

PRÓLOGO

Por mais longe que remontem minhas lembranças, sempre me vejo cercado de livros. Como meus pais eram ambos bibliotecários, havia sempre muitos livros em minha casa. Meu pai e minha mãe viviam às voltas com o planejamento de novas estantes para absorver todos os novos volumes; enquanto isso, os livros se acumulavam nos quartos e corredores, formando pilhas frágeis em meio às quais eu devia me esgueirar. Logo aprendi a ler e comecei a devorar os textos clássicos adaptados para jovens, *As Mil e Uma Noites*, os contos dos irmãos Grimm e de Andersen, *Tom Sawyer*, *Oliver Twist* e *Os Miseráveis*. Um dia, aos oito anos, li um romance inteiro; devo ter ficado muito orgulhoso com o fato, pois escrevi em meu diário: “Hoje, li *Sobre os Joelhos do Meu Avô*, livro de 223 páginas, em uma hora e meia!”

Durante o primário e o ginásio, continuei a venerar a leitura. Entrar no universo dos escritores, clássicos ou contem-

porâneos, búlgaros ou estrangeiros, cujos textos passei a ler em versão integral, causava-me sempre um frêmito de prazer: eu podia satisfazer minha curiosidade, viver aventuras, experimentar temores e alegrias, sem me submeter às frustrações que espreitavam minhas relações com os garotos e garotas da minha idade e do meu meio social. Não sabia o que queria fazer da minha vida, mas estava certo de que teria a ver com a literatura. Escrever, eu mesmo? Tentei escrever, compus poemas em versos pueris, uma peça em três atos consagrada à vida de anões e gigantes, e até mesmo iniciei a escrita de um romance — mas não passei da primeira página. Logo senti que não era esse o meu caminho. Apesar de inseguro acerca das conseqüências, foi ainda assim sem hesitação que, ao final do ensino médio, escolhi minha carreira universitária: estudaria Letras. Entrei para a Universidade de Sófia, em 1956; falar de livros seria a minha profissão.

A Bulgária fazia então parte do bloco comunista, e os estudos de ciências humanas estavam sob o domínio da ideologia oficial. Nos cursos de literatura, metade era erudição, e a outra metade se compunha de propaganda ideológica: as obras estudadas eram medidas pela escala da conformidade ao dogma marxista-leninista. Era preciso mostrar de que forma esses escritos ilustravam a boa ideologia — ou, então, como eles falhavam em fazê-lo. Ainda que não partilhasse da fé comunista — sem, porém, me sentir imbuído de um espírito de revolta —, refugiava-me no comportamento adotado

por muitos de meus compatriotas: em público, concordava com os slogans oficiais, silenciosamente ou com desprezo; do lado privado, uma vida de encontros e de leituras, direcionadas principalmente aos autores que pressentíamos não serem porta-vozes da doutrina comunista: seja por terem tido a sorte de viver antes do advento do marxismo-leninismo, seja por habitarem países em que eram livres para escrever os livros que quisessem.

Para ter êxito nos estudos superiores, porém, era preciso redigir, ao final do quinto ano, uma monografia de fim de curso. Como falar de literatura sem ter de me curvar às exigências da ideologia dominante? Tomei um dos raros caminhos em que era possível escapar da militância geral. Essa via consistia em tratar de objetos sem cerne ideológico: ou seja, nas obras literárias, abordar a própria materialidade do texto, suas formas lingüísticas. Eu não era o único a tentar esta solução: desde a segunda década do século XX, os formalistas russos já haviam desbravado o caminho, seguidos posteriormente por outros. Na universidade, nosso professor mais importante era, logicamente, um especialista em versificação. Escolhi, então, escrever minha monografia comparando duas versões de uma longa novela de um autor búlgaro, escrita no início do século XX, limitando-me à análise gramatical das modificações feitas por ele entre as duas versões: os verbos transitivos substituíam os intransitivos, o perfectivo se tornava mais freqüente que o imperfectivo...

Assim, minhas observações escapavam a toda censura! Procedendo dessa maneira, não me expunha a violar os tabus ideológicos do partido.

