

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Danúzia Fernandes Brandão

De leitor/a ao protagonismo literário: Bibliotecando: Re-lendo o mundo

Uberaba – MG

2023

Danúzia Fernandes Brandão

De leitor/a ao protagonismo literário: Bibliotecando: Re-lendo o mundo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação e Sociedade, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Acir Mário Karwoski.

Uberaba – MG

2023

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

B817d Brandão, Danúzia Fernandes  
De leitor/a ao protagonismo literário: bibliotecando: relendo o mundo /  
Danúzia Fernandes Brandão. -- 2023.  
132 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-  
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023  
Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

1. Educação. 2. Leitura. 3. Mediação. 4. Professores - Formação. I.  
Karwoski, Acir Mário. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III.  
Título.

CDU 37.013.31

Danúzia Fernandes Brandão

De leitor/a ao protagonismo literário: Bibliotecando: Re-lendo o mundo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação e Sociedade, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Acir Mário Karwoski.

Uberaba, 08, março, de 2023.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Acir Mário Karwoski – Orientador  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof. Dr. Jonas Bach Junior  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof. Dra. Eliana Lucia Madureira Yunes  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRio

DEDICO esta escrita às mulheres que compõe minha subjetividade. Que são terra de chegadas, no saber próprio de mãe, filha, irmã, amigas, parceiras e professoras. Destas destaco Valentine, Elcione, Danielen e Michèle Petit.

## AGRADECIMENTOS

Aprendi com minha mãe que a terra de agradecimentos é uma terra de lisonjas. Estas não foram exatamente as palavras que ela me ensinou, mas foram as que conseguiram permear meu espaço de lisonja com a vida. Esse saber da gratidão, veio de meu avô José Rosa, que sempre na figura de um homem desassossegado pelas injustiças sociais, lutou para manifestar sua alegria de viver mesmo tendo vivenciado uma vida que o excluiu por ser um *Romani* (cigano), o que o remeteu a situações de muita fome e a construção de um autodidatismo para sobreviver neste mundo. Minha mãe ainda me ensinou a gentileza não esvaziada e a dignidade que não se verte. Obviamente esses significados também compõem meu subjetivo, formuladas em meu vocabulário emocional, a tal ética como muitos chamam. A ética que sempre observo, vem diretamente de minha avó Birica, que nunca aceitou que os outros a cobrassem ou que saíssem de perto de si sem a certeza de estar tudo em ordem.

Com meu pai aprendi a ser forte e lutar, pois só com muita persistência se alcança a si mesmo. Certamente não foi assim que me ensinou, todavia está na lembrança a imagem do homem que em dias e noites frias cortou seu rosto para nos trazer alimento. Foi aí que vi que honra e respeito à família são traços necessários para sobrevivermos. Estes são detalhes de meu avô Avelino, que infelizmente só conheci por foto e pela memória sempre viva nas histórias que ainda ouço. Este homem, meu pai, ainda me ensinou que a felicidade existe em todas as bonitezas do caminho, que pode ser encontrada no cheiro de uma folha ou no cair de uma tarde que se embeleza de cores diversas num pôr de sol. Tais belezas eu sei de perto, pois nas vezes que me pego em ternura olhando a delicada renda de uma árvore que molda o meu recorte de céu, vem a meiguice dos olhos de minha avó a Don'Anna.

Não há como chegar no meu espaço de agradecimento de qualquer modo, pois agradecer não consegue, para mim, se esvaziar em parágrafos obrigatórios e estabelecidos a um rigor da cortesia. Agradecer é terra de bonitezas e as bonitezas se encontram nos detalhes.

Deste modo, o espaço de agradecimento é também espaço de história, minha história. Cada nome que compõe o caminho deixa a marca da presença; da ausência que muitas vezes se remonta em saudade; e a ternura da impermanência e imaterialidade. Todos os meus agradecimentos estão guardados e pulsantes, de tal maneira que utilizo este espaço da escrita como um tecer de reconhecimentos. Neste momento me encho de lisonja e agradeço.

Reconheço em minha primeira família a presença de minha mãe Elcione e meu pai Paulino, pois que decidiram em uma noite febril a hora de minha concepção e o acolhimento de minha existência. Danielen, minha primeira amiga, a companheira dos sonhos lúcidos, do

quando a imaginação infantil nos propôs sermos bruxas, fadas, padres, “ledeiras” de sorte, princesas, bichos, escritoras e jogadoras profissionais de cartas de baralho velho. Irmã, confesso que no fundo ainda somos um pouquinho disso tudo. E ao compadre Evandro e minha comadre Lílian que me possibilitam ter lindas tardes de fantasia com meus meninos João Vítor e Artur.

Reconheço a família que construí junto ao homem das escadarias, aquele que ganhou meus olhos, sossegou meu coração e mostrou que há um porto seguro em seu abraço protetor, Whashington Luis, meu Doçura! Reconheço nossa Valentine, que desde o primeiro momento constitui todo o nascer em minha vida, nos quais com brandura – mesmo que em dias de muita tempestade – mostra-me os mais lindos motivos para um começar, e me completa o suficiente para tornar a sombra que a noite oferece em inquietações de produzir um espaço de reflexão dormida, nos sonhos de um mundo mais justo para que possamos crescer juntas.

Reconheço e agradeço aos meus antepassados, minhas raízes, nas imagens que me trazem a saudade de Dona Birica e Don’ Anna; de Zé e Avelino. Nos olhares ternos da Madrinha Dida e Tia Debra, por nunca deixarem de estar em nenhuma das minhas conquistas e lutas. Também na imagem de Tia Ga, Tia Dinha, Tio Zé Calo, Tio Du e Tio Álvaro que em prece desejam que meus sonhos sejam realidade.

Reconheço as parcerias que são concebidas pela família que construímos com nossos amigos. Destes que não são muitos, mas são os que realmente acompanham meus trajetos e viram a esquina comigo quando almejo dobrar. Agradeço a Jairo Alna e Guilherme Petronílio, por não saírem do meu lado mesmo quando o mundo havia sido rachado pela amargura. Obrigada Vanessa, por ser a amiga “mais nova” e cheia de aventuras. À minha sogra Lílian por ser minha amiga e companheira. Luís Carlos e Fernando por termos encontrado um caminho de volta. À amada Jane, minha miga Janura. Ao amigo Cristian pelo apoio na revisão da vida e deste trabalho. À Marizélia, minha amada Maria. Tia Joaquina e Tia Eta por ser presença e prece na caminhada da vida. Fernando Félix que permanece mesmo que distante. À Juliana Afonso e Renata Helena por serem além de colegas de profissão, mas se tornarem parte de minha família. Ao meu fisioterapeuta e amigo Diego, por me auxiliar na empreitada de exercer uma caminhada serena neste mundo. Aos amigos Édson, Gabriel e Bruno Falcão que são trajetos novos, mesmo que velhos, mas que me chamam ao novo experimentar da abertura, da afeição, o que também compõe o amor.

Aproveito para agradecer aos/às que colaboraram com minha formação inicial. No entanto, destaco aqueles/as que acompanharam realmente meu caminho: Newton Mamede; Carla Mamede; Juliano Garcia; Tânia Ulhôa; Renato Muniz; Tiãozinho (portaria); Fátima (cantina) e Nayara (biblioteca) que me cuidaram com tanto carinho nesta tarefa de crescer.

Reconheço os presentes que este Mestrado me trouxe:

Meu Mestre, professor e orientador Acir, que tanto contribuiu abrindo as portas do conhecimento e espaço para que coubesse as palavras da trajetória de nosso trabalho, com sua gentileza, humildade de ensinar e o seu propósito firme de me emancipar.

Ao professor Lúcio que me inspira e que acolheu com paciência minhas inquietudes com presença e ouvido atento.

Ao Belo apresentado na imagem viva do professor Jonas, que me desamassou e proporcionou um novo olhar de amor ao Belo que me compõe. Pois que ao vê-lo pude ter certeza que não estou só nas resistências que promovo em minhas inadequações.

À Marinalva, professora querida, que me mostrou o que ser quando crescer, o que é ser a luz e a força monumental de uma Diva.

Aos professores Danilo e Luciana por me tirarem do conforto e me proporem uma transformação reconstrutiva.

Ao Mestre Pim, Luís Adelino, que está entre os mestres e professores que levo numa linda parceria de capoeiragem, conhecimento e muito aprendizado.

Agradeço imensamente às meninas, que com amorosidade chamo de amigas, estas grandes mulheres que me envolveram, me apaixonaram e a quem com ternura levo para a vida. Agradeço a minha Dili Dili Dê – Handreane para os outros – por ser casa, cura e aconchego; mostrando sempre o quanto preciso crescer, mas que já sou grande. À minha amada Sofia, por compartilhar o espaço da inadequação e fortalecer minha luta. À Luciana, que em preces e muito cuidado retirou aos poucos minhas dores para que eu pudesse com persistência não desistir. Maria Catarina, a tal da Kate, com quem o café ou mesmo o silêncio sempre são áudio-descritivos como momentos ricos de um estar junto. Aos amigos: Alex Macedo pelo companheirismo; meu poeta preferido, Júlio César Bernardo, por ser a companhia de minhas manhãs de terça; ao meu migo-Digo, Rodrigo de Andrade, pelo acompanhamento nos desastres que a Língua Inglesa me coloca; Antônio, Eduarda, Lélia, Águida, Érika, Yani, Lucas, Rícael, Larissa, Vinícius, Thamara, Magda, Paulo Henrique e David por serem gentilezas não esvaziadas.

Aos autores e autoras que me emprestaram suas palavras para que eu pudesse aprender a escrever as minhas: Michèle Petit; Paulo Freire; Marisa Lajolo; bell hooks; Eliana Yunes; Ítalo Calvino; Gilberto Dimenstein, Tzvetan Todorov; entre outros/as não menos importantes, mas que se não aparecem destacados/as é pelo fato de prontamente não comporem a episteme que sustenta meu discurso acadêmico.



Reconheço minha história, assim não pode faltar espaço para que expresse minha gratidão: em especial, às crianças, adolescentes, jovens e adultos que fizeram do ofício de ensinar, o trabalho de aprender. Aos professores e professoras; mestres e doutores; parceiros e amigos do Projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*. Ao Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social, na figura de Lília Cristina Coelho e Mariângela Camargos pela parceria e confiança na proposta de ler e reler o mundo comigo; à Biblioteca Pública Municipal Bernardo Guimarães; às escolas municipais e estaduais, e ao CRAS Delta que acolheram esta proposta.

Não obstante, agradeço imensamente aos desafios que me propuseram a construção, desconstrução e reconstrução de mim e toda a aprendizagem que me trouxeram e, ousar dizer, ainda trarão.

E finalmente, sou grata aos meus olhos, mãos e ouvidos que recortaram com paciência e perseverança a memória das instigantes páginas de contar o que vivi até chegar aos que me observam no transcorrer destas linhas sobre Danúzia Fernandes Brandão, um Eu desta história.

“(...) Desafiar é um verbo que significa não só chamar para a luta, mas também problematizar, quer dizer, por problemas, estimular, provocar.”

Paulo Freire

“Fez da vida por aqui de mente erguida, sem mentira, com malícia, me passou lição de vida. Um bom lugar, se constrói com humildade, é bom lembrar (...)”

Sabotage

“No ciclo a gente entende que tudo que você produz acaba girando e retornando para você. (...) então o jogo... ele tem começo, mas ele não tem fim.”

Mestre Pim

“(...) lancei muitas palavras aos quatro cantos do mundo, e ainda o faço ao escrever essas linhas. Lanço palavras para aqueles que vão me ler ou escutar, com a esperança de que recolham algumas, enquanto outras vão permanecer na areia.”

Michèle Petit

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CBC – Currículo Básico Comum  
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FACTHUS – Faculdade Talentos Humanos  
FAZU – Faculdades Associadas de Uberaba  
FEC – Fundo Estadual de Cultura  
FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais  
IADES – Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
IHSBC – Instituto HSBC Solidariedade  
ISBN - *International Standard Book Number*  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MADA – Museu de Arte Decorativa  
MAS – Museu de Arte Sacra  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLE – Política Nacional de Leitura e Escrita  
PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIUBE – Universidade de Uberaba  
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos

## RESUMO

Observar o atual sistema educacional brasileiro é lidar com a dura realidade de uma estrutura desarticuladora de ações pedagógicas que fomentam o pensamento crítico e desestimulam a formação cidadã dos/as educandos/as. Ao longo de nossa história, compreendemos as manobras hegemônicas que se movimentam para a formação profissionalizante de jovens trabalhadores/as, que desconhecem seu papel cidadão na elaboração de uma sociedade que reivindica e luta pela quebra das desigualdades e injustiças sociais. Assim, sugerimos que a proposição do ensino de literatura numa perspectiva de interface entre a pedagogia engajada e o encontro com o livro literário, pode favorecer a promoção de um espaço acolhedor e promotor de uma leitura crítica da realidade, no qual o/a discente se reconhece não apenas como um leitor/a, mediador/a de leitura e escritor/a, mas também como um ser social que através de sua cidadania ativa, atua conscientemente nas estruturas democráticas de nosso país. Este estudo busca analisar sobre a parceria entre o projeto sociocultural *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, escolas públicas (municipais e estaduais) de Uberaba/MG e uma instituição comunitária em Delta/MG, afim de compreendermos como suas ações contribuíram para o desenvolvimento da emancipação crítica e a leitura literária dos/as participantes das ações do projeto ao longo dos anos de 2011 a 2013 e 2016. Entre os desdobramentos da pesquisa, percebemos o desafio pedagógico de oportunizar uma faceta emancipadora ao ambiente escolar, no qual a articulação do pensamento crítico e a formação para a cidadania façam parte da estratégia docente de romper com a tríade do insucesso escolar (fatalismo, banalidade e imobilismo), orientando um fazer que propõe dialogar junto e com o/a estudante por meio do fazer-com. O trabalho ainda discorre sobre o processo formativo dos/as professores/as como ensinantes, que buscam novos caminhos possíveis através da formação continuada e a reflexão sobre as práticas cotidianas, compreendendo o ambiente educativo embasado na pluralidade, inclusão e diálogo com o/a educando/a e os territórios sociais em que se encontram inseridos/as. Como caminho metodológico utilizamos o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg, bem como a elaboração de um relato de experiência sobre a vivência com o projeto sociocultural apreciado. Para o diálogo argumentativo, buscamos fundamentar uma articulação teórica alicerçada nos pensamentos de Paulo Freire; Michèle Petit; bell hooks; Martha Nussbaum; Marisa Lajolo, entre outros/as pensadores/as.

