

NARRATIVAS COMPARTILHADAS: DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

ADRIANA BITTENCOURT GUEDES¹

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre a força do discurso político do professor em sala de aula, e em todo o espaço escolar, a partir da democratização da leitura literária como fonte inesgotável de conhecimento, provocação do pensamento subjetivo e criação. Criação como resistência ao mecanicismo superficial da língua e da sociedade e como um movimento instituinte de construção de diferentes pensamentos.

Palavra-chave: leitura literária, criação, resistência, formação de professores e reconstrução do espaço escolar, movimentos instituintes.

Abstract

The article proposes a reflection on the strength of the political discourse of the teacher in the classroom and around the school area, from the democratization of literary reading as an inexhaustible source of knowledge, thought provoking subjective and creation. Creation as surface resistance mechanism of language and society and as a movement instituting construction of different thoughts.

Keywords: literary reading, creating, strength, teacher training and reconstruction of the school, instituting movements

¹ Doutora em Literatura Comparada pela UFF, Pos Doc em Educação na UFRRJ (em curso), membro do grupo “Devires da Baixada Fluminense” da UFRRJ, sob a orientação da professora Célia Linhares.

**NARRATIVAS COMPARTILHADAS:
DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA**

Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura
de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura

Paulo Leminski

1. Introdução

A marca histórica de nossa humanidade é a transmissão de experiências, não apenas aos que estão próximos de nós, em uma rotina transbordante de sinais, atividades e trabalho, como também para quem vive muito longe, distante no tempo e no espaço. Para além dos limites da oralidade, a humanidade precisou da escrita para avançar em suas redes sociais, registrar suas aventuras, criar outras e seguir tecendo memórias dessa caminhada. A partir do século XV, a civilização ocidental avançou rapidamente para se constituir como cultura grafocêntrica. O texto escrito passa a ocupar a cena social e histórica, estimulando o desejo de acesso à leitura como um bem incondicional de nossa civilização.

Alberto Manguel em seu livro, *Uma história da leitura (1997)*, inicia cada um dos capítulos com uma reflexão sobre como as travessias coletivas, realizadas pela humanidade, se estruturam em experiências individuais que se potencializam no humano. Manguel toma depoimentos de grandes escritores e de sua relação com a leitura e evidencia como essa rede é formada por “imagens, frases, situações e pensamentos que vêm de muito

longe.” Tomemos nós aqui a Graciliano Ramos, inspirados por tese de doutoramento da professora Márcia Cabral (s/d).

Em *Infância* (escrito em 1945, reeditado em 1993), seu romance de memórias, Graciliano Ramos revela o quanto foi árdua a sua experiência de criança, nos fins do século XIX e início do século XX, vivida praticamente no interior de Alagoas. Primogênito de um casal sertanejo de classe média, cresce em meio a muitos irmãos, distanciado de afeto, aventuras e peraltagens infantis.

Em meio a muitas adversidades - ambiente cultural incompreensível, tensas relações familiares, debilidade física - têm início as suas primeiras experiências com a leitura:

Minha mãe lia devagar, numa toada inexpressiva, fazendo pausas absurdas, engolindo vírgula e pontos, abolindo esdrúxulas, alongando ou encurtando palavras. Não compreendia bem o sentido delas. E, com tal prosódia e tal pontuação, os textos mais simples se obscureciam. (Ramos, 1993, p. 63).

Na escola, espaço vazio de afeto e vida, a relação com a leitura parece não ter sido favorecida também.

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício uma crucificação (...) Não há prisão maior do que escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler. (Ramos, 1993, p. 188)

A leitura começa a fazer sentido para Graciliano quando a palavra feminina, marcada pela voz de sua prima Emília, transforma seu meio tão adverso – familiar e escolar – em uma nova aventura recoberta e inaugurada pelo afeto:

Era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele. Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscaria a tentar a leitura sozinho? Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam (...) Emília combateu a minha

convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu (...) E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas percorridas. E as partes que esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa, vagarosamente (Ramos, 1993, p. 190, 191).