Nunca saberei como teria continuado esse jogo de gato e rato — não necessariamente a meu favor. Surgiu a oportunidade de partir um ano “para a Europa”, como dizíamos na época, isto é, passar ao outro lado da “cortina de ferro” (uma imagem que nunca julgávamos excessiva, visto que atravessar essa fronteira era quase impossível). Escolhi Paris, cuja reputação — cidade das artes e das letras! — me fascinava. Eis um lugar onde meu amor pela literatura não conheceria limites, onde eu poderia reunir, em plena liberdade, convicções íntimas e ocupações públicas, eliminando assim a esquizofrenia imposta pelo regime totalitário búlgaro.

As coisas se revelaram um pouco mais difíceis do que eu havia imaginado. Ao longo de meus estudos universitários, eu me habituara a identificar elementos das obras literárias que escapassem à ideologia: estilo, composição, formas narrativas, enfim, a técnica literária. Convencido, num primeiro momento, de que permaneceria na França por apenas um ano, já que era essa a validade do passaporte que me fora concedido, eu queria aproveitar para aprender tudo que pudesse sobre esses temas: negligenciados e marginalizados na Bulgária, onde tinham o defeito de servirem mal à causa comunista, eles deviam ser estudados de todas as formas num país onde reinava a liberdade! Ora, tive dificuldades

para encontrar esse tipo de ensino nas faculdades parisienses. Como os cursos de literatura eram ali divididos por nações e por séculos, eu não sabia como encontrar os professores que se dedicavam às questões que me interessavam. É preciso dizer também que o labirinto de instituições escolares e de seus programas não facilitava o acesso ao estudante estrangeiro que eu era.

Eu havia sido recomendado pelo decano da faculdade de Letras de Sófia a seu homólogo em Paris. Num dia do mês de maio de 1963, bati à porta de um escritório da Sorbonne (até então, a única universidade parisiense), justamente o do decano da faculdade de Letras, o historiador André Aymard. Após ter lido a carta de recomendação, ele me perguntou sobre que tema eu gostaria de fazer minha pesquisa. Respondi que desejava dar continuidade aos estudos sobre estilo, linguagem e teoria literários — em geral. “Mas não é possível estudar essas matérias em geral! Em que literatura você deseja se especializar?” Sentindo o chão fugir sob meus pés, gaguejei um pouco confuso que a literatura francesa seria o meu objeto de estudo. Percebi também que meu francês, não muito sólido na época, me causava embaraços. O decano me olhou condescendente e sugeriu que eu estudasse, em vez disso, a literatura búlgara com um de seus especialistas, que não deviam faltar na França.

Apesar de me sentir um pouco desanimado, prossegui com minha pesquisa, interrogando algumas pessoas que eu

conhecia. E foi assim que, um dia, um professor de psicologia, amigo de um amigo, me disse depois de ter me escutado expor minhas dificuldades: “Conheço alguém que se interessa por essas questões um pouco bizarras; ele é assistente na Sorbonne e se chama Gérard Genette.” Nós nos encontramos num corredor escuro entre as salas de aula localizadas na rua Serpente; uma grande simpatia logo nasceu entre nós. Ele me contou, entre outras coisas, que um professor dava seus seminários na École des Hautes Études, e que não seria difícil freqüentá-los; o nome desse professor (eu nunca o havia escutado) era Roland Barthes.

O início de minha vida profissional na França está ligado a esses encontros. Logo decidi que apenas um ano de estudos não me bastaria e que eu devia permanecer ali por mais tempo. Inscrevi-me para fazer meu doutorado com Barthes, cujo trabalho final apresentei em 1966. Pouco depois, entrei para o CNRS, onde se desenvolveu toda a minha carreira. Nesse ínterim, por instigação de Genette, verti para o francês os textos dos formalistas russos, mal conhecidos na França, dando ao volume, lançado em 1965, o título de *Teoria da Literatura*.^{*} Mais tarde, sempre com Genette, dirigimos durante dez anos a revista *Poétique*, que deu origem a uma coleção de ensaios de mesmo nome, e tentamos modificar a orientação do ensino literário na

^{*} T. Todorov (org.), *Teoria da Literatura, Formalistas Russos*. Rio Grande do Sul: Editora Globo, 1971, tradução coletiva. (N.T.)

universidade, a fim de libertá-la dos grilhões das nações e dos séculos, e promover sua abertura a tudo que pode aproximar as obras umas das outras.

