

## LER LITERATURA, RECONHECER O PATRIMÔNIO – REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

## READING LITERATURE, ACKNOWLEDGE PATRIMONY – REFLECTIONS FOR TEACHER EDUCATION

Nilma Gonçalves LACERDA<sup>1</sup>

**Resumo:** Este ensaio objetiva fundamentar o conceito de literatura como patrimônio, considerados os valores de bem comum universal e a necessidade de sua preservação e contínua transmissão à humanidade. Contudo, sendo a própria literatura um dos espaços em que se pode constatar a presença do patrimônio artístico e cultural de uma nação, o estudo avança no intuito de oferecer reflexões à formação docente continuada, com destaque para a formação do leitor crítico. Espera-se reconhecer o valor da leitura literária e sua contribuição à consciência de que somos todos herdeiros de bens recebidos de gerações anteriores, mas igualmente produtores de bens que serão herança para as gerações vindouras.

**Palavras-chave:** História cultural. Literatura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

**Abstract:** This essay aims at founding the concept of literature as patrimony, considering the values of a universal common asset and the necessity of its preservation and continuous transmission to mankind. Nevertheless, as literature itself constitutes one of the spaces where one can perceive the presence of a nation's artistic and cultural patrimony, the study advances with the objective of promoting reflections about teacher continuing development focusing on the education of critical readers. The study aims to acknowledge the value of literary reading and its contribution to the awareness that we are not only inheritors of this patrimony, but also producers of assets that will constitute the heritage to future generations.

**Keywords:** Cultural History. Literature. Patrimony. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

### Origem e Objeto

Considerar a literatura como patrimônio é tomar sua presença na educação, formal e informal, como experiência essencial, para além do pragmatismo presente nas ações pedagógicas convencionais. Tal atitude, que vincula o ato de ler à posse de uma herança, define a escolha de paradigmas humanistas para estruturar a educação, afasta as perspectivas

<sup>1</sup>Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando na formação de professores em Letras, e do Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização em Literatura Infantojuvenil do Instituto de Letras da mesma universidade. Possui mestrado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pós-doutorado em História Cultural pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Líder do grupo de pesquisa *Leitura, Literatura e saúde: inquietações no campo da produção do conhecimento*.



levianas e oportunistas, presentes com frequência nos projetos de formação de leitores. E volta um olhar especial para o direito docente à leitura literária pessoal, direito normalmente negado em função de jornada de trabalho estendida e excesso de tarefas, nas quais sobressaem as leituras de textos normativos, que não costumam contribuir para o melhor exercício da profissão.

## 1 Leitura em Diversas Estações

No evento Primavera dos Livros de 2012, no Rio de Janeiro, o historiador Roger Chartier menciona um conceito até então não percebido na leitura de sua obra: a leitura como patrimônio pessoal. Sendo fieis ao dicionário, patrimônio remete a bens de família, fruto de herança obtida ou daquilo que está sendo gerado para tornar-se herança. A relativização do pertencimento de certas espécies de bens foi uma das mentalidades geradas no século XX. Há bens que, estando no seio de uma família, não podem ser posse exclusiva dela, devendo estar à disposição da humanidade, ainda que permaneçam com um nome de proprietário reconhecido legalmente. É o caso básico de reservas ambientais e da arte. O proprietário de uma tela ou de uma porção de terreno a ser protegido deve expor periodicamente sua obra ao público, deve permitir a visitação ou passeio de quem o solicite pela área de sua propriedade, mas determinada pelo poder público como reserva para o bem comum.

Esta foi uma das mais efetivas conquistas da humanidade nos últimos tempos, e das menos demagógicas, fruto tanto de consciência popular quanto de discernimento de classes abastadas, que em algumas nações, inclusive no Brasil, já antecipavam tal perspectiva. Certos patrimônios pertencem à humanidade, embora estejam sob posse e guarda de uma família. Museus privados, casas burguesas mantidas abertas à visitação, coleções particulares doadas a instituições públicas sustentam a ampliação dos direitos de propriedade sobre materialidades que não se esgotam no lavrar de uma escritura. Inscritas no campo do simbólico, tais propriedades estão, desde tempos remotos, à disposição de seus fruidores. Inicialmente presentes nas igrejas e cidades, expandem-se com o passar do tempo a outros espaços, onde se põem disponíveis à fruição, em caminho propício à apropriação.

