seguintes
Então, entro em sintonia, encontro o meu conforto
Como se a caneta e o papel fizessem parte do meu corpo,
Sistema nervoso e sanguíneo em comum
Às vezes chego a pensar que somos apenas um*⁵¹.

Não importa que o diga MC Xeg. Não importa que a forma do livro mude, mudando com ela o que diz o livro⁵². Façamos sobre o que amamos. Depois, devemos esperar que a fala dê frutos: ouvir ler, ler, responder, mudar algumas leituras, não infantilizando. Creio que têm os dias contados as salas que dispõem de um estrado e pedem alunos sentados e silenciosos. Correremos o risco de abandonarem a catequese quando crescerem, por não acreditarem num Deus sentado numa nuvem. Acontece-lhes frequentemente não conseguirem passar das histórias mastigadas para *Os Lusíadas*, e desistem. Não há todavia sobrevivência assegurada. Há que fazer degraus. Tentar.

*Eis que o semeador saiu a semear. E quando semeava, uma parte da semente caiu ao pé do caminho, e vieram as aves e comeram-na. E outra parte caiu em pedregais, onde não havia terra bastante, e logo nasceu, porque não tinha terra funda; mas, vindo o sol, queimou-se, e secou-se porque não tinha raiz. E outra caiu entre espinhos, e os espinhos cresceram e sufocaram-na. E outra caiu em boa terra, e deu fruto: um a cem, outro a sessenta e outro a trinta*⁵³.

⁴⁹ Cf. TODOROV, 2007: 89-90.

⁵⁰ LESSIG, 2008.

⁵¹ MC Xeg — *Quando Escrevo*.

⁵² Cf. ECO & CARRIÈRE, 2010; DARNTON: 2012.

⁵³ Mt. 13, 3-8.

Nada se ensina, tudo se aprende.

Velhas metáforas agrícolas de que eram feitas as metáforas da cultura. Serão em breve ilegíveis⁵⁴? Ou nunca tudo será feito por máquinas, sem semeadores, sem aves, sem espinhos? O que deixaremos as máquinas fazer por nós irá definir a nossa humanidade, de uma forma talvez nunca tão radicalmente interpeladora. Luciano Floridi explicita:

— *Se nos considerarmos o único agente inteligente que é capaz de fazer algo, e depois vem uma máquina que o faz melhor, então quem somos nós? Acontece no xadrez, ou a decidir o melhor caminho do ponto A para o ponto B. O computador faz isso melhor. Precisamos de entender melhor em que sentido somos únicos. Não é no sentido de que somos os únicos capazes de conduzir um carro, aterrar um avião, jogar xadrez, resolver um problema matemático. [...] A questão é: de que forma a humanidade é única, se tudo o que fazemos pode, em princípio, ser feito por uma máquina?*⁵⁵

A humanidade nunca é um dado adquirido. Babel ruirá: é feita de recomeços. Quando acabo de reler *A Morgadinha dos Canaviais*, percebo porque começava o romance com as leituras de Henrique. Afinal de contas, aquelas leituras eram ainda uma forma superficial de ler. Henrique estava física e culturalmente doente: sofria de «embrigadement général» e lia sem que a leitura o curasse. Mecanicamente lia. Perseguiu lenços de assoar com o risco da própria vida, sem se dar conta dos mimetismos da vida. Entre as preces da Tia Doroteia e o riso sarcástico da Morgadinha, Henrique vive o paradoxo da Bovary: é ainda uma personagem literária que tenta destruir o efeito provocado pela literatura. O que seria de Henrique sem as leituras? Se «a literatura, como toda a arte, é a confissão de que a vida não basta», Pessoa devia ter acrescentado que a vida, como todo o gesto, é a confissão de que «a literatura não nos basta». A cultura livresca de Henrique não lhe garante uma melhor humanidade. E o tirano pode ser gente muito erudita, que de dia assina sentenças de morte e à noite lê o *Fausto*. Ah, mas quantas mais possibilidades há para o tirano que morre dentro de nós no dia em que entender o *Fausto*?

No final do romance, Júlio Dinis conta uma cena de em que a generosidade e o amor eliminam as diferenças impostas pela sociedade. Augusto beija a mão à Morgadinha, o irmão Ângelo beija as faces da irmã. E o escritor termina:

⁵⁴ SERRES, 2012: 7-10.

⁵⁵ «Público», (4 de jan. 2016) 7.