Os anos que se seguiram foram, para mim, de integração progressiva à sociedade francesa. Casei-me, tive filhos e logo me tornei um cidadão francês. Comecei a votar e a ler os jornais, interessando-me pela vida pública um pouco mais do que quando estava na Bulgária, pois descobria então que essa vida não era necessariamente submissa aos dogmas ideológicos, como nos países totalitários. Sem cair numa admiração beata, alegrava-me constatar que a França era uma democracia pluralista, respeitadora das liberdades individuais. Essa constatação influenciava, por sua vez, minhas escolhas de abordagem da literatura: o pensamento e os valores contidos em cada obra não se viam mais aprisionados numa coleira ideológica preestabelecida; não havia mais razão para pô-los de lado e ignorá-los. As causas de meu interesse *exclusivo* pela matéria verbal dos textos haviam desaparecido. De meados dos anos 70 em diante, perdi o interesse pelos *métodos* de análise literária e passei a me dedicar à análise em si, isto é, aos encontros com os autores.

A partir daí, meu amor pela literatura não se via mais limitado à educação recebida em meu país totalitário. De imediato, tive que procurar dominar novas ferramentas de trabalho; senti necessidade de me familiarizar com elementos e conceitos da psicologia, da antropologia e da história. Uma vez que as idéias dos autores recuperavam todas as suas

forças, quis, para melhor compreendê-las, mergulhar na história do pensamento que concerne ao homem e suas sociedades, na filosofia moral e política.

Sendo assim, o próprio objeto desse trabalho de conhecimento se ampliou. A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Senti-me atraído por essas formas diversas de expressão, não em detrimento da literatura, mas ao lado dela. Em *A Conquista da América*,* para saber como culturas muito diferentes se encontram, li as narrativas dos viajantes e dos conquistadores espanhóis do século XVI, assim como os relatos dos seus contemporâneos astecas e maias. Para refletir acerca da nossa vida moral, mergulhei nos textos dos antigos deportados dos campos russos e alemães; isso me levou a escrever *Em Face do Extremo*.** A correspondência de alguns escritores me permitiu, em *Les Aventuriers de l'absolu* (Os Aventurheiros do Absoluto),*** questionar o projeto existencial

* T. Todorov, *A Conquista da América. A Questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983, tradução de Beatriz Perrone-Moisés. (N.T.)

** *Idem*, *Em Face do Extremo*. Campinas: Papyrus, 1995, Coleção Travessia do Século, tradução de Egon de Oliveira Rangel e Enid Abreu Dobránszky. (N.T.)

*** *Idem*, *Les Aventuriers de l'absolu*. Paris, Robert Laffont, 2006, sem tradução para o português até o momento. (N.T.)

que consiste em colocar sua vida a serviço do belo. Os textos que lia — relatos pessoais, memórias, obras históricas, testemunhos, reflexões, cartas e textos folclóricos anônimos — não partilhavam o status de ficção com as obras literárias, e isso porque descreviam diretamente os eventos vividos; no entanto, do mesmo modo que a literatura, esses textos me faziam descobrir dimensões incógnitas do mundo, me tocavam e me incitavam a pensar. Em outras palavras, o campo da literatura se expandiu para mim, porque passou a incluir, ao lado dos poemas, romances, novelas e obras dramáticas, o vasto domínio da escrita narrativa destinada ao uso público ou pessoal, além do ensaio e da reflexão.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa

TZVETAN TODOROV

possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

A LITERATURA REDUZIDA AO ABSURDO

Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou. Não lecionei para o ginásio na França, e minha experiência na universidade foi exígua; mas, ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em véspera de exames ou de entrega de deveres. Ora, mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções proporcionavam notas sobretudo medíocres! Mais tarde, adquiri uma visão de conjunto do ensino literário nas escolas francesas ao me tornar membro, entre 1994 e 2004, do Conselho Nacional de Programas, uma comissão consultiva pluridisciplinar, ligada ao Ministério da Educação francês. Ali pude compreender: uma idéia totalmente diversa

funciona na base não apenas da prática de alguns professores isolados, mas também na teoria dessa disciplina e nas instruções oficiais que a delimitam.