Poderíamos pensar a prática de reconhecer nas cidades um patrimônio cultural da humanidade na perspectiva de atitude relativamente recente, ou ela já se apresenta nos conceitos expostos por Aristóteles (384-322 a. C.) em sua *Política*? O selo de patrimônio concedido a cidades ou conjuntos naturais “de importância reconhecida, que passa(m) por um

processo de tombamento para que seja(m) protegido(s) e preservado(s)” (HOUAISS, 2009) estabelece o usufruto e o compromisso de todos em sua conservação. O século que passou estendeu ainda o conceito de patrimônio a produções imateriais, de caráter intangível, como saberes, modos de fazer ou comemorações, de forma a incentivar sua permanência nas práticas culturais, e reconhecendo a importância que têm para a memória da espécie.

Quando Graciliano Ramos descobre num livro familiar uma história de todos os tempos, que abre a consciência do próprio tempo e do próprio lugar, rasgando o véu que permite a ele, aos nove anos, enxergar seu pertencimento à espécie humana (RAMOS, 1986), abre-se para ele a consciência dos *bens de leitura*, tal como Lacerda consigna em *Casa da Leitura*: presença de uma ação (LACERDA, 2009, p. 12).

Em sua apresentação no Rio, Chartier considera a dificuldade de compreensão da leitura como patrimônio, na medida em que é um ato marcado pela efemeridade e fruto de apropriação de objetos em campos alheios, conforme diz Certeau (CERTEAU, 1994, p. 269). O leitor atravessa campos que não pertencem a ele, tomando para si criações sobre as quais não tem a responsabilidade de uma única linha, capazes de construir paraísos em que repousa e se abastece, mas que se perdem em seguida, pois, finda a leitura de um livro, ele lança-se a outro. O romance que acabo de ler (*O Incolor Tsukuru Tazaki e seus Anos de Peregrinação*, de Haruki Murakami) substitui-se por um ensaio instigante (*Bacalhau*, de Mark Kurlansky), enquanto alguns parágrafos já me adiantam o que vou, em parte, encontrar no livro separado para a próxima leitura (*Mil Rosas Roubadas*, de Silviano Santiago).

Não se perdem as lembranças do paraíso, que se deixam ver nos rastros do leitor, no caminho da caça presente. É volátil, o paraíso da leitura, sempre à espera do próximo éden. Difícil, portanto, entender a leitura na acepção patrimonial, marcada pela fixidez, pela ocupação de um lugar, como a tela de pintura na parede do museu, o parque ambiental dentro do condomínio privado. Ainda assim, sendo perda, dispersão, esquecimento, gratuidade, a leitura pode gerar (naturalmente, é da leitura literária de que nos ocupamos) acúmulo, depósito, sedimentação, atuação.

Lemos sobre o já lido, sempre, e as mesmas memórias de *Infância* (RAMOS, 1986) apresentam com clareza o trajeto mencionado: o menino alfabetiza-se com esse romance banal de aventuras na parca biblioteca familiar no interior do Brasil no início do século XX. Editado em Portugal, o preço em escudos na quarta capa fornece a informação do difícil acesso àquele bem material capaz de permitir o descortino de paraísos. E, ainda por cima, a

censura a confirmar que paraísos são difíceis de serem alcançados. O desejo de leitura de *O menino da mata e o seu cão Piloto* (RAMOS, 1986, pp. 210-214) esbarram na interdição da prima Emília: o autor da obra é protestante.

A privação de um bem revelado pode bem configurar-se como uma das experiências do inferno, embora o garoto conteste a existência de tal lugar (RAMOS, 1986, p. 77-81). Assim, é preferível o termo *vazio* para a falta que se instala. Incapaz de alimentar-se no vazio, e não aceitando mais a fome, é na figura de um tabelião-bibliotecário que Graciliano encontrará aquilo de que precisa. Jerônimo Barreto entrega ao menino recém-alfabetizado o clássico *O Guarani*. As confissões de dificuldades, empenhos e particularidades do processo exibem a face do trabalho presente no ato de ler, não reconhecido, em geral, pelas banalizações e metáforas festivas a rodeá-lo. Ler não é festa, nem viagem inconsequente. Pode ser entretenimento, fuga. Deve ser escolha e exercício, fruição estética e experiência vital.