**Palavras-chave:** Educação; Leitura literária; Formação docente; Mediação de leitura; Bibliotecando: Re-lendo mundo.

## ABSTRACT

To observe the current Brazilian educational system is to deal with the harsh reality of a structure that disarticulates pedagogical actions that encourage critical thinking and discourage the citizenship formation of students. Throughout our history, we understand the hegemonic maneuvers that move towards the professional training of young workers, who are unaware of their role as citizens in the creation of a society that claims and fights to break social inequalities and injustices. Thus, we suggest that the proposition of teaching literature in an interface perspective between engaged pedagogy and the encounter with the literary book, can favor the promotion of a welcoming space that promotes a critical reading of reality, in which the student recognizes himself or herself not only as a reader, reading mediator or writer, but also as a social being who, through his active citizenship, consciously acts in the democratic structures of our country. This study aims to analyze the partnership between the sociocultural project *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, public schools (municipal and state) in Uberaba/MG and a community institution in Delta/MG, in order to understand how their actions contributed for the development of critical emancipation and literary reading of participants in the project's actions over the years 2011 to 2013 and 2016. Among the developments of the research, we perceive the pedagogical challenge of providing an emancipatory facet to the school environment, in which the articulation of critical thinking and training for citizenship are part of the teaching strategy of breaking with the triad of school failure (fatalism, banality and immobilism), guiding an action that proposes to dialogue together and with the student through a doing-with procedure. The work also discusses the formative process of teachers as educators, who seek new possible paths through continuing education and a reflection on everyday practices, understanding the educational environment based on plurality, inclusion and dialogue with the student and the social territories in which they are inserted. As a methodological path, we used the evidentiary paradigm proposed by Carlo Ginzburg, as well as the elaboration of an experience report about the life knowledge with the appreciated sociocultural project. For the argumentative dialogue, we seek to ground a theoretical articulation based on Paulo Freire's thoughts; Michele Petit; bell hooks; Martha Nussbaum; Marisa Lajolo, among other thinkers.

**Keywords:** Education; Literary reading; Teacher training; Reading mediation; Library use: Re-reading the world.

## SUMÁRIO

<b>1 AO PROPÓSITO DE UMA INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 POIS É PRECISO UM BREVE RELATO</b> .....	19
2.1 UM MEMORIAL CONTA A HISTÓRIA.....	20
2.2 UMA PESQUISA É SEMPRE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO .....	26
<b>3 LITERATURA? “EITA” EMPREITADA DA BOA!</b> .....	30
3.1 É PARA PENSAR SOBRE? A ESCOLA É ESPAÇO! .....	32
3.2 LEITURA LITERÁRIA: LITERATURA É FORMAÇÃO.....	45
3.3 CRIANDO PONTES.....	61
<b>4 DE LEITOR/A AO PROTAGONISMO LITERÁRIO</b> .....	75
4.1 RECONHECER PARA CONHECER: BIBLIOTECANDO.....	77
4.2 POSSÍVEL OU IMPOSSÍVEL: EIS UMA APRENDIZAGEM QUASE AMARGA....	101
4.3 RE-LENDO O MUNDO: UM OLHAR DE AUTOR/A.....	110
<b>5. CONCLUSÃO NOS LEVAM AO (RE)COMEÇO</b> .....	128
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133

## 1 AO PROPÓSITO DE UMA INTRODUÇÃO

*Que cada um, se assim lhe aprouver,  
encontre para si próprio ou para o destinatário que escolher,  
os caminhos pelos quais a leitura o conduza  
do espaço da intimidade para o espaço público.*  
Michèle Petit, 2013

Não há como contar esta história de qualquer modo. Há de se fazer cadente em verso/prosa de leitor/a ansioso/a pela chegada de fascínio ou completude, ou ainda a incompletude de se pensar no depois que a contracapa se fecha, mas que de modo algum fecha um mundo. Ela deve ser talhada em mãos atentas para permitir visualizar a beleza dos “sins”, talvez propostos por Rodrigo S. M<sup>1</sup>., ou se enveredar direto para o fim de Macabéa<sup>2</sup> em sua hora da estrela. O importante é que ela, a história, seja antes de tudo um relato. Não qualquer relato, mas um em que são evidenciados os aspectos pormenorizados do objeto de estudo em análise.

O caminhar pela trajetória de tal objeto de estudo proposto neste texto, não é encontrar uma terra de ninguém, mas é dar de cara com uma terra que é nossa. Terra que foi apalpada por jovens leitores/as que leram e r leram alguns clássicos da literatura brasileira – para os quais voltamos nosso olhar ao longo deste texto – e que são apresentados em diferentes gêneros textuais em quatro volumes do *Re-lendo o mundo*, produto final deste objeto e está aqui representado como um dos materiais de análise da pesquisa.

O pontapé inicial que me coloca na estrada dessa empreitada da escrita é justamente a compreensão dos porquês. As perspectivas apontadas pelos questionamentos trazidos ao longo do texto demonstram o objetivo desta leitura. Falar sobre o projeto sociocultural *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, nos concede pistas sobre o que é possível identificar de contribuições na promoção da leitura literária e formação de leitores/as críticos/as, a partir de um espaço/tempo delimitado aos anos de sua aplicação – 2011, 2012, 2013 e 2016. Outros materiais utilizados para a análise de sua metodologia foram: os relatos de experiências dos/as participantes; alguns recortes importantes dos volumes do *Re-lendo o mundo*, bem como os documentos pertencentes ao referido projeto de leitura, e sua história. A fim de elucidar quanto ao material analisado, todos os documentos compõem meu acervo pessoal e profissional.

---

<sup>1</sup> Referência ao narrador e personagem principal de *A hora da estrela* de Clarice Lispector.

<sup>2</sup> Referência à protagonista de *A hora da estrela* de Clarice Lispector.

Caminho em busca do palpar da interpretação dos sinais, vestígios, pistas e marcadores que auxiliam a vislumbrar a apresentação dos resultados que de algum modo exemplificam ou respondem às perguntas que se entregaram e inquietaram ao produzir essa trajetória. Deste modo, convido-os/as para momentos que são respectivos, pois se lidos separadamente podem não resultar em um *gran finale*. Estes momentos são chamados de capítulos para seguir com o roteiro.

Há um apontamento pertinente antes de propor a entrada efetiva do texto e da análise do objeto de estudo. Trata-se de defender e delimitar o posicionamento crítico que aparece ao longo do processo argumentativo. Todas as investigações realizadas foram tomadas pela iniciativa da inclusão. Desse modo, há um trabalho em exercitar o mais adequado neste entendimento inclusivo. Assim, não seguimos sem lembrar de bell hooks (2017, p. 21) ao registrar que:

Embora eu proponha estratégias, estas obras não oferecem modelos para transformar a sala de aula num lugar de entusiasmo pelo aprendizado. Se eu fizesse isso, iria contra a insistência com que a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino.

O texto foca no diálogo afirmativo, no sentido de uma ação própria de mudança (FREIRE, 2021), que busco refletir por meio do diálogo com diferentes autores e autoras. Tomo de empréstimo outras palavras de bell hooks (2017, p. 49):

Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões dessa diferença.

Sustento essa prática na escolha do uso de termos no feminino e masculino para referir-me a docentes e discentes, bem como troco os substantivos genéricos, como por exemplo, para a utilização do *homem* passo a usar *humano* ou *sujeito/a*<sup>3</sup>, trazendo a possibilidade de algo mais abrangente. Entendo e respeito a escrita científico-acadêmica; no entanto, é importante destacar

---

<sup>3</sup> De acordo com pesquisadora Suelly Aldir Messeder a utilização do termo *sujeita* propõe uma ação transgressiva à linguagem, contudo, a afirmação dessa transgressão está na proposta afirmativa da inclusão do sujeito no feminino. Assim consideramos o apontamento da autora: “Propositamente, tratarei nossas mulheres entrevistadas e acompanhadas em suas trajetórias cotidianamente como ‘sujeitas’, posto que o termo é empregado de forma pejorativa para designar a mulher indeterminada ou que não se nomeia – fulana. Na verdade, são mulheres atrevidas, mas, como na língua ordinária não temos o termo *sujeito* no feminino, permito-me, assim como Kristeva, transgredir a linguagem” (MESSEDER, 2020, p. 169), e passamos a transgredi-la.



o posicionamento ético utilizado ao longo da pesquisa, na qual o respeito à dignidade e igualdade também são componentes da ação da pesquisadora.

Início o capítulo dois com meu memorial, visto a necessidade de elaborar um espaço para o relato de experiência junto à coordenação do projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*. O capítulo três é elaborado por meio de um diálogo, no qual nutrem as páginas que seguem, trazendo a doçura e a tribulação dos pensamentos que se fizeram pertinentes no processo de percepção acerca do pensar a educação e como ocorre a participação dos fios que tecem a rede do ambiente escolar; proponho então ponderações sobre a ação-docente no ensino de literatura em sala de aula. Portanto, articulo sobre os aspectos relevantes dessa intervenção e como ela pode ou não colaborar no processo de aprendizado, tornando-o mais significativo ao/a participante, observando, assim, como um projeto sociocultural pode ser mediador do entrosamento entre o livro literário e o/a leitor/a na promoção de um espaço que seja ao mesmo tempo prazeroso, formativo e emancipador.

Deste modo, analiso a viabilização de ações e práticas pedagógicas escolares que colaboram diretamente na formação e no desenvolvimento social e cultural de leitores/as críticos/as; capazes de interpretar, discutir e assumir sua opinião diante da leitura de um livro e da sociedade. Para tanto, foram articulados pensamentos de autores/as que discorrem acerca desse mundo todo que é a educação e a mediação de leitura.

No capítulo quatro examino a contextualização histórica e a formulação do projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* e as bases metodológicas que embasaram sua atuação junto ao público participante, escolas municipais e estaduais da cidade de Uberaba/MG e um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) em Delta/MG. Ainda destaco os resultados do projeto estudado, assim como pormenorizo as brechas ao longo de sua aplicação – 2011 a 2013 e 2016. Nesse sentido me distanciei buscando analisar de maneira ampla, contudo pormenorizada, as ações expostas e as percepções que conduziram a feitura dos dados analisados.

Ainda apresento uma articulação entre os principais marcadores percebidos nos vestígios ao longo da investigação, tais como: educação; leitura literária; cidadania; democracia; equidade; entre outros pontos elencados que trazem recortes situacionais e posicionamentos frente ao trabalho realizado junto à educação – ambiente formal e não-formal – em busca das respostas aos porquês evidenciados na caminhada.

Finalmente, disponho de conclusões acerca dos descritores estabelecidos e observo o ensino de literatura como um fazer-docente promotor da educação como prática de

emancipação aos/às participantes da mediação literária. Vários apontamentos trazem aspectos pertinentes ao trabalho do/a mediador/a como um/a “trabalhador/a social” (FREIRE, 2021) que observa em seu serviço na educação um compromisso com a mudança e transformação do espaço educacional.

Existe, ao longo desse estudo, um deslocamento extremamente necessário, pois, o lugar de fala do pesquisador é algo bastante discutido, sendo importante delimitá-lo. Assim, situo que como lugar de fala distancio-me ao apreciar o objeto desta pesquisa sem que me torne insensível ou deixe o olhar enviesado nos detalhes e nuances que me propus investigar. Faço tal deslocamento pelo fato de que além de ocupar o lugar de pesquisadora, fui a professora/proponente cultural que idealizou o projeto *Bibliotecando* e o coordenou ao longo de sua história.

Enfim, ao propósito de introduzir o fiz, e então os/as convido para que se sintam bem-vindos/as a me acompanharem nesse caminho de ler e reler o mundo através das páginas guardadas no material e imaterial do projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, que aconteceu “de manso” para reconhecer o/a leitor/a, mediador/a e escritor/a destas histórias de vida, luta e resistência!

## 2 POIS É PRECISO UM BREVE RELATO

Certa vez ouvi dizer que toda história, quando boa, deve despertar sentimentos, propor deslocamentos, instigar a curiosidade e promover um espaço para que o cansaço cotidiano vá embora. Quando ouvi tal passagem, que de memória não me lembro quem e quando disseram, sei apenas que a escutei com a alma atenta e desse modo ela pode permanecer. Assim são as boas histórias, elas nunca passam, muito embora não saibamos contar de modo exato, porém quando boas, misturam-se na gente e ficam em nossa trajetória.

Então, nesse processo de contar, proponho um deslocamento, pois é imprescindível que a primeira pessoa esteja presente como ponto inicial de uma fala que é um plural. O momento de dizer do projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, não pode iniciar por sua elaboração e estrutura técnica, falar sobre ele é prestar contas aos/às protagonistas – aqueles/as que costumamos tomar como nossos/as companheiros/as estudantes, ou os/as tais participantes da proposta.

Assento-me feliz para rever o caminho de conquistas que merecem o registro de sucesso, mesmo com todos os aperfeiçoamentos que são reconhecidos e elucidados nessa escrita. Enfatizo, aos/às meus/minhas parceiros/as protagonistas, que somos vitoriosos/as por termos trilhado essa estrada literária juntos/as. Escrevo para relatar nossa experiência, porque me cabe o papel de lembrar: não há impossível se fizermos juntos/as, se “fizemos com” (FREIRE, 2021c, 2021f).

Portanto, este capítulo é dedicado a um relato histórico e de experiência. Para tanto, utilizo-me não apenas da memória, mas vasculho meus arquivos pessoais e profissionais, disponíveis nos relatórios; nas entrevistas; nas anotações em cadernos; nos portfólios; entre outros materiais que arquivei ao longo dos anos.

Ao coletar estes dados, o primeiro indício percebido encontra-se nos processos de mudança e transformação que foram necessários à atribuição do/a professor/a de língua portuguesa que quis transpor o ambiente do ensino de literatura, tornando-o um espaço de fazer emancipatório e libertador, no sentido da formação crítica e na proposta da cidadania aos/às educandos/as.

A mudança é notada em dois aspectos. Primeiro, no modo como não foi possível sustentar a terminologia do professorado, assumindo novos formatos profissionais para o exercício prático de educar. Aqui a professora se desloca para uma trabalhadora cultural, que

deixa de produzir ou reproduzir o conhecimento necessário, mas se orienta como mediadora que valoriza os saberes que são trazidos pelo/a discente.

O segundo aspecto, acontece na transposição da estrutura, em que foi necessário deixar os processos exigidos pelo sistema escolar e articular parcerias que ampliaram o espaço da leitura e não mais couberam nos muros da escola. Apresento estes pontos justamente para elucidar acerca dos deslocamentos que vivenciei ao sair do universo escolar tradicional e me tornar uma promotora cultural, na articulação de recursos materiais, financeiros e ambientais na busca por uma educação que propõe a prática de mudança.