Abro o *Boletim Oficial* do Ministério da Educação (nº 6, de 31 de agosto de 2000), que contém o programa dos *lycées*,* em particular o do ensino de Francês. Na primeira página, sob o título “As perspectivas de estudo”, o programa anuncia: “O estudo dos textos contribui para formar a reflexão sobre: a história literária e cultural, os gêneros e registros, a elaboração da significação e a singularidade dos textos, a argumentação e os efeitos de cada discurso sobre seus destinatários.” A seqüência do texto comenta essas rubricas e explica notadamente que os gêneros “são estudados metodicamente”, que “os registros (por exemplo, o trágico, o cômico)” são aprofundados no segundo ano do ensino médio, que “a reflexão sobre a produção e a recepção dos textos constitui um estudo separado no *lycée*” ou que “os elementos da argumentação” serão doravante “apreciados de maneira mais analítica”.

O conjunto dessas instruções baseia-se, portanto, numa escolha: os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem.

* O *lycée* corresponde aos três últimos anos do ensino secundário. Na França, o ensino de literatura nos níveis primário, secundário e médio é feito dentro da disciplina de Francês. (N.T.)

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.

Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha — tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo?

Em todas as outras matérias, operamos essa escolha de maneira bem mais clara. De um lado, o ensino da matemática, da física, da biologia, ou seja, das disciplinas (das ciências) deve levar em conta, com maior ou menor qualidade, sua evolução. Do outro, ensina-se História, e não um método de investigação histórica entre outros. Por exemplo, no primeiro ano do ensino médio, considera-se importante reavivar, no espírito dos alunos, os grandes momentos de ruptura da história européia: a democracia grega, o nascimento dos monoteísmos, o humanismo do Renascimento e assim

por diante. Não se escolhe ensinar a história das mentalidades, ou a história econômica, ou militar, ou diplomática, ou religiosa, nem os métodos e os conceitos de cada uma dessas abordagens, mesmo se nos servimos deles quando temos necessidade.

Ora, essa mesma escolha se apresenta para a literatura; e a orientação atual desse ensino, tal como ela se reflete nos programas, vai toda no sentido do “estudo da disciplina” (como na física), ao passo que poderíamos ter preferido nos orientar para o “estudo do objeto” (como na história). Isso fica demonstrado no texto de apresentação geral que acabo de citar, assim como em outras numerosas instruções. Ao entrar no ensino médio, devo em primeiro lugar conseguir “dominar o essencial das noções de gênero e registro”, assim como as “situações de enunciação”; dito de outro modo, devo me iniciar no estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética. Sem pretender denegrir essas disciplinas, podemos nos perguntar: será necessário fazer dessa abordagem a principal matéria estudada na escola? Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam.

Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades

de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc. Ele estuda também as obras. Mas descobrimos aqui uma segunda inflexão do ensino literário. Tomo um exemplo: eis como, em 2005, ensina-se a matéria Letras no último ano do *lycée* da *filière** L (literatura), numa grande escola parisiense. Quatro temas são estudados, certamente vastos, entre os quais “Grandes modelos literários” ou “Linguagem verbal e imagens”, aos quais correspondem algumas obras, em particular *Perceval*, de Chrétien de Troyes, e *O Processo*, de Kafka (relacionado ao filme de Orson Welles). Todavia, as questões que os alunos deverão tratar nos exames, tanto durante o ano quanto durante o *bac*,** são, em sua grande maioria, apenas de um tipo. Elas se referem à função de um elemento do livro em relação à sua estrutura de conjunto, dispensando o sentido desse elemento e também o sentido do livro inteiro em relação ao seu ou ao nosso tempo. Os alunos serão interrogados sobre o papel de tal personagem, de tal episódio, de determinado detalhe na busca pelo Graal, mas não sobre a própria significação dessa busca. Serão feitas questões

* Ao contrário do atual modelo brasileiro de ensino, na França o estudante secundarista já pode começar a escolher progressivamente o grupo de disciplinas mais afins a seu percurso, as *filières*, podendo optar por matérias mais tecnológicas, econômicas, humanas etc. (N.T.)