Percorridas pelo caçador de campos alheios, as páginas de *O Guarani* (1857) depositam-se sobre aquelas da novela inicial, fornecem base para a sedimentação que começa a se estabelecer e que será nutrida pelas inúmeras leituras fornecidas de forma anárquica pelo tabelião. Ao responder a sabatinas para as quais não se pensava preparado, mudar linguagem e expressão, interessar-se por revelações de universos desconhecidos, Graciliano vive já a etapa da atuação, funciona como autor (FOUCAULT, 2002). Longe ainda dos livros que firmará, é capaz de assinar o *script* da vida pessoal.

Conservado na lembrança o julgamento do menino sobre si próprio, a resumir as palavras da mãe e do pai em “uma besta” (RAMOS, 1986, p. 203), como duvidar do patrimônio que a literatura ocupou na existência do indivíduo que por meio dela modificou a existência até deixar seu nome de autor na capa do volume de *Infância* folheado, em sucessivas reedições, por milhares de leitores?

Na etimologia do vocábulo, a palavra patrimônio deriva de pai, de vez que na tradição judaico-cristã os bens eram transmitidos por linhagem paterna. Os bens herdados carregam em si a força de fundação atribuída ao masculino na civilização ocidental, em que o pai normalmente é a figura de introdução na Lei e na Cultura. Nas memórias de Graciliano, é significativo que seja justo o pai a introduzi-lo na cultura letrada, com consciência do poder que aí se faz presente. Embora a mãe vivesse recitando versos dos romances que lia, era uma



leitora para quem o texto e a letra não iam além de uma lição a ser repetida ou de uma distração a ocupar o tempo de ócio, incapaz de produzir sentidos a partir do que lia.

As rendas advindas do patrimônio da leitura não pertencem necessariamente ao universo material, embora costume ser o foco privilegiado pelos projetos de promoção de leitura e da ótica pedagógica, que caminham no sentido de maior rendimento escolar e obtenção de melhores ganhos no mercado de trabalho. Para o menino Graciliano e para o pensamento da leitura como um direito humano, conforme aponta Antonio Candido (CANDIDO, 2004), os ganhos auferidos pela prática da leitura voltam-se ao campo simbólico, dos valores voltados a uma vida digna e feliz. Nos personagens das aventuras lidas, o menino encontra a força frente à adversidade, a descoberta da energia para vencer dificuldades, e faz da vida uma escrita diversa daquela prevista até então.

## 2 A Língua Estrangeira

A contemporaneidade oferece riscos à constituição da leitura como patrimônio pessoal, conforme observa Chartier. Aligeiramento, fragmentação, redução, perda da materialidade e da contextualização são comportamentos que atuam em sentido contrário à apropriação textual. Ato imaterial, cuja possibilidade reside no processo de publicação, em que estão presentes múltiplos sujeitos, e na materialidade do suporte, responsáveis ambos pelo transporte do texto da mente do autor aos olhos do leitor, a leitura é legada como patrimônio familiar ou coletivo. Enquanto ato do direito civil, a posse só se efetiva se o herdeiro reclamar o seu quinhão; na vida prática, a propriedade só se efetiva caso se acrescente aos bens do herdeiro, como elemento de transformação em sua vida.

A excessiva circulação de fragmentos textuais e a dispersão a que vêm sendo submetidos tornam difícil a produção e compreensão de sentidos. O procedimento de *close reading*, ensejado pelo movimento do New Criticism, em meados do século XX, e que consiste na leitura do texto particularizado em sua existência, com atenção à estrutura, ao vocabulário, à sintaxe peculiar, às escolhas de estilo, mostra-se ameaçado. A ênfase no fragmento, no recorte a ser manuseado alienado do conjunto, pode desviar o sentido de forma irremediável; a dispersão pode agir como impossibilidade de criação de uma memória de leitura, indispensável à realização de novas leituras.

Uma das recomendações de Chartier é de que a prática tradicional de leitura intensiva seja praticada com os textos contemporâneos. Eles devem ser lidos com vagar, submetidos à

releitura, para alcançar a multiplicidade essencial à construção de sentidos, ameaçado, talvez, pelas condições citadas. Isso permitiria “aprender que existe outra forma de escrita além dos materiais da escola ou a tela (do celular ao computador)” (CHARTIER, 2012). Ou seja, nem tudo o que há para ler cabe em poucos minutos de leitura.