Assim, olhamos para um horizonte de trabalho no qual se remonta o âmbito da educação em que o/a professor/a desperto/a para o papel de criador/a de oportunidades, transcorre por uma escolha docente. Sem reservas é indispensável que utilize o lugar de fala, relatando minha história como professora, mediadora de leitura e como me tornei promotora cultural para colocar em prática o fazer-docente que acredito, e contar os motivos que me levaram à saída do ambiente escolar tradicional.

## 2.1 UM MEMORIAL CONTA A HISTÓRIA

*O saco é a relíquia que os seus apetrechos  
não vendo e não deixo ninguém pôr a mão  
Nos trancos da vida aguentei o taco  
e o ouro do saco é a recordação.  
Paraíso/José Caetano Erba*

Um memorial é história que às vezes pensamos se tratar de uma ideia permitida aos recortes meritosos que nos trouxeram à luz de nossos próprios caminhos. Ao trazer a proposta deste memorial busco apresentar os motivos que me conduziram à entrega da docência, às inquietações de novos caminhos possíveis (FREIRE, 2021f), aos propósitos articulados no *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* e, finalmente, na justificativa pela escolha da formação continuada através do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Nasci em Ribeirão Preto/SP em 1988 e mudei-me para Uberaba/MG em 1998, cidade em que me criei. Prometo ao/à leitor/a que trazer esse recorte é importante para o enredo. O amor pela leitura literária me acompanha desde a primeira infância, quando ao observar as fotos de meu primeiro aniversário, percebo que deixo todos os brinquedos ganhados e decido me encantar nas páginas de um livro, o meu primeiro livro. Minha primeira lembrança traz a inquietude de querer entender os signos/símbolos apresentados nos gibis e livros que me

contaram histórias por meio das imagens, mas eu quis mais, eu quis ler e reler este mundo, foi o maior anseio vencido pela Danúzia de cinco anos.

Na adolescência descobri meu lugar na Biblioteca Pública Municipal de Uberaba “Bernardo Guimarães” e para ela caminhei demoradamente toda semana, a fim de buscar o mundo todo e tê-los dedilhados nos diferentes clássicos e poesias que vorazmente consumidos compuseram minha subjetividade. Na mesma época a criticidade e a vontade de modificar os espaços em que estive inserida se construíram profundamente em minhas inquietudes, assim tornei-me a mais nova presidente a assumir o Grêmio Estudantil aos 14 anos, representando o corpo discente durante todo o restante da minha formação no Ensino Fundamental II e Médio na Escola Estadual Professor Chaves.

Na busca por alternativas de mudanças que idealizei na utopia própria da juventude, aos dezessete anos (2005) deixei a opção pelo Curso de Direito, para construir minha formação acadêmica inicial na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), no Curso de Letras, concluído em 2008 e aos vinte anos fui a primeira da minha árvore genealógica a trazer para casa um diploma. Da faculdade ainda trouxe minha filha Valentine e a Medalha Zezinho Bonifácio, referente à conduta apresentada no cumprimento dos deveres e esforços em favor do desenvolvimento acadêmico e cultural de minha turma e Universidade.

Em 2009 cheguei à sala de aula para assumir as turmas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual na cidade de Uberaba/MG. Sedenta, como qualquer professora que escolheu a licenciatura para atuar profissionalmente, compreendi nestas turmas uma possibilidade de tornar realidade o desejo de levar a literatura para sala de aula de um modo diferente do que experimentei com meus/minhas professores/as.

Inicialmente, vi entre meus sonhos, um panorama em que a leitura literária ofereceria um espaço dinâmico, no qual o pensamento crítico proporia aos/às educandos/as processos reflexivos que promoveriam de certo modo uma emancipação em suas histórias de vida, e que eles/as entenderiam o que é ter uma história para contar. Quão utópico é o pensamento apaixonado de quem começa!

Idilicamente, sentei-me para planejar as primeiras aulas de minha carreira, seria proposto um espaço para discussão. Mas discussão sobre o quê? Assim, dei o primeiro passo para discutir com eles/as o que estudaríamos, bem ao modelo do sonho freiriano. Lembro-me do primeiro dia de aula. Na entrada do corredor de acesso às salas, fui confundida com uma aluna. “Entra pra sua sala!” ouvi durante o caminho. “Entrarei, a turma é a 3002.” Encontrei. O som renitente das vozes foram bem mais altas que a minha. Com um tempo organizei meu

espaço de fala. Apresentei-me e os/as ouvi, nome a nome. Assim fiz a proposta: “Vamos elaborar juntos/as nosso plano de estudo e nossas discussões”. “Mas discutir sobre o que, professora?”, ouvi de um garoto alto no meio da sala.

Ali se dissolveu a premissa de um sonho. Os/as estudantes não compreenderam o espaço da sala com um ambiente de trocas, olharam-me incrédulos/as à proposta de dialogar sobre as práticas pedagógicas que seguiríamos durante o ano letivo. Fazê-los/as entender a educação disposta para um caminho construído com eles/as foi o primeiro tijolo colocado diante de um “fazer-com” (FREIRE, 2021c). Assim, voltei para casa com a mochila cheia de desalento. A educação na premissa libertadora foi apenas algo estudado nos bancos da universidade. No banco que me fez sonhar com uma mudança proposta por Paulo Freire. Mas foi na teimosia que cresci!

Assim as aulas de Língua Portuguesa se tornaram pesadas, recheadas do Currículo Básico Comum (CBC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do livro didático o qual eu deveria repassar conteúdos pertinentes, vencendo as estruturas apresentadas e contribuir para que os/as estudantes finalizassem aquele ano passando, ou não, nos exames vestibulares, para assim seguirem a vida como futuros/as profissionais.

Inquieta refletia: como seria possível propor uma diferença para aqueles/as com quem passaria minhas manhãs? Mas, sobretudo, qual a diferença que seria possível propor? Passei grande parte de meu tempo de planejamento organizando atividades que articulariam as habilidades propostas no currículo escolar, com textos que saíam do livro didático, mas não obtive sucesso nesta busca. Passei então ao processo empírico. Aquele que a gente propõe e vê no que dá.

Conseguir o aceite para validação de um projeto de leitura como planejamento anual e planos de aula foi a primeira conquista que fizemos. Ressalto que fizemos, pois, destaco que a elaboração da proposta foi dialogada com os/as discentes. Lembro-me que após longa insistência e muito diálogo, conseguimos refletir e decidir o que queríamos estudar juntos/as. Fizemos um esboço da proposta intitulada “Relendo o mundo” que utilizou a estrutura trazida pelo CBC, a articulação dos pensamentos de Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021d) e a *Importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1999), e usamos como principal material de trabalho o parco acervo da biblioteca escolar.

A luta incessante e a resistência enfrentada no ambiente escolar, muitas vezes machucaram. As mudanças propostas sempre nos despendem muito mais sangue para a

liberdade do que os livros nos contam. A sala, durante as aulas, é um complexo imediato. Planeja-se e altera o planejamento de acordo com as demandas que surgem. Observar a dinâmica em sala por um fazer-docente que é ao mesmo tempo ético e político, não envolve a neutralidade.

Assim, a sala de aula me consumiu. Exigiu dedicação total aos anseios para a leitura e literatura clássica brasileira, na proposta da criação de uma relação de afeto entre leitor/a e livro. Ouvi muitas críticas aos métodos que propus. Muitos/as colegas disseram que minha teimosia insistia em não seguir com os planos curriculares, não me adaptar. No segundo bimestre, ainda em 2009, vencida pelos resultados dos/as estudantes nas avaliações internas, a supervisora pedagógica da escola decidiu estar conosco.

Ganhamos os olhares e possibilidades infinitas com a leitura literária em sala de aula. Sim, foi com leitura que trabalhamos. Então pude ver Dom Quixote se tornar parte do Cubismo, em aulas sobre as Vanguardas Europeias. Em outro momento, cobrimos as paredes das salas de jornais e escrevemos uma poesia gigante. “Quem conta um conto, aumenta um ponto.”, diziam. Nossa avaliação final foi realizada por meio de um Sarau literário. No entanto, foi uma pequena conquista diante do que teríamos de vencer. Destaco a sensação de vivenciar o momento onírico tão existente ao longo de todo o meu processo como discente no ensino médio.

As paredes e os muros da escola foram enormes limitações impostas pelo sistema educacional onde atuei. Resolvi buscar auxílio e formação complementar. No mesmo ano ingressei no Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia, porém não me reconheci na atuação do biblioteconomista e não o concluí. Concomitantemente, fiz um Curso de auxiliar de bibliotecas no Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social (IADES)<sup>4</sup> e após seu encerramento me tornei voluntária do IADES, local em que organizei com outros/as voluntários/as o amontoado de livros que havia em um pequeno cômodo e com muita luta transformamos aquele espaço na Biblioteca Comunitária Clarice Lispector. Em seguida propusemos o atendimento da comunidade por meio das obras disponíveis naquele espaço de leitura.

Em 2010, lecionei em escolas públicas e experienciei ao longo das trocas e dos saberes compartilhados com os/as adolescentes, a demanda crescente da dificuldade na escrita, leitura

---

<sup>4</sup> O Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social (IADES) é uma associação sem fins lucrativos, constituída legalmente por Marco Túlio Paolinelli no ano 2000; a instituição de utilidade pública foi criada com o objetivo de atuar junto à comunidade da cidade de Uberaba e região, exercendo a responsabilidade social e participando das políticas públicas do município. A apresentação completa do IADES se encontra no *site* oficial da instituição. Disponível em: <https://institutoagronelli.org.br/index.php/instituto/institucional-apresentacao>. Acesso em 08 jun. 2022.

e interpretação textual, assim como a ausência de criticidade e vontade para expressar o que sentiam diante do mundo que eu lhes apresentei nos clássicos nacionais.

Compreendi que apenas a graduação não seria o suficiente para minha formação. Desta forma, ingressei no Curso de Especialização em Crítica Literária e Ensino de Literatura, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) espaço onde dialoguei e amadureci minhas ideias, através dos apontamentos trazidos por Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Carlos Francisco Morais e outros/as mestres/as e doutores/as, sobre a relação do ensino de literatura e o espaço educacional.

Foi a partir das experiências com as atividades que realizei em sala de aula; o método avaliativo utilizado na escola; os novos conhecimentos adquiridos na especialização e a oportunidade oferecida por um edital de captação de recursos, que deixei a sala de aula formal e estruturei a metodologia do projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, um projeto sociocultural de leitura parceiro do Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social durante toda a sua existência.

As ações do projeto foram desenvolvidas em diferentes escolas públicas (municipais e estaduais) e colaboraram para ampliar o espaço da literatura e do livro literário, principalmente os clássicos nacionais. Tornou-se parte da rotina a proposta de diálogo com os/as autores/as trabalhados/as; sem reduzir o encontro com o livro literário aos trabalhos bimestrais em grupos, hora do conto, cantinhos de leitura ou momentos culturais.

Ao longo de sua execução, o projeto sociocultural de leitura atendeu diretamente 1066 crianças, adolescentes, jovens e adultos; colaborou para a formação continuada de 37 professores de 13 diferentes escolas públicas em Uberaba/MG e um CRAS em Delta/MG; trabalhou com 14 obras da literatura clássica brasileira; realizou 4 eventos de culminâncias nos quais os/as participantes protagonizaram a releitura das obras através de apresentações artístico-culturais e foram lançados 4 volumes do livro *Re-lendo o mundo* como divulgação e valorização das releituras dos/as estudantes. O *Bibliotecando* estimou a participação de mais de 1800 pessoas no projeto, direta e indiretamente. Mais de 1500 livros foram distribuídos gratuitamente às bibliotecas de instituições públicas, instituições de ensino superior, parceiros/as, educandos/as do projeto, entre outros/as.

O projeto obteve o financiamento do Instituto HSBC de Solidariedade (2011 e 2012); Projeto Criança Esperança (UNESCO) (2012); Lei Rouanet – Ministério da Cultura (2013) e o Fundo Estadual de Cultura de Minas Gerais (FEC/MG) (2016). Contou ainda com o apoio e parceria de pessoas e espaços sem os quais não teria sido possível sua realização. Deste modo,



destaco a relevância da parceria com o Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social; Professores/as Mestres/as e Doutores/as de diferentes Instituições de Ensino Superior (IFTM, UFTM, FAZU e FACTHUS); Bibliotecas públicas/comunitárias; professores/as participantes e atores/atrizes sociais voluntários/as. Em 2014, o projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* recebeu o Prêmio Nacional Laureate Brasil – Jovens Empreendedores, pelas ações desenvolvidas em empreendimento social na cidade de Uberaba/MG.

A empreitada de ser uma professora atuante no terceiro setor, levou-me cada vez mais longe de minha formação acadêmica inicial no curso de Letras. Exigiu muita dedicação ao estudo de novas estruturas e plataformas sociais; projetos e políticas públicas relacionadas à área social; mecanismos de atuação em rede; formação adquirida em diferentes cursos, tais como: Agente do Terceiro Setor (Escola Aberta do 3º Setor); Educação e Proteção Social (Prêmio Itaú – UNICEF); Curso de formação de mediadores de leitura (FAZU); Extensão em "Educação em Direitos Humanos" (UFTM); Avaliação e desenvolvimento institucional (Instituto Fonte); Empreendedorismo social (Anhembi Morumbi); entre outros voltados para educação social, prestação de contas em projetos, organização e atendimento ao público infantojuvenil.

Com as demandas sociais trazidas pelos/as participantes do projeto percebi a necessidade de ampliar a rede de parcerias, bem como minha compreensão acerca dos mecanismos de direito, proteção e promoção da cidadania do público atendido. Em 2013 comecei a participar do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente (SGDCA) em Uberaba, nas Comissões de Fluxo e Comunicação, além de desenvolver os boletins informativos da Roda de Conversa. Em 2016, criamos a Apostila do Programa de Capacitação dos atores sociais do SGDCA de Uberaba: fortalecendo o trabalho em rede.

Ao perceber o quanto me distanciei de minha formação inicial, senti a necessidade de voltar à universidade. Então, em 2017, realizei a Pós-graduação em Coordenação, Inspeção e Orientação Educacional, pela Universidade São Luís, como um meio de aprimorar o trabalho com os diferentes projetos socioculturais que desenvolvi e atuei concomitantemente ao *Bibliotecando*. Ainda em 2017, através da Resolução nº 3.574 da Câmara Municipal, pelos serviços prestados à Cidade e ao Município de Uberaba, ganhei o título de cidadania Uberabense.