E assim percebemos como vai se formando o leitor Graciliano e suas tramas solitárias, como *memórias do cárcere*, *histórias incompletas*, inspiradas por uma leitura criadora e transformadora: o leitor é antes de tudo um corajoso. Ler é uma atividade que está a serviço de quem tem diferentes intensidades de poder. E aí reside a sua força, apresentar o mundo informativo ou inventado a todos, em sua transparência ou opacidade, em seus entrelaces objetivos ou subjetivos, em sua danação ou redenção: “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1985, p.11). O escritor, em que se transformou Graciliano, guarda o leitor em espanto que formou sua narrativa.

A leitura, especialmente a literária, pode criar resistências e deter a automatização da linguagem, muitas vezes causada pela repetição vazia, de ideias igualmente vazias, fruto de uma sociedade *espetacular* e *especular* de consumo e devoração. Sonho é, como nos sugere Paulo Leminski, em epígrafe, promover a mistura entre o leite, a leitura, as letras e a literatura, numa sinfonia democrática entre as necessidades e as realizações, já que viver não tem cura.

2. Principais conceitos

As experiências na escola pública brasileira, felizmente, são muitas e diferentes. Há inúmeras atividades nos espaços escolares que se aliam a preocupações éticas de valorização da autonomia, da heterogeneidade, dos costumes de uma comunidade e que, sutilmente, vão agregando sonhos e

somando delicadezas: ações que inauguram, pouco a pouco, uma nova realidade escolar, e a leitura literária é uma delas.

O leitor se constrói na experiência do indivíduo que tem, em seu meio, a leitura como ação presente e necessária à vida, motor que desejamos que impulse redes sociais mais justas, e a criação, como resistência e epifania. A alfabetização, o letramento e o pleno acesso à leitura se constituem, no século XXI, como indicadores e valores necessários à construção e reconstrução permanentes de uma sociedade. É fundamental que o acesso democrático à leitura seja uma política do Estado brasileiro, mas também de todos nós, que acreditamos na força instituinte dos movimentos que carregam em suas orientações e metas o desejo de transformar, de resistir, criando.

Quando falamos sobre a importância da leitura literária nas casas, nas escolas e nas bibliotecas de todo o país, estamos reconhecendo seu potencial transformador e democrático. Mas precisamos esclarecer sobre quais conceitos de leitura estamos falando. Alguns estudiosos, pesquisadores, escritores e intelectuais marcam a história da leitura no nosso país e norteiam caminhos possíveis para o processo de sua democratização.

2.1. Ler e escrever: uma construção

A prática alfabetizadora do início do século XX era predominantemente mecanicista e calcada na convicção de que para cada som da fala há uma letra e para cada palavra, um conjunto de letras. Sob tal convicção, o ato de alfabetizar assumia que a simples transposição de códigos (oral e escrito) seria bastante para capacitar o indivíduo a construir e interpretar mensagens.

Paulo Freire (1921-1997), o mais célebre educador brasileiro, defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Conhecido pela sua participação política e por sua forma

inovadora de pensar a educação, principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico coerentemente e assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O principal livro de Freire se intitula justamente *Pedagogia do Oprimido* e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra. Freire foca sua reflexão no fato de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor ou da professora.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1987- P.22)

Em sala de aula, os dois lados poderão aprender um com o outro, a partir de relações construídas de forma afetiva e democrática, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. O processo de alfabetização, portanto, deve acontecer relevando situações de vida significativas para os integrantes da comunidade em que se atua para que possa revelar, além da decifração da palavra, o seu sentido, de modo amplo e sensível:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância (do ato de ler), dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (Freire, 1983, p11)

Paulo Freire quando se refere a sua famosa expressão "ler o mundo", explica: "Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)" (1987). A alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o

que chamou de "cultura do silêncio" e transformar a realidade, "como sujeitos da própria história".