A verticalidade da leitura pode ser uma aliada indispensável nesse processo, como também aponta Silviano Santiago, em seu lúcido artigo “Uma literatura anfíbia” (SANTIAGO, 2004, pp. 64-73). Ler implica ir além da superfície horizontal em que o texto se apresenta, estabelecer uma relação vertical de aprofundamento, acarretando os atos de compreender, transpor, estabelecer relações.

Atentos às vozes de Chartier e Santiago, tomemos uma obra presente em todas as bibliotecas escolares, *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha (1981), como ponto de partida da incursão pelo patrimônio da literatura. Recriação do conto de Bonaventure des Periers (1558), escritor que serviu à rainha de Navarra em meados do século XVI, “Do mancebo que fez valer o belo latim que seu cura lhe havia ensinado” (FERREIRA, RÓNAI, 1979, pp. 63-6) disseminado no Brasil pela literatura oral, e presente, dentre outras obras, nas memórias de Ramos (1986, pp. 9-19). O núcleo da narrativa traz o personagem empenhado em questionar a arbitrariedade do signo, disponível, a seu ver, para mudanças e recriações. Como criança, o personagem Marcelo tem a chave: desloca, sintetiza, seleciona, recompõe, em constante tensão com a cultura, que organiza, recorta, impõe, formata. A pequena diferença fonética entre os substantivos Marcelo, marmelo e martelo conduz a interrogação do protagonista: por que não chamar-se Marmelo ou Martelo? De interrogação em interrogação, chega à criação de uma língua própria, que só é aceita pela família após pequeno acontecimento funesto, de vez que a língua alternativa, não sendo entendida pelos demais, acaba provocando um pequeno desastre.

A literatura pode revelar-se como língua estrangeira, e podemos nos dar conta, pouco a pouco, de que é possível manejar uma segunda língua, pessoal, inalienável, adventícia. Assim, somos todos estrangeiros? Vestimos, uns mais outros menos, conforme a condição de cada um, a pele de Ilda, menina solitária, filha de lenhador e de uma mulher com aparente doença mental, vivendo em uma aldeia portuguesa lá pelos idos de 1940? Narradora e protagonista de *Os Anjos*, da também portuguesa Teolinda Gersão, Ilda aprende a ler com o almanaque que trouxera o avô paterno, vindo morar com a família em razão da viuvez, da aldeia alagada por barragem e da doença que avançava sobre o corpo. Na escola, lugar

destinado à aprendizagem e prática da leitura, Ilda não encontra senão aridez e zombaria; é o afeto do avô que permite à menina alcançar a epifania, no momento em que percebe ter dominado o código.

Um dia olhei uma figura, e as letras em baixo (*sic*), e novamente a figura. E então as letras, quando tornei a olhá-las, correram a juntar-se em molhos. Cada molho era uma coisa, um molho era um cão, outro molho era uma casa. Fiquei vermelha de surpresa e senti-me quase sufocar. O meu avô riu-se, e eu vi que agora não podia voltar atrás: não conseguia olhar as letras sem ler o que diziam (GERSÃO, 2000, p. 27).

O processo de estabelecer relação entre desenhos e sinais gráficos, permitindo a leitura, é narrado de forma semelhante por Alberto Manguel em *Uma história da leitura* (MANGUEL, 1997, p. 18). Também ele, habituado quando menino a ouvir histórias lidas pela babá e a ver um livro em que logo abaixo das figuras havia sinais negros que rerepresentavam a situação sob outra forma, entra em êxtase certo dia, ao ler o nome de uma cidade escrito em uma tabuleta à beira da estrada. Eufórico, toma consciência da autonomia que acabara de alcançar.

Se tomar para si o código alfabético é acusar pertencimento à cultura humana, reconhecer a inscrição em um comportamento letrado, cada vez mais confirmado como direito de cada ser humano, construir sentido será uma etapa para além da mera relação entre letra e fonema, entre um desenho aleatório e o som que representa. Uma vez alfabetizada, e frente aos mesmos textos enfeixados no almanaque, único impresso da casa (nenhuma menção a, sequer, uma cartilha), Ilda avança por sua leitura, tendo como receptores ora o avô, ora ela mesma. Um dia, encontra o nome de Maomé. Pergunta ao avô quem é ele, pergunta ao padre, que pede para ver o almanaque, e só o devolve quase um mês depois. Ilda logo percebe terem sido arrancadas as páginas onde a história de Maomé se escrevia.