Diante da incessante luta por recursos financeiros, que permitiriam o desenvolvimento do projeto *Bibliotecando* e pela ausência destes, retornei em 2018 para o espaço escolar na função de Coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola

Municipal Professora Niza Marquez Guaritá e assumi, no ano seguinte, a coordenação do Tempo Integral, trabalho pelo qual recebi o Diploma de Honra ao Mérito da Educação, pela atuação e serviços prestados à Educação no Município de Uberaba, pelo Sindicato dos Educadores. Aqui, reconheço a qualidade das equipes gestora e de coordenação pedagógica da escola na pessoa de Juliana Afonso de Paula Souza e à equipe de professores na pessoa de Renata Helena da Costa Silva que são companheiras na luta por uma educação libertadora.

Em meio ao dilema de uma efetiva avaliação dos processos didático-metodológicos do ensino de literatura, da análise da estrutura educacional, e da observação da relevância da parceria entre projetos socioculturais e a escola, decidi mais uma vez voltar à universidade, agora num curso de Mestrado. Em 2020, submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) a proposta de pesquisa “Um novo olhar para a aplicação de projetos socioculturais de leitura junto a adolescentes de Uberaba/MG”, na linha de pesquisa: Novos letramentos e formações de professores de línguas; Gêneros textuais/discursivos; Cultura escrita digital; sob a orientação do Prof. Dr. Acir Mário Karwoski.

Entre 2020 e 2021, em meio à pandemia que alarmou e impactou diretamente todas as vidas humanas, dediquei-me ao mestrado e a estar com os/as estudantes e suas famílias no modelo disponível, o *on-line*. Atuei junto aos/às professores/as e equipe gestora, na função de coordenadora pedagógica enfrentando juntos/as as distâncias e buscando o acolhimento que a educação proporcionou aos/às estudantes. Em meados de 2021, tornei-me bolsista Capes e passei à dedicação exclusiva de meu aperfeiçoamento no mestrado.

## 2.2 UMA PESQUISA É SEMPRE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

O projeto de pesquisa proposto ao PPGE teve como objetivo analisar o acervo documental do projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, buscou mapear as estratégias utilizadas para a formação de novos/as leitores/as críticos/as na cidade de Uberaba/MG, nos anos 2011 a 2013 e 2016, utilizou os dados documentais e a experiência adquirida através da análise de seus resultados e da metodologia aplicada em suas ações.

A pesquisa refletiu sobre a possibilidade de um projeto sociocultural de leitura contribuir para o desenvolvimento da formação de leitores/as a partir do ensino de literatura aplicado. Porém, ao longo das leituras, releituras, encontros e desencontros com autores/as, e a utilização da perspectiva de busca por vestígios, indícios e sinais calcada no paradigma

indiciário, perspectiva proposta por Carlo Ginzburg (1989, 2006), novas questões complementares surgiram e a pergunta suleadora<sup>5</sup> desta investigação se moveu para outras premissas.

Assim, lanço mão da pergunta: “De que maneira a articulação do ensino numa perspectiva de interface entre educação com os estudos culturais e os letramentos literários pode ampliar a possibilidade de promover a leitura como um espaço de formação para a cidadania?”. Ou a questão primária e, portanto, o começo da investigação: “Em que medida as ações realizadas pelo projeto sociocultural *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* contribuíram para o desenvolvimento da promoção de leitura literária e formação de leitores/as ao longo de sua execução nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2016?”.

Assim, passei a considerar o “como” a análise deste projeto sociocultural poderia colaborar para identificação de ações junto aos/às estudantes participantes, promovendo uma investigação que sobressai e busca uma ruptura com a perspectiva da pedagogia tradicional, e delinea os traços que influenciariam diretamente no fazer-docente de maneira engajada. Busquei enfatizar as linhas de uma educação emancipadora e democrática que colaboram para o desenvolvimento social e cultural de leitores/as críticos/as, tornando possível visualizar o “fazer-com” (FREIRE, 2021c) através dessa interação – projeto-docentes-discentes, e por fim, propor uma análise sobre a equidade aplicada ao letramento literário.

Para a ação reflexiva sobre os dados apreendidos do objeto de estudo, utilizei o entendimento a partir dos detalhes por meio do paradigma indiciário, que trouxe à compreensão dos elementos mais profundos – indícios e sinais – que se desdobraram no que foi peculiar a tal objeto analisado. Ginzburg (1989, p. 144) afirma que é relevante “examinar os pormenores mais negligenciáveis”, para que desta maneira seja possível perceber nos resíduos encontrados dados que poderiam ser reveladores de material intrínseco e “traços puramente individuais” (GINZBURG, 1989, p. 150) do projeto sociocultural investigado.

No ensaio *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* (1989), Ginzburg faz um apanhado histórico deste método qualitativo, no qual destaca historicamente uma evolução entre os

---

<sup>5</sup> O termo “sulear” aparece em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (2021e), o qual é explicado por Ana Maria Freire em “Notas explicativas”, último capítulo da obra. De acordo com Ana Maria Freire o termo surgiu na obra de Freire a partir de sua interação com o físico Marcio D’Olme Campos. Neste sentido, a autora nos explica acerca das conotações ideológicas produzidas ao usar os “termos nortear, nortear-se, orientação, orientações e outras derivações” (FREIRE, 2021e, p. 294) que se referem diretamente ao hemisfério norte, o “Primeiro Mundo”, o colonizador; marcando uma “diferença de níveis de ‘civilização’ e de ‘cultura’, bem ao gosto positivista, entre o hemisfério norte e o sul, entre o ‘criador’ e o ‘imitador’” (FREIRE, 2021e, p. 295, grifos do autor). Deste modo, optamos pelo uso do sulear evidenciando o processo de verificar a brasilidade das ações analisadas e valorizar os aspectos inerentes ao hemisfério sul ao qual pertencemos e do qual tratamos ao longo dessa pesquisa.

“conhecedores” de uma análise divinatória até a apreensão dos pormenores – detalhes – que aparecem na definição de princípios metodológicos para investigação de particularidades dos/as sujeitos/as e linguagem.

(...) o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se das formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1989, p. 179, grifo do autor)

A partir do “rigor flexível” proporcionado pelo método, selecionei materiais que me trouxeram o conhecimento e reconhecimento dos pormenores do projeto sociocultural de leitura *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, sendo possível definir padrões distintos para seleção e exclusão de dados/materiais que foram analisados. Entre os materiais selecionados para análise do objeto de estudo, constam: meus cadernos de registro; os relatórios de execução do *Bibliotecando*; o portfólio geral do projeto sociocultural; os vídeos e fotografias que compõe o acervo documental do projeto; o questionário sociocultural dos/as participantes; os relatos de experiência dos/as docentes e discentes; e os quatro volumes do *Re-lendo o mundo*, considerado como produto final do *Bibliotecando*.

A partir da análise dos materiais voltei minha percepção para as micro-histórias presentes nos vestígios que saltaram entre a parceria de um projeto sociocultural de leitura – *Bibliotecando*, e os espaços de educação que foram contemplados por suas ações nos anos de 2011 a 2013 e 2016. Segundo Ginzburg (1991, p. 177-78), ao lidarmos com as micro-histórias confrontamos uma análise “bifronte”, que de um lado “movendo-se numa escala reduzida, permite em muitos casos uma reconstituição do vivido impensável” e já no outro “propõe-se indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula.”

Assim, estabeleci dois caminhos/trajetórias de análise com premissas investigativas distintas. O primeiro focou nas ações realizadas pelo projeto sociocultural de modo a identificar e reconstituir “o vivido impensável” ao longo da elaboração do projeto. Nesse sentido, o enfoque da observação estava presente nas ações realizadas ao longo de sua aplicação (2011, 2012, 2013 e 2016), verificando as práticas metodológicas e estruturais aplicadas; a participação dos/as envolvidos/as na proposta; os relatos de experiência dos/as participantes; e as releituras presentes nos quatro volumes do *Re-lendo o mundo*.

No segundo momento da análise, desloquei-me para reconstruir o vivido pelo *Bibliotecando* destacando “as estruturas invisíveis” (GINZBURG, 1991, p. 178), que sobressaltaram nas entrelinhas, as quais nomeei de marcadores que influenciaram diretamente na formulação de estratégias e perspectivas diferenciadas na escolha e tomada de decisão ao longo da aplicação do projeto sociocultural. Entre os marcadores identificados estão: educação; estrutura de poder; ensino de literatura; formação docente; formação do/a leitor/a; mediação de leitura; cidadania; dignidade; equidade; liberdade; emancipação; criticidade e autonomia.

Durante a aplicação do método utilizado nesta pesquisa foi necessário realizar uma pequena torção no paradigma indiciário, o que proporcionou caminhos possíveis para realização desta escrita dissertativa. De acordo com Ginzburg (1989, p. 169): “Quando as causas não são reproduzíveis, só nos resta inferi-las a partir dos efeitos.”; neste sentido, segui as pistas encontradas e o conselho do mestre historiador traçando duas rotas.

A primeira rota é evidenciada pelas linhas e entrelinhas sobressaltadas nas micro-histórias que conduziram a elaboração de uma argumentação crítica quanto aos marcadores identificados ao longo da leitura dos dados. Deste modo, a articulação epistemológica contou com diferentes autores/as que subsidiaram uma discussão teórica suleadora, proporcionando um diálogo entre estudiosos/as brasileiros/as; pensadoras norte-estadunidenses e outros referenciais norte-euro-centrado, promovendo assim um debate entre diferentes pesquisadores/as que consideram perspectivas distintas que são orientadores da atual educação brasileira.

Em seguida, foi preciso realizar um realinhamento de rota, fazendo uma “integração da história” (GINZBURG, 1991, p. 178) do projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* e o deslocamento da escrita baseada no “faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179) de minha experiência enquanto idealizadora e coordenadora do projeto sociocultural analisado. Para tanto, fiz um processo inicial auto avaliativo e lancei-me num sobrevoo das ações realizadas pelo projeto depreendendo os resultados examinados, os desafios percorridos e recolhendo as bonitezas alcançadas à luz do pensamento freiriano que nos diz que: “(...) Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos antes. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa.” (FREIRE, 2021a, p. 40), e deste modo após rigorosa análise dos dados trouxe o que de mais belo a escrita nos dá, a experiência pormenorizada na palavra.

### 3 LITERATURA? “EITA” EMPREITADA DA BOA!

*Pode-se definir, sem muito sangue na arena,  
água, cordilheira, aparelho respiratório.  
Mas a poeira é muita quando se tenta definir  
literatura ou liberdade...  
e não é só porque ambas começam pela letra L!*  
Marisa Lajolo, 2018

Este capítulo é destinado à perspectiva de quando a leitura e literatura caminham de mãos dadas. Caminho que seguimos no ouvir de tambores que se desdobram, que não forçam cadência, mas cantam dissimulando o silêncio e nos cutucam os ouvidos de expectativas. Expectativas que aqui são aprumadas de belas e antigas obras literárias, nas quais um mundo se oferece por meio dos olhares que são, sem dúvida, um espaço de conhecimento, saberes e reconhecimento no qual cabe muito de um si – leitor/a, mediador/a, expectador/a, ouvinte – e um outro – autor/a, obra, texto, contexto.

Toda a relação de afeto ou afetação que é possível através do texto vai crescendo vivo, emaranhado de páginas que se vê, se ouve, se imagina, se cria ou se sonha. Quantos são os lugares que passamos a admirar pela narração e descrição de nossos/as pintores/as escribas de sonhos. Muitos/as são os homens e mulheres de todos os tamanhos, jeitos e idades; ou ainda animais ou mesmo alguns objetos que passam a compor os/as personagens que completam nosso longo, ou breve, processo de leitura.

Este universo não nasce só nem para ser sozinho. Nasceu e ainda nasce para preencher nossos espaços de criar junto, nessa imersão de intensidade e fantasia. Muito embora vários textos nos remetam ao processo de reconhecer ou conhecer um mundo criado ou verossímil, ele, reiteramos, não chega só, passa primeiro pelo/a mediador/a que está ali como um anfitrião/ã que apresenta esse inquietante espaço.

O espaço da leitura literária se faz de cogitações, delírios, maravilhas ou verdades das mais intrínsecas ou mais escancaradas, advindas de denúncias e impactos sociais que quando desnudados podem nos transportar a um real que – absurdamente – algumas vezes não pensamos, ou se pensamos não sentimos e se sentimos talvez não o experimentamos verdadeiramente.

O/A mediador/a de leitura se torna um/a facilitador/a de sonhos ou um/a construtor/a de desastres. Lembramos de Michèle Petit (2009, 2013) que em algumas de suas obras fala sobre

o espaço destinado ao “construtor de pontes”, no qual ele/a é capaz de oportunizar ao futuro/a leitor/a um caminho novo ou às vezes esquecido, em que o livro está à disposição para um diálogo intenso nas mais variadas formas de escrita.

Não propomos compreender o espaço literário desses/as pintores/as escribas. Propomos conversar, principalmente, sobre o papel do/a mediador/a da leitura literária, no qual seu principal escudo abre trilhas para o processo de libertação e mudanças, bem ao modo freiriano. Uma estrada que colabora para a democratização do acesso a este universo – em especial os clássicos da literatura brasileira – que possibilita que não se “empinem narizes” ou se limita a um “clube erudito” (LAJOLO, 2018). Contudo, que seja analisado como um espaço nosso em que o livro favoreça o trabalho do letramento.

Trocando em miúdos, o principal objetivo é analisar a leitura literária como chegada à emancipação de crianças, adolescentes e jovens leitores/as de escolas públicas (municipais e estaduais). E para deixar a conversa mais estreita e focada, observamos a função de um projeto sociocultural de leitura como colaborador e mediador dessa empreitada.

Assim, suleamos uma articulação que conta com os seguintes eixos de pensamento: a princípio, levantamos uma discussão quanto ao panorama da educação e seus/suas atores/atrizes sociais na proposição da autonomia do/a leitor/a em processo formativo; em seguida, pensamos a leitura literária e seu papel na vida dos/as leitores/as; mais adiante observamos sobre a função de um/a mediador/a de leitura que utiliza a literatura para articular ações de letramento literário e cultural.

Enfatizamos que o texto não visa fugir de um propósito, que é ao mesmo tempo luta e resistência. Por isso, a argumentação analisa os processos de emancipação, democracia, cidadania e outras facetas que levam à autonomia dos/as envolvidos/as na arte de ler. Entendemos que o caminhar é longo e denso, onde as paradas movimentam reflexões para embrenhar nas profundezas da construção do lugar de argumentação, contra argumentação, algumas paixões e uma pitada de briga. Esta que é a face da moeda onde se coloca tanta gente junta para conversar. Então, vamos prosear sobre educação.