Em meados dos anos 1980 a psicolinguista argentina Emilia Ferreiro, e a divulgação de seus livros no Brasil, causou também um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As pesquisas de Emilia Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget (1896-1980), concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. De maneira equivocada, muitos consideram o construtivismo um método. Tanto as descobertas de Piaget como as de Emilia levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola e da alfabetização, em particular, do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno.

Se uma criança não chegou de fato a compreender que um dos fundamentos da escrita alfabética é a relação letra-fonema, essa informação não lhe servirá de nada se for apenas transmitida e não construída. Conhecer o nome das letras é necessário para poder ler e escrever, mas há todo um processo de reconstrução do sistema de escrita que ultrapassa o conhecimento das letras.

Da mesma maneira, ler é muito mais que sonorizar as letras e relacioná-las aos aspectos da fala, pela simples razão de que nosso sistema de escrita não representa apenas sons, mas também outras questões vinculadas ao significado. Aceitar que a criança pode ler ou escrever de diferentes formas, sem ter de passar obrigatoriamente pelo domínio do código, significa reconhecer que ela pode gerar conhecimentos próprios e complexos sobre a escrita, não se limitando ao reconhecimento da letra ou ao

tipo de unidade (letra, sílaba, palavra, frase), uma vez que já traz um repertório ao entrar na escola.

É de fundamental importância, para Emilia Ferreiro, a leitura de textos literários, o que apresenta como uma aprendizagem inteligente, com agudo aprofundamento sobre o pensamento mais reflexivo e criador. O livro confirma que, ao trazer um novo panorama para a educação, essas práticas precisam de profissionais preparados para lidar com elas. É, portanto, a partir de uma história da leitura (de seu passado) que se pode compreender e atuar sobre as formas do presente, em toda a sua complexidade

No Brasil, Magda Soares, por volta dos anos de 1990 aprofundou a discussão com o livro *Letramento: um tema em três gêneros (2005)* e considera o letramento “um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Nesse sentido, o letramento é visto como um fenômeno cultural que abrange uma série de atividades sociais que envolvem não só a língua escrita como também as exigências sociais de seu uso.

O conceito de alfabetização para Magda Soares é restrito, refere-se apenas ao aprender/ensinar a ler e escrever, ao domínio do código, no que discorda Emília Ferreiro que luta para que o termo *alfabetização* não se esvazie e se divida com letramento. Para Emilia Ferreiro alfabetizar é potencializar o indivíduo com o código, mas também com a força e a dimensão dos usos sociais que este código traz como ato transformador para sua vida. Apesar da divergência nos usos das nomenclaturas *alfabetização* e *letramento* o que se evidencia é que tanto Emilia Ferreiro quanto Magda Soares propoem o mesmo caminho: a língua materna lida, escrita, compreendida e interpretada em todas as suas variações e possibilidades de uso sociais e culturais.

2.2. Leitura literária aqui, ali, em qualquer lugar

Antônio Cândido em artigo intitulado “*O direito à literatura*” (2004) nos apresenta a literatura da forma mais ampla possível: todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (2004). E assim como nos apresenta, ela aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e em todas as sociedades e nos garante que não há homem que possa viver sem alguma espécie de fabulação:

E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. (...) Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (Cândido, 2004 p. 174/175)

Também Tzvetan Todorov (2009) nos convoca a pensar sobre a importância do discurso literário:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. (...) Mais densa e mais eloquente 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 possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. 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. (Todorov, 2009 p. 23/24)

Sobre pensar a literatura como entretenimento, Luiz Percival Leme Britto (2008), professor e pesquisador de língua e literatura, nos alerta:

Na lógica da existência moderna o tempo do entretenimento é o tempo de consumo ligeiro, o tempo em que, supõe-se, ficamos sem responsabilidades. Tempo de distração, evasão e gozo imediato. Há, portanto, um conflito indissolúvel entre a literatura que se faz para

conhecer a vida e a literatura para o simples entretenimento, sem compromisso existencial, em que se busca a satisfação e, em certa medida, o esquecimento. (Britto, 2008 p. 99)