Chorei outra vez de raiva em meu quarto, com o almanaque na mão. Pouco me importava quem era Maomé, mas a sua história tinha-me pertencido. Continuava a pertencer-me, apesar de o padre a ter roubado. Porque eu ainda a sabia, verifiquei procurando na memória os pormenores: A revelação era uma coisa que caía sobre ele, dizia Maomé. Uma coisa que o tocava, como uma palavra ouvida de repente. E depois nada ficava igual. Uma palavra que era como um relâmpago e rasgava uma janela no mundo (GERSÃO, 2000, pp. 40-41).

Da mesma forma que a revelação para o profeta, para a menina a leitura rasgava uma janela no mundo, possibilitando a apropriação de circunstâncias para além de seu tempo e espaço.

A metáfora da língua estrangeira para a literatura não deve ser nova, nem original. Barthes fala em ser poliglota em sua própria língua (BARTHES, s/d, pp.24-25), em referência ao manejo dos vários registros de um mesmo idioma pelo sujeito, procedimento para o qual a literatura o torna apto. Se os contínuos deslocamentos de tempo, espaço e linguagem proporcionados pela literatura permitem ao leitor entender muitas línguas estranhas, é ao escritor que cabe manejar essa língua pessoal a ser entendida por muitos. Pois se a linguagem, para além de comunicar, serve para narrar, é devido à nossa natureza de animais narradores.

A epopeia de Gilgamesh é a narrativa mais antiga de que se tem notícia, datando do terceiro milênio A. C. Descobertas as tabuletas de argila em que estavam escritos os poemas, traduzidos os caracteres cuneiformes no final do século XIX, os séculos XX e XXI continuam a manifestar interesse pela história do rei de Uruk, um semideus que se aventura na esfera humana dos sentimentos e busca do conhecimento, revelando-se o primeiro herói trágico de que se tem notícia. Despótico e violento, Gilgamesh tiraniza seu povo que pede ajuda ao deus Sol, e Enkidu é enviado para combatê-lo. O homem construído de barro e criado entre os animais da floresta ensina, pelo valor da amizade, o rei a ser humano, e a nação passa a desfrutar de paz e prosperidade. Para devolver, mais tarde, a vida ao amigo morto por vingança de uma divindade, Gilgamesh empreende a longa viagem em busca do segredo da imortalidade. Fracassando em seu intento, quando parecia tê-lo alcançado, dá-se conta de que a imortalidade está em suas obras, a cidade construída, a jornada que empreendeu.

O ponto em que a mortalidade rompe o fio da vida marca igualmente o início da memória, permanência da construção material e simbólica. De autoria anônima, formada de camada sobre camada de relatos orais transformados à medida em que se transmitem, a Epopeia de Gilgamesh transita pelas questões tão humanas e caras ainda neste século XXI: identidade, tensão entre natureza e cultura, a verdade como construção em movimento, e estão presentes na obra de Haruki Murakami, mencionada no início do texto.

São, no fundo, as mesmas questões da *Ilíada* e da *Odisseia*. Em abril de 2013, no Museu de Arqueologia de Amsterdam, a exposição “Troia em Amsterdam” condensava para o espectador uma verdade arrebatadora. Depois de percorridas galerias, salas, cantos com objetos, cerâmicas, armaduras, joias, utensílios, livros, fotos, o despojado painel ao final mostrava a possível evidência da cidade. Um punhado de ruínas. Troia é a síntese da literatura. Uma cidade posta de pé pela construção de palavras ao longo do tempo, palavras a que Homero dá organicidade.



### 3 Leitura Literária: Questão de Dádiva

Argamassa de tempo e sentido, as palavras são postas sobre tijolos de desejos, e erguem os muros das cidades, desenham os terrenos da paisagem. Antes de pôr os pés no chão do sertão brasileiro, conheci-o pela literatura: Graciliano, Rosa, João Cabral. A França me chegou pela Condessa de Ségur, Balzac, Zola; Argélia, por Camus, os dias da Segunda Guerra por Morante, Moravia; Portugal por Pessoa, Gersão. Não viajei ainda por todos esses lugares, mas aqueles por onde andei confirmaram-se nos conhecimentos de leituras realizadas.