### 3.1 É PARA PENSAR SOBRE? A ESCOLA É ESPAÇO!

Pensar sobre a concepção da escola em sua função formativa e de oportunidade social tem demandado uma grande reflexão acerca da real criação da emancipação cidadã do/a educando/a. Falamos daquele ambiente escolar que envolve diretamente o fazer-docente que tensiona os espaços democráticos existentes e predomina a dignidade deste humano em formação. Ponderar sobre os papéis desempenhados pelo/a professor/a são fatores decisivos para se tornar docente.

Tais pensamentos preponderam no modo como o/a docente escolhe as metodologias e age diante dos inúmeros desafios propostos ao magistério na ação de ensinar. A docência exige posturas e escolhas frequentes. Há uma quimera que paira no fazer-ensinar, no qual é necessário ultrapassar a dualidade e aprender constantemente com os saberes que ali se encontram.

Elaborar o caminho formativo à medida em que se ensina é uma tarefa penosa e, portanto, combativa e paulatinamente refutada. Dos panoramas que se desdobram selecionamos dois para discorrer. A princípio, a sala de aula aparece como um local tradicionalmente pensando em que se possibilita o depósito de repertórios de conhecimento, ou seja, a tão famosa educação bancária (FREIRE, 2013, 2021e).

Já no segundo, a sala de aula se faz com os/as educandos/as no processo de emancipação e na criação própria para a libertação, bem diria Paulo Freire se escrevesse este texto. Não parecem distantes as palavras deste mestre, mas pedimos licença para enfatizá-las como algo extremamente atual. Muito embora com algumas risadas altas, liberdade e emancipação, podem ser observadas como uma premissa utópica. E de utopias se faz um início, mas não necessariamente o caminho.

O fazer cotidiano é arquitetado pela estrutura dominante para ser complexo. As diversidades/pluralidades que chegam nas salas de aula, por vezes, são vistas como um desafio esmagador à arte de ensinar. Assim, pensamos na proposição de novas alternativas ao ambiente educacional, porém, percebemos que não há nada de novo no horizonte. A educação atinge o estágio de crise, que como bem definiria Darcy Ribeiro (1986, p.10): “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.”



E 36 anos depois da declaração icônica de Ribeiro (1986) falamos, não apenas de uma brasilidade na crise da educação, no entanto, segundo Nussbaum (2015), esse impacto deverá ser sentido em escala global. A autora destaca que essa crise se alastra como “um câncer”, de forma “quase despercebida” e que se pensado no futuro, tal crise será um prejuízo aos estados democráticos, principalmente, por se tratar de uma “crise mundial da educação.” (NUSSBAUM, 2015, p. 3).

Para os dias de crise, então, talvez podemos pedir por uma proposta de “pedagogia da coragem”, isso se pensamos no/a novo/a professor/a que egresso/a recente da universidade, chega assumindo aulas de língua portuguesa, das quais empresta uma aula, ou quando muito duas, para dialogar com a literatura num terceiro ano do Ensino Médio de alguma escola pública. De modo que através de uma mediação, o espaço educativo seja problematizado e com o/a educando/a se toma proximidade e partilha dos conhecimentos e saberes.

Paulo Freire nos aconselha sobre a necessidade “de uma educação corajosa” (FREIRE, 2021b, p. 122), que visa dialogar com os/as sujeitos/as participantes de sua construção de direitos. Destaca ainda que para se assumir um processo educativo e de pesquisa, é pertinente que se rompa com os modelos enfadonhos e se proporcione uma “educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’.” (FREIRE, 2021b, p. 122), disponibilizando ao/à estudante um lugar em que o trabalho é reflexivo e, portanto, propício à criticidade.

Para tanto, a participação de todos/as – docentes, discentes, famílias, profissionais da educação – propõe um espaço no qual as práticas educacionais refletem um novo ambiente possível para estreitar as relações socioafetivas; e exprimir um fazer-educacional que permite aos/às estudantes viver a escola, não apenas passar pela escola.

Destacamos que as práticas pedagógicas diante de tantas dores têm esmorecido. Não há uma ausência da coragem por parte do/a docente. Entretanto, há o cansaço; os péssimos incentivos salariais; os planos de carreira precarizados; o trabalho engessado e que não cessa; a pouca ou quase nenhuma participação da família na escola; a convivência permanente com o “domínio” da sala de aula; e o desrespeito à profissão-professor que se encontra em algumas falas cotidianas; a falta de reconhecimento sobre o importante papel do/a educador/a na interação com os conhecimentos e os saberes com o/a educando/a; a busca por um espaço de lazer e socialização para além dos muros da escola; o enfrentamento para a manutenção da

saúde física, mental e emocional; a incessante queda de braço com o senso comum; e não menos relevante, a formação continuada obrigatória no formato do eterno módulo II<sup>6</sup>.

Todos os fatores trazidos são relatados nos corredores de uma escola que persiste na imposição de cargas curriculares que primam por competências que elevam a educação ao pensamento mercantilizado. Espaço no qual o pensamento e a criticidade são anedotas contadas por idealizadores/as de uma faceta diferenciada de educação, aquela tal de educação para a liberdade.

Chegamos a um ponto em que é necessário refletir sobre o fazer pedagógico e o modo como o encaramos. Intrincamos a reflexão e notamos a grande estrutura que está posta para a formação dos/as jovens trabalhadores/as. Não qualquer trabalhador/a, mas aquele/a que é eficaz, eficiente e proativo/a, capaz de compreender diferentes perspectivas de atuação (do chão à mesa de escritório na posição de chefia), de modo a estar cada vez mais preparado/a para assumir a empreitada do futuro que é colocado aos poucos nos bancos e currículos escolares.

Retornamos à primeira parte do livro *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*, em que Nussbaum (2015) nos levanta uma importante consideração acerca da perspectiva de escola que sustentamos, ou melhor que operacionalizamos. A filósofa comenta que a formação de trabalhadores/as prontamente treinados/as e “obedientes” se encontra pautada na concepção de que o “raciocínio crítico” é uma ferramenta perigosa contra os projetos da elite dominante e por esse motivo é necessário que seja desestimulado (NUSSBAUM, 2015, p. 21). A autora ainda acrescenta que a atuação destes/as trabalhadores/as se volta para uma economia que atende a “todos”, mas que enriquece através de seu lucro exacerbado a apenas “alguns” (NUSSBAUM, 2015).

Nessa obra, vimos um apontamento que gerou em nós novas preocupações e inquietações. Nussbaum (2015, p. 24-5) discorre sobre uma evasão do modelo democrático a partir da renitente ocupação dos poderes públicos que articulam um sistema educacional que operacionaliza e prioriza a visão das bases econômicas do país, ou seja, a educação voltada para o lucro. Esta estrutura provocaria um declínio social ao se optar pela diminuição das áreas

---

<sup>6</sup> O módulo II ocorre no formato de reuniões pedagógicas e/ou administrativas de caráter e cumprimento obrigatório para os/as professores/as, supervisores/as escolares e direção escolar das escolas estaduais de Minas Gerais e foi implementado por meio do Ofício Circular GS N° 2663/16. Nas escolas municipais de Uberaba/MG o módulo II é chamado de Formação continuada na Unidade de Ensino, buscando promover o espaço de formação mensal aos/às docentes em exercício do magistério.

destinadas a humanidades e a artes no ambiente escolar. Aponta sobre a redução da carga curricular escolar destinada às matérias reflexivas, ou seja, a redução do espaço para discussões que proporcionam um pensamento crítico e, portanto, problematizador.

Destacamos que a preocupação da autora não apresenta um apontamento direcionado para o sistema educacional brasileiro, mas nos mostra dados em uma escala global. Tal destaque torna ainda mais alarmante quando pensamos que a educação nacional é conduzida de acordo com “(...) fórmulas que deram resultados no estrangeiro.” (FREIRE, 2021c, p. 46), esquecendo de se movimentar de acordo com nossa realidade e nossas demandas.

Articulamos um diálogo entre Nussbaum (2015) e Freire (2021b/c) propondo um olhar sobre a democracia que se firma no pensamento de uma sociedade que enxerga os desajustes sociais e, democraticamente, favorece a elaboração de mecanismos de enfrentamento aos pensamentos sobre as desigualdades e os desajustes sociais.

Neste sentido, remontamos um panorama da educação no Brasil, e percebemos que as modificações estruturais se fizeram através da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reestruturação do Novo Ensino Médio. Contudo, as mudanças não acolheram o processo de criticidade e reflexão do conhecimento. Todas as modificações se voltaram ao pensamento enfático de um/a cidadão/ã em formação para a autonomia. No entanto, esta autonomia se vincula diretamente ao mercado de trabalho.

Analisamos o Novo Ensino Médio, por exemplo, no qual constatamos a adesão ao esvaziamento das disciplinas promotoras de um pensamento crítico-reflexivo, como exposto por Nussbaum (2015). A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96; trazendo em seu artigo 35-A, parágrafo segundo, a seguinte redação: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017).

Muito embora tais componentes curriculares apareçam com o caráter obrigatório, observamos que a grade curricular implementada no estado de Minas Gerais<sup>7</sup> reduz gradualmente a carga horária reservada a estes componentes curriculares ao longo dos 3 anos

---

<sup>7</sup> A tabela de distribuição de carga horária está disponibilizada no Anexo VII da Resolução SEE Nº 4.234, de 22 de novembro de 2019, que dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Texto na íntegra disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N3gXEa8GO-9GiKMRBUoiBuwJ4K1P-K9D/view>. Acesso em: 10 jun. 2022.

do Ensino Médio. Quando procuramos o espaço destinado especificamente ao ensino de literatura, verificamos que a literatura ainda se encontra incluída no componente curricular de Língua Portuguesa, cabendo ao/à docente a distribuição de algumas aulas destinadas ao diálogo com o livro literário.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2021b) nos adverte acerca da necessidade de mostrar ao humano o seu tempo e orientá-lo no sentido de refletir sobre o momento histórico de mudança, no qual ele/a seria capaz de traçar uma nova história. Freire (2021b) ainda observa que apenas uma “atitude crítica” diante dos “temas e tarefas de sua época” é que o/a sujeito/a deixa de ser um objeto e se torna capaz de mobilizar-se e desacomodar-se de seu papel de espectador/a social.

Deste modo, apenas através de uma visão orientada os/as estudantes se tornam capazes de articular um pensamento crítico sobre o momento histórico em que estão inseridos/as e analisar novos rumos ao destino democrático que almejam vivenciar. Essa tarefa precisa partir de uma educação que prioriza aspectos fundamentais de equidade, cidadania, democracia e liberdade, discutidas com os/as sujeitos/as integrantes dessa movimentação.

Não tecemos uma crítica ao modelo de educação profissionalizante e ensino técnico, pois percebemos a importante função de oportunidade social que a escola articula, colaborando para que novos/as profissionais consigam melhores posicionamentos por meio da capacitação recebida, seguida de sua inserção no mercado. Criticamos, no entanto, a constante fala sobre um ensino profissionalizante “esvaziado” de práticas pedagógicas que proporcionam a “compreensão crítica da sociedade” (FREIRE, 2021a, p. 44), que está fundamentada na estratificação das classes e divisão social do trabalho.

Ou nas palavras de Freire (2021a, p. 142) em *À sombra desta mangueira*:

*Treiná-los, e não formá-los. Treiná-los para que se adaptem, sem protestos, pois que fazem mal os protestos, ao mundo. Os protestos agitam, sublevam, torcem a verdade, desassossegam e se movem contra a ordem, contra a paz, contra o silêncio necessário a quem trabalha, a quem produz. (grifos do autor)*

Defendemos que a formação desse/a profissional – o/a adolescente e jovem – a nível técnico, também seja elaborada através do diálogo reflexivo e fundamentado na emancipação crítica. De maneira que quando este/a profissional assumir sua ocupação no mercado de

trabalho não fique à mercê do mitificado patrão filantropo, a quem deve uma gratidão eterna por proporcionar o sustento de seu/sua funcionário/a.

Todavia, é fundamental que o/a jovem passe a compreender-se como profissional que possui direitos, assim como os deveres que cumpre em seu ambiente de trabalho; que compreenda a importância de sua mão-de-obra para o local em que atua; que não aceite todas as “falas prontas” que são trazidas de maneira descontextualizada; que seja reflexivo e que se reconheça como um ser social, histórico e político. Em outras palavras:

(...) O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua *cidadania*, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 2021d, p. 99-100, grifo do autor).

Salientamos que a educação não é apenas um dos direitos estabelecidos ao humano, no caso do Brasil, presente entre os direitos fundamentais assegurados pelo artigo quinto da Constituição Federal de 1988. Todavia, a educação, é um processo de transformação no qual não se cabe a neutralidade. Em *Educação e mudança* (2021c) Freire pondera que “a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso.” (FREIRE, 2021c, p. 22-3).

Porém, não existe outro modo a não ser o de se buscar articular este compromisso, através do acesso ao conhecimento das garantias dos direitos básicos, que colaboram diretamente para o crescimento de uma sociedade segura e transformadora. O ambiente escolar se encontra como suporte para o pensamento emancipador e crítico. Aqui a educação vem dar luz ao ensejo do trabalho voltado para a liberdade.

Uma educação focada na formação integral do/a sujeito/a, que é capaz de perceber o desenvolvimento humano – social, físico, crítico e cidadão – de maneira comprometida. Que integralmente se articula aos diferentes territórios nos quais as crianças e adolescentes estão inseridos/as; respeita a diversidade de saberes e conhecimentos, e mobiliza parcerias que asseguram tais direitos. Para isso, o primeiro passo é a formação do/a professor/a para o entendimento destes direitos, mas, sobretudo o entendimento de sua responsabilidade com o ensino deles.

Uma terminologia muito utilizada esbarra em vários conceitos e imagens intrigantes. Elaboramos uma descrição imagética: acha-se mais adiante um muro. Do lado de lá é possível

avistar um lugar no qual não há limitações. Há um vasto campo repleto de árvores frondosas de todos os tamanhos, frutos, flores e cores. Podemos trazer para a imagem vários brinquedos como num parque de praça, com a acessibilidade garantida.

Podemos construir na área verde um espaço de eterno piquenique, com uma linda toalha em tecido xadrez vermelho-branco estendida no chão e com uma enorme cesta repleta de gostosuras que nunca acabam. E por se tratar de um texto sobre leitura, temos muitos livros espalhados para todos os gostos e desejos. Do lado de cá do muro nós temos três crianças. A primeira, extremamente alta, consegue vislumbrar a paisagem sem dificuldade. A outra menor, sobe e se apoia num caixote e também se coloca a observar a bela vista. A terceira, em uma rampa observa junto aos demais esta imagem em sua cadeira de rodas. Propomos ainda a adição de uma criança. Então, vemos a quarta criança ouvir a audiodescrição deste espaço pela fala dos/as colegas.