A leitura literária se constitui num fator de liberdade e transformação: com uma permanente circulação de percepções e indagações, de uma pessoa, ou de muitas, a literatura faz com que pensemos na vida, nos modos de ser e estar no mundo. A literatura, para além do entretenimento sobre o qual nos alerta Luiz Percival, se faz como resistência contra os estereótipos e luta por uma educação melhor, como nos ensina a escritora Ana Maria Machado (2001):

A literatura – infantil, juvenil, adulta ou senil, esses adjetivos não têm a menor importância – é constituída por textos que rejeitam o estereótipo. Ler literatura, livros que levem a um esforço de decifração, além de ser um prazer, é um exercício de pensar, analisar, criticar. Um ato de resistência cultural. Perguntar “para onde queremos ir?” e “como?” pressupõe uma recusa do estereótipo e uma aposta na invenção. Pelo menos, uma certa curiosidade diante de uma opinião que não é exatamente igual à nossa – e o benefício da dúvida, sem a convicção do monopólio da verdade. Só a cultura criadora, com sua exuberância, pode alimentar permanentemente essa variedade pujante e nova. E só a educação pode dar elementos para distinguir com clareza os protótipos dos estereótipos. (Machado, 2001 p. 88).

2.3. O texto como avenida

O caminho para a modernidade foi (e vem sendo) construído pela incontida vontade do indivíduo de buscar sempre novas e ilimitadas possibilidades - ultrapassando fronteiras - de ampliar o conhecimento e avaliação sobre as suas conquistas diante de um projeto que não se poderia frear. A industrialização, as novas formas de produção capitalista, a dinâmica de aceleração das informações vão imprimindo uma realidade que supera um modo de convívio enraizado nas experiências coletivas e inaugura uma realidade solitária, de vivências que se resolvem num espaço burguês “privado”, atestando o declínio do encontro, muitas vezes, impossível com o outro.

A linguagem artística nos inclina a ver uma verdade que se apresenta na força ficcional. Por isso nos debruçamos sobre leituras que dialogam com enredos/imagens - espaço de descoberta e revelação de nossa existência tão precária e provisória, mas que, dialeticamente, se perpetua no tempo narrativo, nas invenções e reinvenções que um discurso criador e transgressor pode consumir.

Por tudo isso, entendemos que a literatura não é o espaço de uma só língua. Não é o lugar de empreendimentos objetivos e organizados de acordo com uma estrutura social. Assim como na passagem bíblica, suscitada por Roland Barthes (1987), a literatura é o topos da desconstrução e da diversidade de línguas que precisam descompreender-se para encontrar o sentido da vida. “É bem isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida”. (Barthes, 1987, p.49)

Descer da torre que indica poder e compreensão significa, no texto, elaborar um espaço que garanta a coexistência das diferentes linguagens, dos diferentes códigos, que exceda a sua contingência e vá além, considerando sua natureza libertadora.

É nessa “travessia da escrita”, nessa avenida onde se cruzam paralelas e transversais que se desfaz a objetividade do texto e instaura o jogo dinâmico da escritura. Não há leitura que não devaneie para o mundo. Que não carregue em seu bojo a consciência social de pertencer e estar definitivamente ligada a uma ideologia.

É entre esse mundo da ideologia e o mundo que subverte e escamoteia seu poder que se dá a leitura intertextual. Na fenda entre História/Tradição/Invenção, a literatura constitui sua teia: “(...) a invenção (e não a provocação) é um ato revolucionário: este só se pode cumprir na função de uma nova língua.” (Barthes, 1990, p. 118)

Portanto, em seu destino intertextual, a literatura assume seu papel peculiar de abertura para o mundo e permite que, nessa abertura, se façam

ouvir todas as vozes ou quantas forem possíveis, numa polifonia interminável e intemporal.