** *Baccalauréat*, ou *bac*, na forma abreviada, exame nacional francês de acesso ao ensino superior, equivalente ao vestibular. (N.T.)

sobre se *O Processo* pertence ao registro cômico ou ao do absurdo, em lugar de procurar o lugar de Kafka no pensamento europeu.

Compreendo que alguns professores de ginásio se regozijem com essa evolução: mais do que hesitar diante de uma massa inapreensível de informações relativas a cada obra, eles sabem que devem ensinar as “seis funções de Jakobson” e os “seis actantes de Greimas”, a analepse e a prolepse, e assim por diante. E também será muito mais fácil, num segundo momento, verificar se os alunos aprenderam de fato sua lição. Mas será que houve um ganho verdadeiro proporcionado por essa mudança? Muitos argumentos me inclinam na direção de uma concepção dos estudos literários mais próxima do modelo da história do que do da física, da literatura como capaz de conduzir ao conhecimento de um objeto exterior, em vez de buscar os arcanos da disciplina. Em primeiro lugar, porque não existe consenso, entre os pesquisadores no campo da literatura, sobre o que deveria constituir o núcleo de sua disciplina. Os estruturalistas têm maioria hoje na escola, como ontem era o caso dos historiadores e amanhã poderá ser o dos politicólogos; haveria sempre alguma arbitrariedade numa determinada escolha. Os críticos e teóricos literários atuais não entram em acordo sobre os principais “registros” — nem mesmo sobre a necessidade de introduzir essa noção em seu campo de estudos. Há aqui, portanto, um abuso de poder.

De resto, confirma-se a assimetria: se em física é ignorante aquele que não conhece a lei da gravitação, em literatura essa ignorância é atribuída a quem não leu *As Flores do Mal*. Poderíamos apostar que Rousseau, Stendhal e Proust permanecerão familiares aos leitores muito tempo depois de terem sido esquecidos os nomes dos teóricos atuais ou suas construções conceituais, e há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma. Nós — especialistas, críticos literários, professores — não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes. Além disso, não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. Os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar da literatura.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas

não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento. As inovações trazidas pela abordagem estrutural nas décadas precedentes são bem-vindas com a condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objetivo próprio. Não devemos acreditar nos espíritos maniqueístas: não somos obrigados a escolher entre o retorno à velha escola interiorana — em que todos os alunos vestem uniforme cinza — e o modernismo radical; podemos manter os belos projetos do passado sem ter de vaiar tudo que encontra sua origem no mundo contemporâneo. Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. Em si, eles não são mais inquietantes do que os da filologia, a velha disciplina que dominara o estudo de Letras durante 150 anos: são instrumentos que ninguém hoje pode contestar, mas nem por isso merecem que nos dediquemos a eles em tempo integral.

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto

hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse — sem falar que dificilmente poderá ter como conseqüência o amor pela literatura.

ALÉM DA ESCOLA

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes. Essa mutação ocorreu uma geração mais cedo, nos anos 1960 e 1970, e sob a bandeira do “estruturalismo”. Por ter participado desse movimento, eu deveria sentir-me responsável pelo estado atual da disciplina?