Na formação de professoras e professores, mas antes lendo para minhas filhas, e não para fazê-las leitoras, que sabia ser mera consequência de minha prática, mas para legar o patrimônio, fornecer a fantasia e a realidade indispensável ao tempo de criança e fazer delas, a seu tempo, mulheres apaixonadas pela vida, éticas, íntegras, felizes, resistentes à maldade, à destruição, ao sofrimento, então lia para elas. Lia para mim também, é claro. Lemos muito juntas. Já eram adultas quando encontrei o belo *Um presente do mar*, que tenho lido para professoras da educação infantil em cursos de formação de leitores.

Narrativa simples, chama o leitor ao reconhecimento da vida que o antecede, das camadas de existência muitas vezes presentes em objetos simples, desvalorizados por uma cultura imediatista, marcada pelo consumo, e tão caros à criança, justamente pelo que trazem de despojamento e magia, pelas infinitas possibilidades de imaginação que propiciam. No conto, um menino encontra uma pedra na beira do mar. À medida em que sente o contorno da pedra, as rugosidades de sua superfície, a voz narrativa desdobra-se, para dirigir-se ao leitor e dar informações que escapam ao menino, atento apenas ao presente que tem nas mãos. A história da pedra, desde o pedaço de calor inicial ao fragmento de um mundo de que fez parte, é recuperada pela leitura das inscrições cujos sentidos podem ser recuperados pelos saberes de um conjunto de ciências, num arco que vai da arqueologia à poética, passando pela paleontologia, história, geografia, antropologia.

Continuando a ignorar a história da pedra, mas apropriando-se dela pelo toque e sensibilidade, o menino toma-a para si, deposita-a ao lado de sua coleção de coisas do mar, no reconhecimento da dádiva que representa. Ciente da dádiva que a literatura representava para a humanidade, Aristóteles investigou o objeto estético, observou o funcionamento dos gêneros, fixou regras e funções em sua *Poética*, ao tempo mesmo em que pensava o lugar dessa produção para a humanidade, na consciência de um patrimônio a preservar. Por muito

que se tenha perdido, como imaginar a cultura humana sem a experiência estética de *Édipo Rei*, *Antígona*? Sem as perguntas e respostas que esses textos possibilitam traçar para a condição de ser humano? Sem este patrimônio que, tanto quanto Troia, é parte integrante e ativa do sistema ocidental de ideias?

Saber-se inserido em um sistema de ideias implica na consciência das práticas culturais características, e no empenho em sua preservação ou transformação. Amplia o espaço em que o indivíduo se inscreve, na perspectiva de um tempo passado que o antecedeu, um tempo futuro que virá a sucedê-lo, designado o tempo presente como aquele em que ele é, está e deve agir. Para além de sua existência, há um grupo, uma memória, um legado de que usufrui e para o qual colabora, em permanente construção.

Herdeiros de histórias ancestrais, de cantares e fazeres primevos, cabe a cada um de nós, descobrir, na fruição desses bens, os dons pessoais, colocá-los a serviço das realizações possíveis a serem por sua vez encaminhadas como legado à humanidade. Os atos de receber, fruir e doar devem ser parte de uma cadeia ininterrupta nas práticas culturais, que organizam tempo e espaço, definem identidade. Uma forma de fazer, um saber específico não só dizem da família humana a que se pertence, mas significam o mundo para esse grupo, e o grupo para esse mundo.

O tempo é um senhor rigoroso que cede apenas à transformação. Tudo o que nele é, é em transformação: alterar é a regra do tempo. O fazer de ontem já não é o de hoje, o saber de amanhã não será o de ontem. Pouco se pode contra isso: o ser humano não exerce qualquer controle sobre o fluxo que assinala sua existência. Se não pode detê-lo, pode evitar perdas no correr desse fluxo, preservando movimentos da cultura humana que se justifiquem pelos sentidos deles advindos.

O Modernismo brasileiro pensou a produção da cultura em termos de consciência nacional, projetada na história. A criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é uma das respostas mais diretas e ativas desse pensamento, e a eficácia do trabalho da instituição é um dos responsáveis diretos pela autonomia de uma nação, assegurada no plano cultural, ao qual se sucede o político. No empenho de limitar o apagamento das práticas sociais, assegurando a permanência de ações identitárias, a ação pedagógica é insubstituível; fomentar uma consciência histórica, esclarecer as implicações do pertencimento a uma cultura, reconhecer a transmissão de bens como fiança para o futuro são passos em um processo de afirmação quanto ao estar e ser no mundo.