3. Escolas invisíveis

Há o registro, nos compêndios de história que, no século 13, após uma viagem que teria durado 30 meses, o mercador veneziano Marco Polo chegou às portas do Extremo Oriente e conheceu a capital do imenso império de Kublai Khan: Cambaluc, atual Pequim. Lá Marco Polo permaneceu por 17 anos, desempenhando importantes funções diplomáticas na corte do Grande Khan.

Em *As cidades invisíveis*, Italo Calvino extrapola os fatos possíveis e imagina um diálogo fantástico entre "o maior viajante de todos os tempos" e o famoso imperador dos tártaros. Melancólico por não poder ver com os próprios olhos toda a extensão dos seus domínios, Kublai Khan faz de Marco Polo o seu telescópio, o instrumento que irá projetar-lhe as maravilhas de seu império. Marco Polo então descreve, nesta obra, minuciosamente, 55 cidades por onde teria passado, agrupadas numa série de 11 temas: "as cidades e a memória", "as cidades e o céu", "as cidades e o mortos" etc. O desejo de Kublai Khan é montar o império perfeito a partir dos relatos que ouve. São lugares imaginários, sempre com nomes femininos: Tamara, Pentasiléia, Cecília, Leônia...

Vale lembrar com Evandro Monteiro (2009) que o livro *Cidades invisíveis*, de Calvino, tem sido utilizado, mundo afora, não apenas como uma obra literária profunda e inspiradora, mas também como substrato para reflexões e pesquisas do fenômeno urbano, e, ainda, como ponto de partida didático para ensinar os alunos de arquitetura a olhar e a pensar sobre a cidade. Seduzidos pelo texto, amadurece neles a compreensão de que, diante dela, estão diante de algo muito mais complexo do que o projeto de um edifício, e de que o universo urbano se estende muito além até mesmo do que o "urbanismo" possa abarcar.

Assim, as cidades invisíveis de Ítalo Calvino nos inspiram a entender que “o odor dos elefantes depois da chuva” só é possível sentir quem tem os sentidos projetados para um espaço que se anuncia para além da geografia. A cartografia traçada por Calvino nos salva e nos lança sobre os símbolos de uma cidade imaginária possível de se ver, de se contar, e, fundamentalmente, de se sonhar. As cidades de Calvino são invisíveis porque não são óbvias e previsíveis, são, ao contrário, surpreendentes, porque nascem da cumplicidade entre um homem que narra como sherazade (e partilha suas experiências) e um homem que ouve (com desejo de palavras).

E nós, professores e professoras, como percebemos os signos, os símbolos invisíveis que nos convidam intimamente a fazer uma leitura diferente, criativa e, sobretudo, pessoal de nossa escola? Que detalhes nos fascinam (ou repudiam) na estética do prédio e na ética da prática onde trabalhamos? Que valores conseguimos decifrar nos olhos dos alunos que chegam assustados com a tarefa de aprender?

Que nome daríamos, se pudéssemos inventá-lo, ao espaço em que nos estendemos como professores e professoras atuantes? Que movimentos ondulam nossa percepção da vida escolar, que esgarçam e tensionam as certezas, e nos consomem como preocupação de formadores em formação que somos?

As palavras *experiência* e *educação*, já em sua origem, apresentam uma curiosa identificação:

'educar' vem do latim "educare" , por sua vez ligado a "educere", verbo composto do prefixo "ex" (fora) + "ducere" (conduzir, levar), e significa 'conduzir para fora', ou seja, preparar o indivíduo para o mundo.