Quando cheguei à França, no início dos anos 1960, os estudos literários universitários eram dominados, torno a lembrar, por tendências bem diferentes das de hoje. Ao lado de uma explicação do texto (essencialmente uma prática

empírica), pedia-se principalmente aos estudantes que se moldassem a um contexto histórico e nacional; os raros especialistas a fazer exceção a essa regra ensinavam fora do território francês ou fora das cadeiras de estudos literários. Antes de se interrogarem longamente sobre o sentido das obras, os doutorandos preparavam um inventário exaustivo acerca de tudo que as cercava: biografia do autor, protótipos possíveis das personagens, variantes da obra, além das reações provocadas por ela em seu tempo. Eu sentia a necessidade de equilibrar essa abordagem com outras, com as quais me familiarizei graças a leituras em línguas estrangeiras, a dos formalistas russos, dos teóricos alemães do estilo e das formas (Spitzer, Auerbach, Kayser) e dos autores do *New Criticism* americano. Pretendia também que, em vez de proceder de maneira puramente intuitiva, fossem explicitadas as noções utilizadas na análise literária; para esse fim, trabalhei, junto com Genette, na elaboração de uma “poética”, ou estudo das propriedades do discurso literário.

A meu ver, tanto hoje quanto naquela época, a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) devia completar a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético). O aumento da precisão dos instrumentos de análise permitia estudos mais agudos e rigorosos; o objetivo último, porém, permanecia a compreensão do sentido das obras. Em 1969, organizei, em colaboração com Serge Doubrovsky, um colóquio de dez dias

cujo tema era “O ensino da literatura”, em Cérisy-la-Salle. Ao reler hoje minha conclusão dos debates, acho-a bastante desarticulada (é a transcrição de uma intervenção oral), mas clara nesse ponto. Eu procurava introduzir ali a idéia de uma poética e acrescentava: “A desvantagem desse tipo de trabalho é, digamos, sua modéstia, o fato de não ir longe o suficiente, não passando de um estudo preliminar, que consiste precisamente em constatar e identificar as categorias em jogo no texto literário, e não a nos falar do sentido do texto.”¹

Minha intenção (e a das pessoas que me cercavam na época) era a de estabelecer um melhor equilíbrio interno e externo, como entre teoria e prática. Entretanto, não foi assim que as coisas se passaram. O espírito de Maio de 68, que não tinha propriamente em si nada a ver com a orientação dos estudos literários, transformou as estruturas universitárias e modificou profundamente as hierarquias então existentes. O ponteiro da balança não se deteve num ponto de equilíbrio, indo muito além na direção oposta: hoje, prevalecem as abordagens internas e as categorias da teoria literária.

Tal mutação nos estudos universitários de literatura não pode ser explicada somente pela influência do estruturalismo; ou, se preferirmos, é necessário tentar compreender de onde vem a força dessa influência. Aqui, a concepção subjacente que fazemos da literatura deve ser avaliada. No decorrer do período anterior, que durou mais de um século, a história literária dominou o ensino universitário; isto é,

tratava-se essencialmente de um estudo de causas que conduzem ao surgimento da obra: as forças sociais, políticas, étnicas e psíquicas, das quais o texto literário supostamente deveria ser a consequência; ou, ainda, os efeitos desse texto, sua difusão, seu impacto no público, sua influência sobre outros autores. A preferência, assim, era concedida à inserção da obra literária numa cadeia causal. O estudo do sentido, em contrapartida, era considerado com muita suspeita. Esse estudo era criticado por nunca poder se tornar científico o bastante, sendo então abandonado a outros comentadores, desvalorizados, a escritores ou a críticos de jornais. A tradição universitária não concebia a literatura como, em primeiro lugar, a encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade, tampouco como interpretação do mundo.

Essa tendência de longa duração pode ser reencontrada de maneira exacerbada na fase mais recente dos estudos literários. Decide-se neste momento (para citar apenas uma entre mil formulações) que “a obra impõe o advento de uma ordem em estado de ruptura com o existente, a afirmação de um reino que obedece a suas leis e lógicas próprias”,² excluindo uma relação com o “mundo empírico” ou a “realidade” (palavras que só passam a ser usadas entre aspas). Dito de outra forma, a partir de agora, a obra literária é representada como um objeto de linguagem fechado, auto-suficiente, absoluto. Em 2006, na universidade francesa, essas generalizações abusivas ainda são apresentadas como postulados

sagrados. Sem qualquer surpresa, os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si. O que, não se duvida, contribui para o desinteresse crescente que esses alunos demonstram pela *filière littéraire*:* em poucas décadas, o número passou de 33% para 10% dos inscritos no *bac* geral! Por que estudar literatura se ela não é senão a ilustração dos meios necessários à sua análise? Ao término de seu percurso, de fato, os estudantes de Letras se vêem diante de uma escolha brutal: ou se tornam, por sua vez, professores de literatura, ou partem para o desemprego.