Sabe-se o quanto as condições contemporâneas transformaram tal processo, que ocorria normalmente em interação direta, no contato intenso entre gerações ou entre pessoas em um dado perímetro de convivência, e que atualmente costuma encontrar-se a cargo da educação e dos meios de comunicação. A escola tem buscado na arte, principalmente na literatura, uma parceira para o processo educacional, valendo-se, em geral, mais do vínculo pragmático que do princípio de *mathesis*, isto é, de conhecimento, apontado por Barthes (BARTHES, s/d, p. 18) como inerente à literatura.

É este o princípio tomado pelo IPHAN na aliança com a educação formal, em que a literatura que crianças e jovens leem revela um campo de informação dos mais pródigos para a apreensão do conceito de patrimônio cultural. O projeto pedagógico concebido por Maria Beatriz Rezende, arquiteta de formação, materializa-se na publicação de um catálogo comentado, no qual são postos em relação obras literárias e temas do patrimônio, contemplando bens materiais, saberes e fazeres.

Tomemos, entre tantos temas, o do trabalho artesanal, com foco na costura e tecelagem, e, dentre esses, vamos escolher as obras que têm na confecção da renda o tema principal. Renda é um substantivo bastante antigo na língua, e apresenta dois sentidos bem distintos. O primeiro remete ao “total das importâncias recebidas periodicamente, por pessoa física ou jurídica, como remuneração de trabalho ou de prestação de serviços, de aluguel de imóveis, de aplicação de capital etc., ‘rendimento’; o segundo, tecido transparente de malha aberta, fina e delicada, formando desenhos variados com entrelaçamentos de fios de linho, seda, algodão, ouro etc. aplicado como guarnição de vestidos, alfaia, paramentos etc. (HOUAISS, 2009). A etimologia para rendimento vem de *rendère* 'render'; para tecido transparente, procede do espanhol *randa* 'encaixe'.

A escolha do tema renda para essas reflexões deve-se à alusão ao texto literário, fruto de encaixes sucessivos, encaixes que rendem sentidos. A renda é, inegavelmente, uma boa metáfora para a construção do texto literário.

### **Ponderações para Prosseguir**

Foi no advento da Idade Moderna, nas mudanças sociais e políticas que instauram o sistema capitalista, que a escrita se impôs à oralidade. Embora as narrativas coletivas, fruto de vozes anônimas, continuassem a circular, a imprensa garantia expansão, permanência e também controle sobre o sentido. À interação direta dada pela oralidade, à palavra que se



lança e logo se consome nesse ato, sendo substituída por outra na repetição do relato, sucedeu-se a interação mediada pela ponderação da palavra impressa, de alcance estendido em relação à palavra manuscrita, mas restrito a um público alfabetizado e diferenciado em termos de posses econômicas.

As discussões contemporâneas sobre práticas de leitura, mobilizadas por Chartier em várias de suas obras, permitem observar múltiplas direções de apropriação da leitura em coexistência. Se por muito tempo a posse de livros vinculava-se a determinado *status* econômico, mesmo então realizavam-se diferentes apropriações por parte das classes sociais a que esse bem era interdito. Se faltava aos pobres, ou àqueles que estavam fora do poder, os meios para ter livros, não faltava o desejo de aproximar-se deles, para ter opinião, para ter o direito de interpretar e de vir a colocar, nas páginas impressas, a si mesmos como sujeitos de suas histórias. A literatura precisará de um longo tempo, cerca de três séculos, para conduzir as vozes ouvidas nos contos populares até as narrativas editadas, em que essas vozes, fios com que tecer vasta renda, possam estar recolhidas, encaixadas no grande texto coletivo que represente toda e cada voz pronunciada.

A *Gata Borralheira* construiu-se em séculos de opressão e de resistência. Manteve, desde as versões mais primitivas, o grão de esperança e fé na vitória das virtudes. Os processos de apropriação contemporâneos conduziram a narrativa, de um lado, para o aligeiramento e aedulcoração das fantasias de Disney, de outro, para o desalento presente em obras como *A rendeira*, de Pascal Lainé, e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Se, por um lado, essas narrativas não se prestam a serem narradas com os recursos da oralidade para um público atento, por outro, propiciam uma relação íntima com a palavra, capaz de conduzir quem lê a uma investigação de si e dos outros que pode desembocar em uma relação mais densa com a vida, no reconhecimento do mistério que habita cada ser humano.