Pobres crianças! Porque afinal eram crianças todos três, crianças a quem inda os romances namoram, sem que se lembrem de que, ao transplantá-los para a vida real, todos os desconhecem e censuram, e só regando-os de lágrimas é que as mais das vezes se consegue nutri-los⁵⁶.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (1989) — *A Literatura Alemã. Textos e Contextos (1700-1900). O Século XVIII. Vol. 1.* Sel., trad., introd., notas de João Barrento. Lisboa: Presença.
- ____ (2015) — *Os Livros e a Leitura: Desafios da Era Digital.* Lisboa: FCG.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (2011) — *Obra Poética.* Ed. C. Mendes de Sousa. Lisboa: Caminho.
- BARATA, José Oliveira (1979) — *Didáctica do Teatro.* Coimbra: Almedina.
- BORGES, Jorge Luís (2002) — *Curso de Literatura Inglesa.* Trad. E. Brandão. São Paulo: Martins Fonte.
- BORRALHO, M. Luísa Malato (1991) — «E tudo o vento levou», de William Shakespeare, *Um estudo socio-pedagógico.* «Fides. Direito e Humanidades», Porto, [s.n.], p. 91-128.
- BOYD, Brian (2009) — *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition and Fiction.* [S.l.]: Belknap Press.
- CALVINO, Italo (1994) — *Porquê ler os Clássicos.* Lisboa: Teorema, 1994.
- CAMÕES, Luís de (1962) — *Rimas, Autos e Cartas.* Ed. A. J. Costa Pimpão. Porto: Civilização, 1962.
- COELHO, Jacinto do Prado (1944) — *A Educação do Sentimento Poético.* Coimbra: Coimbra Editor.
- COMPAGNON, Antoine (2011) — *Para que serve a Literatura.* Trad. J. A. Domingues. Porto: ILC/Quasi.
- DARNTON, Robert (2012) — *Apologie du Livre.* Paris: Folio/Gallimard.
- DINIS, Júlio (1992) — *A Morgadinha dos Canaviais.* Lisboa: Círculo de Leitores (Obras Completas de Júlio Dinis, 3).
- DUTTON, Denis (2010) — *Arte e Instinto.* Trad. J. Quina: Lisboa, Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- ECO, Umberto (2004) — *A Misteriosa Chama da Rainha Loana.* Trad. Simonetta Neto. Lisboa: Difel.
- ECO, Umberto; CARRIÈRE, J.-C. (2010) — *A Obsessão do Fogo.* Lisboa: Difel.
- FERRAN, P.; MARIET, F.; PORCHER, L. (1979) — *Na Escola do Jogo.* Trad. M. Assunção Santos. Lisboa: Editorial Estampa.
- FIGUEIREDO, Fidelino de (1954) — *Música e Pensamento.* Lisboa: Guimarães Editores.
- GUILLÉN, Claudio (1985) — *Entre lo Uno y lo Diverso.* Madrid: Ed. Critica.
- GUSDORF, Georges (1985) — *Le Savoir Romantique de la Nature.* Paris: Payot.
- HUIZINGA, J. (2003) — *Homo Ludens.* Lisboa: Edições 70.
- INNERARITY, Daniel (1995) — *La Irrealidade Literaria.* Pamplona: Eunsa.
- KANT, Immanuel (1998) — *Crítica da Faculdade do Juízo.* Trad. A. Marques e V. Rohden. Lisboa: INCM.
- KRAGH, H. (1989) — *Introducción a la Historia de la Ciencia.* Trad. T. de Lozoya. Barcelona: Ed. Critica.
- LA BOÉTIE (1997) — *Discurso sobre a Servidão Voluntária.* Trad. Manuel João Gomes. Lisboa: Antígona.
- LESSIG, L. Remix (2008) — *Making art and commerce thrive in the hybrid economy.* New York: Penguin.
- LOPES, Óscar (1965) — *A Educação do Gosto Literário como Problema Social Português.* Porto: Imprensa Social.
- MANGUEL, Alberto (1998) — *Uma História da Leitura.* Lisboa: Presença.
- MOODY, H. L. B. (1971) — *The Teaching of Literature.* London: Longman.
- NUSSBAUM, Martha (1990) — *Love's Knowledge.* Oxford: Oxford University Press.
- PASCOAES, Teixeira de (1928) — *Livro de Memórias.* Coimbra: Livraria Atlântida.
- PICARD, Michel (1986) — *La Lecture comme jeu.* Paris: Ed. Minuit.

⁵⁶DINIS, 1992: 503-504.

ROUSSEAU, J. J. (1771) — *Emile ou De l'Education*. Œuvres Complètes de... [S.l.: s.n.].

SERRES, Michel (2012) — *Petite Poucette*. Paris: Ed. Le Pommier.

TODOROV, Tzvetan (2007) — *La Littérature en Péril*. Paris: Flammarion.