Na palavra portuguesa 'ex(peri)ência', temos o radical latino peri, que, como o seu correspondente grego peira significa 'obstáculo' e 'dificuldade'. Este significado aparece claramente na palavra latina periculum (que significa 'perigo') e no verbo aperire (que quer dizer 'abrir'). Nos dois casos, temos a idéia de uma ação que enfrenta dificuldades ou remove obstáculos. Portanto, em sua significação etimológica, a palavra experiência quer dizer: 'vencer dificuldades',

'superar obstáculos', 'abrir novas perspectivas' e, por conseguinte, lançar-se aos riscos. (Cunha, 2007, p. 122/123)

Compostas de prefixo –ex, ambas indicam um caminho que se arrisca para fora do indivíduo; marcam a ligação com o mundo e uma honesta disposição para a vida em toda a sua grandeza e perigo. E, de fato, quando trabalhamos ou visitamos escolas públicas, são muitos os obstáculos que se lançam diante de nós, desde um espaço físico duro, triste, que precisa ser revisitado por tintas generosas e coloridas, até profissionais, alunos e pais igualmente endurecidos e tristes que, muitas vezes, esmorecem diante de tantas dificuldades. Além disso, a popularidade que o fracasso escolar assume (algumas décadas depois do golpe militar) vai minando profundamente a esperança dos que acreditam que pode haver uma escola inclusiva, democrática e solidária.

Pequenas pinceladas podem inaugurar, pouco a pouco, uma nova realidade escolar, com uma disposição amorosa para ensinar, como nos ensina Paulo Freire. Essas experiências que nutrem um novo olhar sobre a educação, que não temem o confronto com as regras estabelecidas e engessadas e investem em projetos que visam à transformação do instituído são o que Célia Linhares (2007) chama de **experiências instituintes**:

Se as experiências instituintes não são puras, não se protegem em redomas e, por isso mesmo, se misturam sem parar com as dimensões já instituídas, mesmo assim, não podemos abdicar de pesquisar seus impulsos criadores de uma forma civilizatória, onde convivam múltiplas culturas, outros processos educativos e outras modalidades de escola, reforçadoras da autonomia institucional e pessoal. (Linhares, 2007, p 145)

A autonomia precisa ser princípio e prática fundadora das relações de ensino: o professor e a professora que não respeitam a curiosidade do educando, sua singularidade, seu diálogo pessoal com o mundo, a escolha das palavras, da sintaxe, da linguagem enfim, transgride os princípios fundamentalmente éticos da própria existência. Mas a leitura literária nas escolas pode ser um dos alicerces a serem reconstituídos, dia após dia, com novas pinceladas, no resgate de nossa consciência e de nossa capacidade de abstrair conceitos, criar possibilidades ficcionais remanescentes da própria

realidade e pode, ela mesma, ajudar a construir uma outra realidade cheia de aventuras e encantos possíveis. Pela leitura literária, em sua plena democratização, seja por políticas de Estado, seja promovida pelas comunidades, poderemos instaurar nas escolas brasileiras um espaço de visibilidade do que nos consome, nos recria, nos realiza.

Portanto, a leitura literária é, desde sua formação, um movimento de resistência (como Graciliano em seu cárcere, como Paulo Freire em sua luta contra a ditadura, como Leminski em sua subversão lingüística, e tantos outros) contra os instituídos que não caminham para a construção de uma escola feliz.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **Sade Fourier Loyola**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Literatura, conhecimento e liberdade in: **Nos Caminhos da Literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

CALVINO, ÍTALO. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. São Paulo: Lexikon, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: _____. **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do nosso tempo.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LEMINSKI, Paulo. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

LINHARES, Célia. **Experiências instituintes na educação pública?** *Alguns porquês dessa busca. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.16, v.31, p.139 – 160, maio-ago. 2007..*

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MONTEIRO, Evandro Ziggiatti. **Cidades invisíveis visitadas.** Uma leitura de Ítalo Calvino para compreender a paisagem urbana. *Resenhas Online*, São Paulo, 08.085, Vitruvius, jan 2009.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** Rio de Janeiro: Record, 1986.

SILVA, Márcia Cabral da. **Infância de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil.** Rio de Janeiro: Eduerj, s/d.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.