Se a leitura não decorre de uma prática familiar, será uma tarefa escolar, e nesse caso a metodologia mais acertada é a que aponta para o docente leitor. O professor que lê, a professora que lê literatura passa adiante de forma orgânica os frutos do patrimônio devido a todos. A escala civilizacional em que vivemos raramente permite o que experimentaram indivíduos de outrora, ao ouvir histórias contadas por narradores que exibiam a palavra guardada na memória e a proferiam diretamente àqueles que se dispunham a ouvi-la. Os personagens de Guimarães Rosa desfrutavam das narrações fulgurantes de Joana Xaviel,



descritas pelo vaqueiro Manuelzão, em *Corpo de baile*, os ouvintes implícitos admiram-se das histórias da velha Totônia, a contadora de histórias imortalizada por José Lins do Rego.

A intervenção de Chartier apela à consciência de fazer-se sujeito em face às condições do mundo, com o cabedal ofertado pela experiência da leitura literária, no desvelar de um amplo leque de possibilidades. Tal conhecimento evidencia o dever da educação de abrigar-se sob paradigmas humanistas, em que o direito docente à leitura literária pessoal é passo seguro para efetivar-se a relação que no presente define o humano: o direito à posse do quinhão pessoal na produção literária universal. Se no mundo ideal, professores e professoras leem literatura de forma apaixonada e contaminam alunas e alunos com o entusiasmo de sua paixão, no mundo real, professoras e professores podem, em meio às indicações de leitura devidas ao currículo, ressaltar que ler literatura é uma experiência valiosa, um trabalho recompensador, que produz discernimento, mobiliza energias capazes de dar contorno a seres humanos inquietos, postos em marcha pela busca de um mundo menos injusto e cruel.

O visionarismo de Mário de Andrade e outros intelectuais modernistas, ao criar o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com o objetivo de preservar os bens que dão contorno ao cotidiano de um povo e deixam traços materiais de existência na literatura, é louvável. Bem o sabe o historiador que defende a leitura como patrimônio pessoal, ao levar para suas aulas e manter em local visível da mesa o exemplar de *Dom Quixote*, em cujas páginas apoia várias de suas observações científicas.

## Referências

BANKS, Kate; HALLENSLEBEN, Georg. *Um presente do mar*. Trad. Galiana Lindoso. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

BARTHES, Roland. *Aula*; aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Trad. e posf. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s/d.

CHARTIER, Roger, dir. *Práticas da leitura*. Iniciativa Alain Paire. Tradução Cristiane Nascimento. Introdução Alcir Pécora. 2. ed. Rev. 1 reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_; SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Leitura: patrimônio pessoal; ler o mundo*. Mesa-redonda. Rio de Janeiro: Primavera dos Livros, 28/9/2012. Anotações pessoais.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4. ed. reorganizada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.



CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERSÃO, Teolinda. *Os anjos*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, RÓNAI, Paulo. *Mar de histórias; antologia do conto mundial II: do fim da Idade Média ao Romantismo*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 4.ed. Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Pref. José A. B. de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagens, 2002.

HOUAISS ELETRÔNICO. Versão monousuário 1.0. Junho de 2009. Prod. e dist. Editora Objetiva.

LACERDA, Nilma Gonçalves, cons. *Casa da Leitura: presença de uma ação*. Filosofia e perfil da Casa da Leitura – Programa Nacional de Incentivo à Leitura / PROLER. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Casa da Leitura / Proler, 2009.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. reimp. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 23 ed. Il. Darcy Pentead; posfácio Octavio de Faria. Rio: Record, 1986.

REZENDE, Maria Beatriz, org. *Patrimônio e leitura: catálogo temático de literatura infantojuvenil*. Rio de Janeiro: IPHAN/Copedoc; Niterói: PROALE/ UFF, 2014.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. 7. ed. São Paulo: Cultura, 1982.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

VIEIRA, Alice. *Os olhos de Ana Marta*. São Paulo: Edições SM, 2005.

*Recebido em: 11 de maio de 2015*

*Aceito em: 12 de maio de 2015*