De forma diferente do ensino no primeiro e segundo graus, a universidade não obedece a programas comuns, o que permite encontrar, no ensino universitário, representan-

* Na França, a estrutura do ensino superior difere da brasileira. Ao lado das universidades, existem as Grandes Escolas, destinadas, em princípio, a receber e a formar a elite intelectual do país. Após o diploma de conclusão do ensino médio, o aluno que escolhe não entrar numa universidade pode se candidatar a frequentar por 2 ou 3 anos os cursos preparatórios para as Grandes Escolas. Esses cursos, patrocinados pelo Estado, dividem-se em 3 grupos importantes ou *filières*: o literário (destinado aos estudos de literatura, história, filosofia, política etc.), o científico e o econômico/comercial. Entre as Grandes Escolas, uma das mais prestigiadas é a École Normale Supérieure, que tem sede em Paris. (N.T.)

tes das mais diversas, e mesmo das mais contraditórias, escolas de pensamento. Permanece o fato de que a tendência que se recusa a ver na literatura um discurso sobre o mundo ocupa uma posição dominante no ambiente universitário, exercendo uma influência notável sobre a orientação dos futuros professores de literatura. A recente corrente da “desconstrução” não levou a uma direção diversa. Seus representantes podem, de fato, se interrogar acerca da relação entre a obra, a verdade e os valores, mas apenas para constatar — ou melhor, para decidir, pois eles o sabem previamente, tão forte é o dogma — que a obra é fatalmente incoerente e que, por isso, não consegue afirmar nada, subvertendo assim seus próprios valores; e é a isso que eles chamam de desconstruir o texto. Diversamente do estruturalismo clássico, que afastava a questão da verdade dos textos, o pós-estruturalismo quer de fato examinar essa questão, mas seu comentário invariável é que ela nunca receberá qualquer resposta. O texto só pode dizer uma única verdade, a saber: que a verdade não existe ou que ela se mantém para sempre inacessível. Essa concepção de linguagem estende-se para além da literatura e concerne, sobretudo nas universidades americanas, a disciplinas nas quais, anteriormente, a relação com o mundo não era contestada. Assim, a história, o direito e mesmo as ciências naturais serão também descritas como gêneros literários, com suas regras e convenções; assimilados à literatura que supostamente só deveria obedecer às suas próprias

exigências, essas disciplinas se tornaram, por sua vez, objetos fechados e auto-suficientes.

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento.

A concepção redutora da literatura não se manifesta apenas nas salas de aula ou nos cursos universitários; ela também está representada de forma abundante entre os jornalistas que resenham livros, e mesmo entre os próprios escritores. Devemos nos espantar? Todos esses críticos passaram pela escola, muitos deles também pelas faculdades de Letras, onde aprenderam que a literatura fala apenas de si mesma e que a única maneira de honrá-la é valorizar o jogo

de seus elementos constitutivos. Se os escritores aspiram ao elogio da crítica, eles devem se conformar a tal imagem, por mais pálida que esta seja; de resto, muitas vezes os próprios escritores começaram como críticos. Essa evolução é mais visível na França do que no restante da Europa, e mais intensa também na Europa do que no restante do mundo. Podemos nos perguntar ao mesmo tempo se não encontramos aí uma das explicações do fraco interesse que a literatura francesa suscita hoje fora das fronteiras do país.