É uma linda imagem! Achamos ser esta uma prévia clássica, e acrescida, do que conhecemos e reconhecemos na ilustração designada ao que se chama equidade. Sugerimos a criação imagética para expor o muro que é colocado como uma óbvia restrição. Pouco se questiona sobre a liberdade de entrar neste espaço e dele usufruir. A liberdade é prevista, porém não é experimentada. Além da liberdade, a proposta que criamos reflete diretamente acerca das possibilidades. Não se pode passar pelo muro, pois, ali cabem fantasias para além da liberdade, tais como: a alimentação; o lazer; a cultura ... Nas reticências estão a vida, a dignidade e a democracia. São apenas três pontos, mas poderiam ser bem mais se fizemos a ampliação para a diversidade e igualdade de condições, por exemplo.

É imprescindível pensar nas limitações, assim como conhecer os recursos que afirmam o propósito da igualdade. A percepção da realidade é uma ferramenta que pode tensionar o muro que notadamente é difícil de quebrar. Como salientamos não se trata de um mundo de utopias. Buscamos ao longo de nosso texto articular cogitações e propor inquietações que nos auxiliam a esbarrar nos sistemas que planeados demandam novas rotas e propostas, principalmente se pensamos a educação nessa premissa de oportunidade social.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os

indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 2021c, p. 66)

Desta forma, o exercício de transformação na educação evidencia um compromisso dos/as participantes desse processo educativo – sistema educacional, docentes, discentes, famílias, gestores/as e profissionais da educação – que quando motivados/as, ou melhor, quando orientados/as, observam-se como engrenagens que colaboram para que a educação seja um ambiente de efetivo reconhecimento de si e do grupo como agentes transformadores/as do espaço.

A criação do espaço para o diálogo reflexivo e a elaboração do pensamento crítico contribuem diretamente para o questionamento da realidade. A educação, em sua premissa democrática, pode sustentar a produção de equidade por meio do diálogo. No entanto, é fundamental pensar sobre os caminhos elaborados e destinados ao sentir, pensar, refletir e questionar o próprio sistema educacional em que estamos todos/as imersos/as, para enfim propor a mudança.

A elaboração de resoluções não pode se limitar ao sustento de diferentes epistemologias. O caminho precisa partir do diálogo realizado em conjunto e com as engrenagens que formam o sistema. O convite para o diálogo crítico incumbe o propósito de expor os argumentos e as situações numa proposta de fazer-com (FREIRE, 2021c) e não fazer-por nossa juventude, que almeja por transformações no espaço educativo.

É preciso incentivar uma perspectiva de diálogo, que não é apenas uma discussão acerca dos processos cognitivos eficazes na formação de novos/as empregados/as assalariados/as das pequenas, médias ou grandes empresas. Todavia, é importante produzir um distanciamento reflexivo sobre o contexto em que nos encontramos. A partir da reflexão, nos tornamos capazes de objetivar o espaço, reconhecer nosso pertencimento e a força de transformação que criamos quando tomamos o comprometimento da mudança (FREIRE, 2021c, p. 19-20).

A percepção sobre a realidade promove o tensionamento dos muros da escola. Ressaltamos que os muros não estão apenas estruturados por tijolos, cimento e mão-de-obra; falamos dos muros que aparecem nos obstáculos construídos como condicionantes de dominação. Dominação que se apresenta ao longo da história e não pode ser imposta pelo silenciamento da ação pedagógica. A escola comprometida com a mudança, promove tensionamentos e propõe a retirada dos tijolos que construíram os muros desta desigualdade de

condições. “Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente virar o eco macio, envergonhado ou cínico do discurso dominante.” (FREIRE, 2021a, p. 75).

Moacir Gadotti elaborou o prefácio intitulado *Educação e ordem classista*, na obra *Educação e mudança*, de Paulo Freire (2021c). Ao longo do prefácio, Gadotti argumenta sobre as perspectivas abordadas por Freire a partir do primeiro capítulo. Porém, há um trecho que destacamos no qual o autor nos proporciona uma visão sobre a prática pedagógica que ainda insiste em permanecer no fazer-docente que se limita aos muros da escola (GADOTTI *in* FREIRE, 2021c, p. 11), reduzindo-o, a um ambiente neutro em que o conhecimento se limita aos conteúdos aplicados.

As limitações impostas pela pedagogia tradicional jamais contribuirão para que o saber do/a discente possa dialogar com as práticas cotidianas escolares e, assim, alinhar uma educação que verdadeiramente contempla a realidade do/a educando/a. Refletir sobre a mudança significa, também, extrapolar os muros que cercam as práticas cidadãs. É preciso: “(...) Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de ‘não pedagógica’ pela pedagogia tradicional.” (GADOTTI *in* FREIRE, 2021c, p. 11, grifo do autor). Então é preciso romper com o tradicional e ousar.

Nesse sentido, a educação precisa verificar que o fim de seu trabalho com o/a sujeito/a é estar a favor dele/a. É importante não observar o/a educando/a como mero objeto que pela educação é formado/a quase que num processo de adestramento social e técnico. É preciso desassossegar-mos diante da concepção de uma “humanização opressiva”, este estranho fenômeno em que a luta por uma integração e humanização é ameaçada “pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação.” (FREIRE, 2021b, p. 60).

Cuidar para que a atitude de ensinar visualize um ponto de vista acerca da condição histórica, social e cultural; facilita um caminho possível às mudanças na educação que não se firma no pensamento de que as estruturas são “estáticas e imutáveis” (FREIRE, 2021c, p. 26). A educação, na premissa do compromisso e da mudança, só se faz realizável caso haja criticidade também do/a formador/a, melhor dizendo, do/a mediador/a do saber/conhecimento.

Assim, voltamos ao/à docente e seu processo de trabalho com a educação. Como professores/as ainda nos vemos fadados/as a seguir as estruturas burocratizantes do



“compromisso profissional”, quase numa servidão técnica que não nos deixa refletir sobre o fazer-pedagógico (FREIRE, 2021c, p. 25), ao longo das imensas planilhas que devemos preencher de perspectivas que muitas vezes devolvemos sem a real execução do que planejamos.

Não podemos nos calar diante da burocracia de um sistema que oprime também a essência do ser-professor. Opressão expressa na redução das possibilidades construtivas e criativas do ser-docente delegando-lhes a tarefa da oferta de conteúdos prescritos em normativas estabelecidas; condicionando-os/as a seguir livros didáticos que atendem seu planejamento anual correspondendo a maioria dos descritores e competências a serem cumpridas ao final de cada ano letivo; e, por fim, responsabilizando-os/as pelo fracasso dos dados pertinentes às avaliações internas e externas ao ambiente escolar.

Provocamos uma reflexão recortada de *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: “O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.” (FREIRE, 2021d, p. 93-94). Compete-nos como docentes defendermo-nos, mas não nos isentamos do compromisso para com a mudança, mesmo diante dos obstáculos que primeiro nos chegam à tarefa de ensinar.

A apreciação desse trecho compreende uma chegada ao ponto de partida, na qual trazemos a leitura literária ao ambiente escolar, buscando provocar novas rotas que dispõe sobre a formação do/a sujeito/a que ali se encontra na figura de crianças, adolescentes, jovens ou mesmo adultos/as. Nosso recorte não se amplia aos privilégios pertinentes à linguagem como relação de poder.

Trazemos, entretanto, mais linha para compor a rede que a escola tece com suas parcerias, em que o/a personagem da discussão passa a ser o/a docente. Um caminho que se pensado, mesmo que em curtos avanços, promove uma libertação através do conhecer/saber. Apenas quando assumimos esse compromisso de nos tornarmos conscientes do nosso papel, como um ser político e crítico o bastante para exigir para si o que é direito de todos/as, apenas assim, conseguimos lutar para que se façam presentes os direitos dos/as educandos/as.

O compromisso necessita da ética que passa do adocicado pensamento da formação do/a professor/a como um/a educador/a por “vocação” (ALVES, 1980, p. 11). É preciso reconhecer que ao ser-professor/educador corresponde uma tarefa social e não apenas a identificação do

“salto” de uma terminologia entre professor/a e educador/a (ALVES, 1980, p. 13). Sobretudo, é fundamental perceber que a função, seja de professor/a ou educador/a, caminha na perspectiva de propor possibilidades e novos rumos aos/às sujeitos/as com os/as quais media um conhecimento. Há então um reconhecer-se pertencente. E, pertencendo, distanciar-se; e distanciando-se estabelecer um compromisso com o/a educando/a (FREIRE, 2021c).

Não se trata de impor um processo de mudança, mas vivenciá-lo junto e a partir de uma ação contínua e coletiva. Freire (2021c, p. 64) orienta que o trabalho pedagógico do/a professor/educador/a que opta pela mudança não deve evidenciar uma imposição aos/às participantes dessa atuação educativa, mas deve sugerir a liberdade como uma ação contínua em que se trabalha com o/a sujeito/a neste fazer pedagógico. O/A professor/a assumindo seu papel de “trabalhador/a social” não percebe com a liberdade uma relação de temor; contudo, integra-se a ela no sentido de comunicar-se com os/as educandos/as no processo de reestruturação do lugar educativo (FREIRE, 2021c, p. 67).

Tanto ensinar quanto aprender não podem estar atrelados ao acomodar-se. É indispensável dialogar acerca dos processos históricos que enraizaram o pensamento de assistencialismo, que sustentam os principais argumentos de uma sociedade que não precisa de emancipação, mas de filantropia. Apenas reconhecendo no/a estudante um/a cidadão/ã em formação para a prática de sua cidadania, capaz de perceber os paradigmas históricos e culturais que tradicionalmente foram propostos como mantenedores de sua ação no mundo, é que contribuímos para a ruptura deste prosseguir acomodando-se.

Somente um/a professor/a-crítico/a, que compreende sua posição de ser-histórico, é capaz de promover um espaço no qual oportuniza um fazer-ensino-sala que dialoga com os/as educandos/as sobre esse ser-histórico e cultural. O propósito do diálogo não é apenas o de mediar uma reflexão, mas, sobretudo, promover um tensionamento das estruturas impostas e propor a desacomodação.

Não basta apenas perceber os apontamentos fatalistas de uma realidade esmagadora dos saberes e opressora através do conhecimento. Há de se propor o deslocamento ao longo da aprendizagem. Compreender a responsabilidade formadora deste/a professor/a é primeiro formar-se para exercer seu papel crítico, em que teoria e prática caminham juntas, promovendo um conhecimento que antes de tudo é um reconhecimento. Afinal, o conhecimento também é

espaço para o reconhecimento e a mudança. “Um educador coerentemente progressista não pode viver a tarefa docente de maneira puramente mecânica.” (FREIRE, 2021a, p. 101).

Propomos a entrada de mais uma obra de Freire (2021g), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, na qual o autor aponta acerca da reivindicação de um ser-docente que vá se “formando” ao longo de sua prática. Momento no qual o/a docente/e aprende com o saber do/a “ensinante”; a educação se aparta do reprodutivismo e passa a uma atmosfera em que se “faz com” os/as sujeitos/as que se encontram no ambiente educativo.

Nas cartas propostas ao longo do livro, Freire (2021g) leva-nos a reflexionar sobre o espaço educativo e as construções políticas que cerceiam as ações de transformação na educação. Em sua introdução, há uma crítica muito pertinente em que o autor, ao explicar o título proposto, favorece-nos uma reflexão histórica acerca da proposição e entrada do termo “tia/tio” na educação. Segundo Freire, o indutivo parental trazido ao professorado surge justamente como proposta de um encontro pedagógico com o/a educando/a no qual o reflexo de sua afeição e amorosidade familiar não deixaria os/as “sobrinhos/as/ educandos/as” longe do espaço educativo durante a luta por seus direitos profissionais.

O mascaramento dessa percepção é envernizado pelo encontro “íntimo e carinhoso” que o/a professor/a traz ao ensino-sala com o/a educando/a. Assim, há o apagamento desse/a professor/a como ser-político (FREIRE, 2021g, p. 30). Surge ainda um distanciamento do/a professor/a, enquanto tia/tio, da importante função de proponente do conhecimento que é capaz de convidar a emancipação cidadã dos/as educandos/as por meio de sua atuação e testemunho como docente que também atua enquanto um/a cidadão/ã no mundo.

Neste compilado de cartas, Freire remonta cada uma das dificuldades do fazer-pedagógico e nos apresenta pensamentos quanto ao papel de um/a professor/a que reconhece em seu ofício uma profissão, não apenas voltada na figura da/o “tia/o”, mas às percepções sobre as práticas que auxiliam os/as estudantes ao reconhecimento do protagonismo na própria história de vida.

Elucidamos que ao destacarmos a perspectiva de um distanciamento parental no posicionamento do/a docente em sua prática pedagógica, não descartamos a afeição entre professor/a e discente, muito pelo contrário. A educação necessita urgentemente quebrar alguns paradigmas que prendem o professorado ao fazer vocacional, como a pura manifestação do amor e da solidariedade como os motes de uma vida profissional.

É importante sobretudo que o/a professor/a perceba seu papel como um/a trabalhador/a social; que se solidariza com as diferentes organizações e territórios sociais dos quais o/a educando/a faz parte; e se solidarizando, torna-se consciente de seu papel de articulador/a de uma educação que promove aspectos relevantes a uma estrutura social integralizadora e equânime, sustentando suas ações por posicionamentos plurais.

Nesse sentido, trazemos bell hooks (2020) para dialogar com Freire, acrescentando ao pensamento do mestre a “integridade” necessária ao fazer-ensino-sala. Em sua obra *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, a autora discorre acerca da integridade como uma “congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos” (HOOKS, 2020, p. 64), no qual a relação em sala de aula deve existir através de princípios éticos baseados na “inteireza” como um cerne do aprendizado.

hooks destaca o papel da integridade no fazer-docente salientado na aplicação do ensino plural, que é capaz de observar as situações de preconceitos, admiti-las e reaprender o fazer-docente que priorize o atendimento a todas as demandas plurais apresentadas em sala de aula. “São corajosos esses professores que reconhecem que as salas de aula devem ser lugares onde a integridade é valorizada (...). Escolher manter padrões elevados para o engajamento e o desempenho pedagógico é uma forma de assegurar que a integridade prevalecerá.” (HOOKS, 2020, p. 65).

Este movimento de “inteireza” (HOOKS, 2020) leva-nos a questionar nossa atuação ética que foi constituída a partir de nossa formação pessoal e profissional. Além de deslocar os princípios impostos pelo sistema educacional, que se orquestra a distribuir um conteúdo que “oportuniza” o crescimento social do/a educando/a, no entanto, desestimula as ações reflexivas que questionariam as condições históricas que estabeleceram o condicionamento deste pensamento.