Numerosas obras contemporâneas ilustram essa concepção formalista da literatura; elas cultivam a construção engenhosa, os processos mecânicos de engendramento do texto, as simetrias, os ecos e os pequenos sinais cúmplices. Todavia, essa concepção não é a única tendência a dominar a literatura e a crítica jornalística na França no início do século XXI. Outra tendência influente encarna uma visão de mundo que poderíamos qualificar de niilista, segundo a qual os homens são tolos e perversos, as destruições e as formas de violência dizem a verdade da condição humana, e a vida é o advento de um desastre. Não se pode mais, nesse caso, afirmar que a literatura não descreve o mundo: mais do que uma negação da representação, ela se torna a representação de uma negação. O que não a impede de permanecer como objeto de uma crítica formalista: já que, para essa crítica, o universo representado no livro é auto-suficiente, sem relação com o mundo exterior, abrem-se as portas para sua análise sem que

se tenha de interrogar sobre a pertinência das opiniões expressas no livro, nem sobre a veracidade do quadro que ele pinta. A história da literatura o mostra bem: passa-se facilmente do formalismo ao niilismo ou vice-versa, e podem-se mesmo cultivar os dois simultaneamente.

Por sua vez, a tendência niilista conhece uma exceção maior, que concerne ao fragmento do mundo constituído pelo autor em si. Outra prática literária provém, com efeito, de uma atitude complacente e narcísica que leva o autor a descrever detalhadamente suas menores emoções, suas mais insignificantes experiências sexuais, suas reminiscências mais fúteis: quanto mais repugnante, mais fascinante é o mundo! Falar mal de si, aliás, não destrói esse prazer, já que o essencial é falar de si — o que se diz é secundário. A literatura (nesse caso, diz-se, preferencialmente, “a escrita”) tornou-se apenas um laboratório no qual o autor pode estudar a si mesmo a seu bel-prazer e tentar se compreender. É possível qualificar essa terceira tendência, após as do *formalismo* e do *niilismo*, de *solipsismo*, de acordo com essa teoria filosófica que postula que o si mesmo é o único ser existente. A falta de verossimilhança dessa teoria, de fato, a condena à marginalidade, mas isso não impede que ela se torne um programa de criação literária. Uma de suas variantes recentes é o que se chama de “autoficção”: o autor continua a se dedicar à evocação de seus humores, mas, além disso, se libera de todo constrangimento referencial, beneficiando-se

assim tanto da suposta independência da ficção quanto do prazer engendrado pela valorização de si.

Niilismo e solipsismo são claramente solidários. Ambos repousam na idéia de que uma ruptura radical separa o eu e o mundo, isto é, de que não existe mundo comum. Só posso declarar a vida e o universo como totalmente insuportáveis se previamente me excludo deles. Reciprocamente, só decido me dedicar exclusivamente à descrição de minhas próprias experiências se considero o restante do mundo sem valor e indiferente a mim. Essas duas visões de mundo são, portanto, igualmente parciais: o niilismo omite a inclusão de um lugar para si mesmo e para os que lhe são semelhantes no quadro de desolação por ele pintado; o solipsismo negligencia a representação do contexto humano e material que o torna possível. Niilismo e solipsismo mais completam a escolha formalista do que a refutam: a cada vez, mas a partir de modalidades diferentes, é o mundo exterior, o mundo comum a mim e aos outros, que é negado e depreciado. É devido a isso que, em grande parte, a criação contemporânea francesa é solidária da idéia da literatura que se pode encontrar na base do ensino e da crítica: uma idéia absurdamente restrita e empobrecida.

NASCIMENTO DA ESTÉTICA MODERNA

A tese segundo a qual a literatura não mantém ligação significativa com o mundo, e que, por conseguinte, sua apreciação não deve levar em conta o que ela nos diz do mundo, não é nem uma invenção dos professores de Letras atuais nem uma contribuição original dos estruturalistas. Essa tese tem uma história longa e complexa, paralela ao advento da modernidade. Para melhor compreendê-la, podendo observá-la a partir de seu exterior, gostaria de evocar brevemente aqui suas principais etapas.³

Para começar, deve-se dizer que, dentro do que com bastante acerto chamamos de teoria clássica da poesia, a relação com o mundo exterior é afirmada com grande força. Algumas das fórmulas utilizadas pelos Antigos para ilustrar essa idéia são mantidas e repetidas fartamente, mesmo já se tendo perdido o sentido dado por seus autores, a saber: segundo Aristóteles, a poesia é uma imitação da natureza, e, segundo