“É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social mas sem ela a transformação social também não se dá.” (FREIRE, 2021g, p. 157). É essencial reconhecer que ainda encontramos, ao longo de algumas falas de certos/as profissionais, a educação na premissa da “vocação” e do “puro amor” ao ensinar. O/A professor/a pode se reconhecer como um/a profissional, e reconhecendo-se, permitir-se um compromisso com a quebra de certos pressupostos, ainda postos, para a docência.

Afirmar o ambiente educativo como uma proposta de diálogo que proporciona um movimento para a criticidade de seus/as participantes, mostra-se um desafio ao educar. O desafio educacional carece passar das constantes críticas aos moldes tradicionalistas ainda presentes nas salas de aula; e quebrar a recalcitrante discussão em relação a reestruturação desse formato de difusão de conhecimento; e mudar.

A estruturação dos significados necessita considerar os saberes trazidos pelo/a discente. Portanto, é preciso reconhecer que o/a educando/a não tece a rede educacional, mas ele/a é a agulha que suleia as ações do fazer-educativo. Deste modo, o processo formativo passa das triviais discussões sobre a defesa de uma educação de “qualidade”, para o trabalho efetivo de construir com o/a educando/a sua emancipação por meio de uma formação crítica. Rompemos, então, com o espaço escolar cercado por material teórico trazido pelo/a professor/a do qual depende o/a aluno/a (FREIRE, 2013), e trabalhamos com sujeitos/as em formação para o exercício de sua cidadania. Afinal a educação é um dos “pilares básicos da democracia” (DIMENSTEIN, 1999, p. 62).

Voltamos o pensamento acerca deste cidadão/ã a quem é imprescindível que esteja disponibilizado o direito de ler o mundo. Não apenas a leitura para a decodificação de signos linguísticos, mas a leitura capaz de transcender as páginas lidas, propícia à interpretação de uma realidade e na manifestação expressiva diante dela. Reavemos a discussão que não nos fugiu de vista, pois a escola é espaço para pensar e pensar se faz também na leitura de um livro.

### 3.2 LEITURA LITERÁRIA: LITERATURA É FORMAÇÃO

Vincular a prática educativa com a perspectiva da mudança, reiteramos, parece anedota de leitores/as com o otimismo esvaziado de frases prontas. Todavia, pensamos sobre a educação que propõe o saber/conhecimento de maneira problematizadora e, portanto, reflexiva, na ousadia e artimanha que dispomos para fomentar a vontade desta escrita. Deste modo, trazemos a literatura para compor o diálogo de mundo com os/as educandos/as, e a partir dela dispor de espaço para pensar.

Podemos usar vários verbos que sugerem uma resposta em ação – imensa de infinitivos – do porquê o espaço da leitura é um contato direto com o mundo. Contato em que os/as estudantes passam a dispor de momento. Este momento é movimento/ação no qual se dão conta

de que ali estão envoltos/as em seu próprio desenvolvimento de vida. Uma vida que permite um processo de interdependência com os territórios que habitam, ou seja, seu contexto. Um espaço que em teoria aprovaria seu acesso a novos lugares em que é permitido experimentar.

Buscamos respostas para identificar o ambiente escolar para além dos amontoados curriculares, como já discutimos. Entretanto, observamos o espaço educacional pelo fazer-reflexivo associado ao ensino de literatura. Destarte, o desafio é mostrar como a leitura pode oportunizar uma faceta emancipadora ao ambiente pedagógico, no qual a articulação do pensamento exposto em determinados textos não aparece apenas fixado ao estruturalismo, mas que passa a fazer sentido através da leitura de um livro.

Michèle Petit (2019) relata que no instante em que falamos sobre a leitura é organizado um discurso justificativo visando defendê-la. E, para tanto, é preciso utilizar argumentos “sérios e úteis” (PETIT, 2019, p. 123) para sua realização, principalmente se ela, a leitura, encontra-se inserida na escola. A autora complementa enfatizando que sua pertinência muitas vezes aparece atrelada ao aprimoramento da ortografia, sintaxe ou no papel de “formação do espírito crítico”, no qual o/a estudante se torna conhecedor/a de outras épocas e culturas a partir dos textos trabalhados (PETIT, 2019, p. 123-24).

Antes que a retórica se torne contraditória ao trazermos os apontamentos da autora, salientamos que o intento da pesquisa é analisar “se” e “como” a literatura e a leitura colaboram para que a partir das reflexões críticas, o/a leitor/a ou o/a estudante passe a se reconhecer também como um/a mediador/a da construção de sua história e, portanto, apto ao exercício crítico da cidadania. Ou seja, defendemos e concordamos com Petit (2009, p. 19) de que “a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania.”

Em outras palavras, intentamos observar as ações que utilizam a leitura/literatura a partir de atividades que extrapolam o fazer-cognitivo do/a estudante. Buscamos perceber como é possível ampliar a proposta para além da melhora significativa em leitura, escrita e a prática de interpretação textual por meio dos textos lidos. Voltamos o olhar para o trabalho que fomenta também o encontro afetivo entre o/a leitor/a e a obra trabalhada.

A leitura e literatura no ambiente escolar ainda se encontram ligadas ao compromisso permanente da instrumentalização para a criação do “hábito da leitura”. Tal aspecto se mostra

evidente em diferentes diretrizes educacionais; em planos de ensino; e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ricos em metas para o cumprimento da leitura na escola. Em vários textos normativos, as ações de incentivo à leitura são previstas como utilitárias ou surgem como proposta de “acréscimo” ao conhecimento. Deste modo, o propósito de “devaneio e fantasia” (PETIT, 2009) não encontra espaço para formulação de novos mundos ao/à leitor/a.

Neste panorama, a experiência do aprendizado necessita quebrar os paradigmas cognitivistas, como também romper com o estabelecimento da carga horária. A construção deste “lugar de aprender” encontra vários desafios a serem vencidos quando a tarefa é fazer deste local um ambiente propício à leitura literária. E ainda dispor de permissão para construir lugares entre o prazer da leitura e sua função social e cultural ao/à leitor/a.

Estreitamos a busca por respostas focando em alguns sinais que surgem apontando aspectos específicos da relação da leitura/literatura e o ambiente educacional. Antes de prosseguir com tais aspectos, é importante situarmos nosso posicionamento diante do viés que observamos a literatura. Salientamos que não analisamos a literatura pelas motivações pertinentes aos/às escritores/as, literatos/as. A realidade que destacamos não faz nenhuma alusão ao que o/a autor/a escreveu em seu texto; tampouco se ocorreu ou não a intencionalidade de exprimir uma relação cotidiana em sua escrita. Não há a perspectiva de imprimir essa obrigação da obra literária a uma verossimilhança, mesmo que em alguns casos ela se articula com uma certa veracidade rotineira.

Não contemplamos a literatura como instrumento simplista de realidade, ou mesmo uma proposição de contextualização histórica. Isto é, não nos incumbimos de trazer um “sociologismo crítico” (CANDIDO, 2019) que buscaria a perspectiva da análise das obras literárias das quais falaríamos pela “tendência devoradora de tudo explicar por meio dos fatores sociais” (CANDIDO, 2019, p. 17). Admitimos o que considerou Barthes em *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977* acerca da realidade na literatura que: “é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível.” (BARTHES, 2013, p. 24).

Muito embora, procuramos investigar a interação entre leitor-obra, não evidenciamos apenas a perspectiva do efeito estético que “requer do leitor atividades imaginativas e

perceptivas” (ISER, 1996, p. 16), ou ainda a premissa da análise dissecada por camadas, funções e estratos do texto (INGARDEN, 1965). Neste caso, tomamos de empréstimo um pensamento do livro *Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*, de Petit (2019), para elucidar o que pensamos com este estudo:

Nós tomamos posse dos textos lidos tranquilamente, sem nem pensar, tamanha nossa necessidade de que se faça presente do lado de fora aquilo que está dentro de nós, de tanto que buscamos ecos daquilo que vivemos de forma confusa, obscura, indizível, e que por vezes se revela e explicita de maneira luminosa, transformando-se graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. E tal é nossa sede de palavras, de narrativas, de configurações estéticas, que muitas vezes imaginamos descobrir um saber a respeito de nós mesmos fazendo o texto derivar de acordo com os nossos caprichos, encontrando aquilo que o autor jamais imaginara ter posto ali (...). (PETIT, 2019, p. 53)

Portanto, explicamos que a literatura será observada como uma presença no cotidiano escolar; consideramos sobre o estímulo à leitura literária em sala, assim como observamos sobre a falta do recurso material (livro literário) – o que é um problema enfrentado pelo/a professor/a de língua portuguesa, quando analisamos o pouco acervo de que a biblioteca escolar dispõe. Reconhecemos que há políticas públicas que perceberam a necessidade de ampliação do acervo literário na escola e criaram mecanismos de abastecimento das prateleiras.

Dessa maneira, trazemos para análise o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), estabelecido através do Decreto 7.559/2011. Recortamos um resumo explicativo do PNLL disponível no *site*<sup>8</sup> do Ministério do Turismo, Governo Federal, o qual mostramos na íntegra:

Trata-se de diretrizes básicas para assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável. (BRASIL, 2021)

Esse texto propõe alguns pontos pertinentes à pesquisa, pois, observamos a leitura literária pela justificativa da formação crítica e cidadã do/a leitor/a. Dele ainda podemos lançar mão de argumentos “sérios e úteis” (PETIT, 2019) para o estudo. E ainda nos autoriza a

---

<sup>8</sup> Texto completo sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL se encontra disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 14 jun. 2022.



aceitabilidade do objeto de análise, precisamente por se tratar de um projeto de leitura com o propósito de “formar uma sociedade leitora” (BRASIL, 2021).

Ao falarmos sobre cidadania, é importante destacar a premissa freiriana que seguimos, em que o direito é assegurado ao/à sujeito/a como prática de sua cidadania. Ao pensamento do ser cidadão acrescentamos a criticidade que se revela no fazer-cidadania a partir de sua decisão individual e coletiva, colaborando para que este/a sujeito/a se sinta pertencente aos espaços que são tanto subjetivos quanto sociais, tornando legítima a luta por respeito às pluralidades que compõem a brasilidade.

Seguimos trazendo um avanço em relação ao pensar sobre a leitura no Brasil, com a criação do Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), amparada pela Lei 13.696 de 2018. Desta lei, destacamos outro fundamento ao nosso estudo, na redação do artigo segundo, que discorre acerca de suas diretrizes, nos incisos I e II lemos aquilo que vai ao encontro do que pensamos sobre o papel da leitura:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa; (...). (BRASIL, 2018)

Contudo, ao longo dos sete artigos disponibilizados pelo texto normativo, bem como na escrita de dezoito incisos e cinco parágrafos, não conseguimos identificar em nenhum momento o favorecimento do encontro entre o livro e o/a leitor/a. Fica a cargo de outras leis e/ou normativas, evidenciar ou propiciar esse encontro. Buscamos no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, o espaço destinado à leitura no ambiente escolar e o modo como é evidenciado o encontro do livro com o/a estudante. Nesta normativa encontramos o redirecionamento ao PNLL, como prescrição do fomento à leitura. Mencionamos, então, o anexo *Metas e estratégias*, meta sete, do item 33.

Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem; (...). (BRASIL, 2014)

Por conseguinte, voltamos à análise do PNLL com vários questionamentos, pois não encontramos nos textos legais um artigo que define uma carga horária específica para o diálogo com o texto literário. Assim o momento da partilha literária não aparece como uma ampliação da perspectiva do fazer-ensino-sala proposta pelo encontro entre o/a leitor/a e a obra lida. A leitura parece estar fixada no utilitarismo do livro, com pouco foco para a proposta do diálogo que exerce “plenamente a cidadania” (BRASIL, 2018).

Sabemos que a referida lei não foi criada nesse intento. No entanto, a inclusão ou foco desta necessidade poderia ser abordada ao longo de uma normativa que sairia do emaranhado curricular que absorve a leitura, ou melhor, a literatura, que é vista como apenas um dos aspetos pertinentes ao trabalho do/a professor/a de língua portuguesa. Rildo Cosson, no livro *Paradigmas do Ensino de literatura* aponta que no paradigma histórico-nacional o ensino de literatura foi estabelecido como o “*resultado da interligação do nacionalismo com a história literária e a escola*” (COSSON, 2020, p. 42, grifos do autor) e que ainda se faz presente nos livros didáticos; “como um tópico curricular incrustado na disciplina de Língua Portuguesa, sem qualquer diálogo com seus outros conteúdos” (COSSON, 2020, p. 68).

Retornamos ao PNLE, Lei 13.696/2018, pois queremos evidenciar o marco legal mais atual. Recortamos o artigo terceiro inciso I: “democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade” (BRASIL, 2018).

Terminamos a leitura desse inciso e ainda não conseguimos preencher as mãos de todos/as os/as estudantes de uma mesma sala para a leitura de uma mesma obra literária em um mesmo instante. Esta leitura segue mesmo sem pontuação, assim como o trabalho do/a docente que exaustivamente se reparte em análises de várias obras, distribuídas em grupos de no máximo cinco estudantes que passam para a sala de aula invertida e fazem uma breve exposição do que foi apreendido da leitura daquela obra aos/às demais colegas. Nossa crítica não está firmada na sala de aula invertida. Muito menos se encontra expressa na leitura de vários textos e/ou na exposição oral dos apontamentos feitos pelos/as educandos/as.

A crítica é mais intrínseca, ela se encontra em não conseguirmos conversar com todos/as os envolvidos/as sobre os apontamentos percebidos de um mesmo livro lido. A realização dessa proposta, de um livro por educando/a, está condicionada à aquisição da obra. Assim, se o Estado

não arquiteta essa possibilidade, de mãos preenchidas de um mesmo título, a compra deste material fica a cargo do/a docente ou do/a próprio/a discente, pois o empréstimo torna-se limitado ao acervo da biblioteca escolar.

Se pensamos na democratização do acesso ao livro literário, podemos responder de imediato que ao/à estudante é disposto também o acervo das bibliotecas municipais ou comunitárias, isso quando existentes nos bairros onde moram; e ainda há uma gama de material distribuído gratuitamente e de domínio público na internet.

Porém, em se tratando de acessibilidade há limitações evidentes: a primeira se encontra ainda no pouco acervo que compõe a biblioteca escolar ou mesmo as bibliotecas para acesso público. Ao pensarmos no/a estudante da escola pública, que muitas vezes vai à escola para obter a complementação alimentar de que precisa, questionamos: seria possível a esta criança, adolescente ou jovem a aquisição/compra de um livro, se em sua casa falta recursos básicos para seu crescimento e desenvolvimento? O livro literário seria um material realmente importante para o consumo? Como se preenche de histórias uma barriga vazia? E claro, no lugar em que falta o alimento, seria dispensado recurso financeiro que alimente também a energia elétrica local, que ligaria o *modem* para acessar os livros de domínio público disponíveis na internet? E ainda, teria recurso financeiro para subsidiar o transporte às bibliotecas públicas, que no geral, se encontram em locais centrais das cidades, muitas vezes distantes dos bairros periféricos em que este/a estudante reside?

A segunda acessibilidade ainda pouco evidenciada se encontra na gama de obras que ainda precisam ser transcritas para o braille, oportunizando diversidade de leituras para estudantes com deficiência visual, muito embora, não nos escape o artigo quarto no parágrafo terceiro do PNLE (Lei 13.696/2018) que toca nesse aspecto. Será que a biblioteca escolar dispõe deste título transcrito para que o/a educando/a deficiente visual seja incluído/a nesta leitura? Ou ficará na responsabilidade do/a professor/a a narração do texto em voz alta para que a inclusão desse/a sujeito/a seja garantida pela mediação da leitura? E se pensarmos na inclusão da pessoa surda, qual realmente é o espaço para sua participação nas aulas de leitura e literatura?

Sem contar que o acesso ao livro nas escolas da rede privada passa por situações semelhantes quando pensamos nos/as bolsistas, ou mesmo, naqueles/as discentes que financiam seu estudo ao longo de inúmeras parcelas que correspondem ao pagamento da mensalidade e

ao rateio mensal das apostilas didáticas. Será que para esses/as estudantes o acréscimo de livros literários pesaria no bolso no momento de se consumir a obra literária?

Mas é “óbvio” que a economia está em movimento. Cabe a todos/as adquirir nosso exemplar e passar a compor “os/as milhões de brasileiros/as” (BRASIL, 2021) que têm acesso aos bens culturais disponíveis nos livros. Pois como nos lembra Freire (2021a, p. 36):

(...) Uma economia que não se torna capaz de programar-se em função das necessidades do ser humano, que ‘convive’ fria e indiferentemente com a miséria e a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador mas, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que as coisas são assim porque não podem ser diferentes. Não podem ser de outra maneira porque se o fossem feririam os interesses inconfessáveis dos poderosos. O interesse dos poderosos não pode, porém, ser o determinante da *essência* da prática econômica. Em outras palavras, não posso virar fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Não posso *inventar* uma explicação *científica* para encobrir uma mentira. (grifos do autor)

Voltamos, portanto, ao diálogo em que o PNLL deixa de ser o foco e tocamos na BNCC correspondente à estrutura curricular que disponibiliza as habilidades e competências que atendem às demandas de aprendizado das crianças, adolescentes, jovens e adultos/as estudantes. Numa análise rápida, ensinar leitura e escrita se encontra sob a responsabilidade do componente curricular de Língua Portuguesa. Para um estreitamento fizemos uma busca na normativa focada nos três anos finais da educação básica que corresponde ao Ensino Médio.

Ao longo de todo o texto referente ao componente curricular, a literatura aparece como um destaque ao letramento que corresponde a esse fazer que aprecia com o/a estudante a construção do espaço que:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 491)

O trecho, foi retirado da BNCC, no item 5.1.2 – *Língua Portuguesa* correspondente aos objetivos de trabalho com este componente curricular no ensino médio. Evidentemente concordamos com a importância de se intensificar o convívio com a literatura como um ponto de partida. O que nos preocupa na elaboração da BNCC é a organização reiterada de normativas

curriculares que mesmo apontando modificações permeadas de argumentações e justificativas, promovem o ensino de literatura como apontado por Todorov (2020, p. 26-7):

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. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condução 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.

Obviamente Todorov não fala sobre o modelo educacional brasileiro. No entanto, não podemos deixar escapar a semelhança estrutural proposta ao ensino de literatura no Brasil. Não sugerimos um anacronismo trazendo Todorov para dialogar com a BNCC. O que de fato mostramos é o apontamento do autor sobre o modelo francês que ele apreciou na leitura do *Boletim Oficial do Ministério da Educação* francesa e que discorreu em seu livro *Literatura em Perigo* lançado em 2007 pela editora *Flammarion*, traduzido para língua portuguesa em 2009 pela editora DIFEL. No capítulo intitulado *A literatura reduzida ao absurdo*, o autor tece uma crítica sobre o ensino de Francês no *lycée*, que corresponderia ao nosso ensino médio.

O fato de encontrarmos vestígios – ou na voz de Ginzburg (1984, p. 144) nos “pormenores mais negligenciáveis” – da permanência de um reflexo direto dessas práticas no ensino de literatura nas escolas brasileiras, faz-nos refletir sobre como percebemos a valorização do pensamento e o estudo sistematizado da crítica literária aplicadas à literatura. O que evidencia a demanda colonizadora dos modelos prontos e importados do estrangeiro (FREIRE, 2021c) para permear e nortear a educação nacional.

Identificamos na BNCC uma proposta de aprendizado que visa definir o progresso das competências adquiridas pelos/as discentes na suposição de que determinadas habilidades se encontram consolidadas pelos/as estudantes que encerram o Ensino Fundamental. É possível perceber a ênfase de que a ampliação foca na perspectiva de que o repertório crítico do/a educando/a foi construído ao longo dos anos escolares anteriores – Ensino Fundamental I e II, e partir desse ponto compete ao/à professor/a de língua portuguesa um estudo mais aprofundado e a progressão curricular.

Selecionamos um trecho da BNCC no qual identificamos a presença do determinismo de textos literários selecionados:

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada. (BRASIL, 2018, p. 514)

Retiramos esse trecho para dialogarmos sobre um aspecto percebido no livro *Literatura ontem, hoje, amanhã* de Marisa Lajolo (2018), que relata sobre o aparecimento constante da literatura no sistema escolar trabalhada a partir da história da literatura; as escolas literárias; e pela leitura dos clássicos que quando colocados de qualquer modo distanciam os/as leitores/as do “gosto pela leitura”. Contudo, destacamos que o importante é que “a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada”, como nos adverte a BNCC (BRASIL, 2018, p. 514). Pedimos emprestado a fala de Lajolo (2018) para contextualizar sobre o que seria este clássico em sala.

E sabe por que a palavra *clássico* desenvolveu um significado segundo (de excelência) sobre um significado primeiro (de algo produzido numa determinada época)? Saber isso ajuda a entender a importância da escola no estabelecimento *do que é e do que não é* literatura.

A palavra *clássico* é derivada de *classis*, palavra latina que significa *classe de escola*. No tempo em que a escola mandava seus alunos lerem apenas autores latinos e gregos, esses autores começaram a ser chamados de *clássicos* por ser sua leitura recomendada às *classes*, isto é, por serem *adotados* nas escolas. (LAJOLO, 2018, p. 29, grifos da autora)

Então a literatura chega à escola na roupagem de vários textos escolhidos que servem de material que orienta acerca do estudo literário. No entanto, não é apenas disso que trata nosso diálogo. O foco é realmente conversar sobre a estrutura impositiva com as quais lida o/a professor/a e o/a discente fazendo – num gerúndio constantemente reiterado – parte desse sistema que não preconiza a interação com o texto destes/as autores/as clássicos, mas com os trechos que são convenientemente selecionados numa perspectiva que não prejudique a “leitura efetiva” das obras (BRASIL, 2018).

Lajolo (2018) fala sobre o papel da escola no “endosso” do que é considerado literatura. Segundo a autora, a grande responsável pela determinação do que seria a “literatura com L maiúsculo” (LAJOLO, 2018, p. 43), bem como a seleção do que é qualificado como uma leitura pertinente, passa primeiro pela valoração do olhar da escola; pois a escola “(...) desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção

literária.” (LAJOLO, 2018, p. 28), e permanece defendida pela BNCC, pois cabe ao “critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores” (BRASIL, 2018, p. 514) que serão trabalhados.

Assim, a literatura torna-se suporte e material de trabalho, e não vemos a proposição da leitura literária para o tal letramento literário (COSSON, 2020). Entender a responsabilidade da escola na articulação dos “recortes” culturais que endossam uma sociedade é também compreender que a cultura não se movimenta de maneira linear. A prática pedagógica quando tratada de maneira estática promove a cultura como uma via excludente, pois deixa de analisar a diversidade cultural presente nos territórios em que o/a educando/a está inserido/a.

A BNCC propõe uma réplica argumentativa, respondendo-nos que pulamos o trecho em que ela prevê a “inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BRASIL, 2018, p. 492). Ela, a BNCC, ainda complementa seu discurso, relatando que dispõe de um espaço que propõe a utilização de outras literaturas, como por exemplo a participação de outros repertórios literários: “considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis (...)” entre outras literaturas (BRASIL, 2018, p. 492).

Ouvimos/lemos um discurso cercado do entendimento de uma hierarquia cultural. Marcando o endosso colonizador do saber “culto” em detrimento de todas as outras maneiras de apreciar nossa brasilidade que é suleada de diversos/as autores/as, que se não “clássicos” ou “cultos” são mencionadas como cultura “periférico-marginal” ou “de massa” ou “popular”. Podemos ouvir os “resmungos” (LAJOLO, 2018) de que a BNCC não invisibiliza nenhuma “literatura”.

Concordamos com a abrangência ressaltada, o que questionamos é o “simples binarismo” presente entre o “nós/eles” (HOOKS, 2021, p. 44), entre o que é o conhecimento considerado relevante e “culto” que despercebe o entendimento do sentido plural, que abraça “uma lógica inclusiva” (HOOKS, 2021, p. 45) ao longo dos discursos.

Outro fator que destacamos é o repasse da responsabilidade de propor essa diversidade literária na escola através das aulas de língua portuguesa. Deste modo, compete unicamente

ao/a professor/a de língua portuguesa, na definição de seu planejamento anual e, conseqüentemente, de seu plano de aula, a entrada de habilidades específicas que atendam a essa demanda.

Questionamos: Como dispor de carga horária suficiente para estudar tanta diversidade em obras? Como fazer caber a leitura de tais obras, se não dispomos de um componente curricular destinado ao ensino de literatura? E ainda, como são formados os/as professores/as para levarem “uma diversidade” em livros para sala de aula, se muitas vezes na universidade essa cultura no plural também é tratada de maneira superficial? Encontramos apenas uma devolutiva aos questionamentos listados ao longo deste tópico: Haja tempo para currículo nesta carga horária.

Desta forma, Lajolo nos ajuda a compor uma tréplica:

As marcas da escola como instituição avalista do que se considera literatura persiste em outras expressões correntes nos estudos literários, onde se fala por exemplo, em *escola romântica* ou *escola realista*. Essa *escolarização* da literatura, no entanto, às vezes fica tão monótona e torna a literatura tão sem graça que Mário de Andrade formula o que poderia ser o lema de nosso Clube de Leitores Anônimos: ‘Em arte: escola = imbecilidade de muitos para vaidade dum só’.

(...)

Saber de onde vêm e como se formulam certas noções de literatura torna nossa opinião mais rigorosa e nossos argumentos mais fortes. Permite-nos identificar os recursos retóricos e ideológicos em que se fundam os conceitos *oficiais* de literatura e aumenta nossa garra para bater o pé quando nos dizem que tal ou qual conceito é uma verdade maior e absoluta. (LAJOLO, 2018, p. 29-30, grifos da autora)

Como nosso foco não está em um aprofundamento crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), então apenas apresentamos um breve panorama das competências e habilidades que integram o planejamento curricular do/a docente no ensino de língua portuguesa onde a literatura é um conteúdo. Deste modo, fechamos um dos “sinais” (GINZBURG, 1984) identificados que compõe o desafio docente – o conteudismo. Para finalizar esse ponto, propomos a observação de uma habilidade pertencente ao *Campo artístico-literário*, disponível na BNCC.

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 516, grifo nosso)



Os trechos destacados são permeados pelos “ismos” (LAJOLO, 2018) que correspondem diretamente ao nosso diálogo em curso, nos quais as obras literárias ainda passam pela história da literatura; seus diferentes estilos; pelas escolas literárias e utilizam a visão da crítica literária. Outra pergunta nos salta: a estrutura mudou ou apenas trocou sua vestimenta permeada de palavras selecionadas e “engomadas”?

Todavia, nossa busca visa expor os lugares nos quais a literatura proporciona a elaboração de um movimento dinâmico e lúdico. Local de encontros e encantos no qual o/a estudante se sinta preparado/a e disposto/a para esta imersão literária. Caminhamos pensando em Todorov (2020, p. 24) e naquele momento em que a literatura consegue propor sensações 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.”

Passamos a examinar o tempo, ou carga horária, destinado ao ensino de literatura e à leitura literária no ambiente escolar. Contudo, que ela, a leitura, esteja permeada da percepção dita por Petit (2019, p. 66): “O que a experiência da leitura tem de insubstituível talvez seja o fato de abrir os olhos e provocar esse pensamento vivo, o fato de atrair ideias, sugerir comparações insólitas, inspirar, despertar.”

A carga horária curricular disposta ao longo do ano letivo escolar conta com um montante exacerbado de conteúdo a ser cumprido pelos/as professores/as ao longo dos bimestres. A quantidade de descritores percebidos como indispensáveis ao saber do/a discente são inúmeros e o tempo destinado à apreensão das habilidades propostas esmagam o fazer cotidiano na rotina de digerir conhecimento, e reaplicá-lo nas avaliações internas e externas que visam mensurar a competência dos/as estudantes.

A sala se torna espaço de (re)produzir o conhecimento que promove o/a discente rapidamente em busca de avançar nos conteúdos pertinentes e fundamentais para a sua formação. As intervenções pedagógicas estão preparadas para o pronto atendimento dos/as educandos/as que necessitam ser acompanhados mais de perto, visando à recuperação das habilidades ainda não consolidadas. Ou seja, a sala de aula se divide entre os/as educandos/as que acompanham os conteúdos e progridem, e os/as que ainda precisam de “reforço escolar” para seguirem na obtenção do aprendizado.

Sem contar a grande quantidade de crianças que chegam à adolescência sem efetiva compreensão da escrita, leitura e interpretação textual. Deste modo, os discursos culpabilizadores adentram a sala de aula. Muitas vezes são identificados na retórica: de que é papel da família o ensino dos valores éticos, ficando a cargo da escola o fazer-científico – os conhecimentos acadêmicos; e que quando a escola cumpre o papel de trazer valores para o/a discente perde um tempo precioso para a aplicação do conteúdo importante ao seu desenvolvimento. Outras vezes ouvimos que a responsabilidade desse desarranjo está no/a professor/a ou “tia/tio” do ensino fundamental I e II que deixou passar o/a estudante que não “sabe nem escrever o próprio nome” e chega ao ensino médio com a aprendizagem defasada.

Assim, vemos o tempo que passa para esse/a sujeito/a em desenvolvimento – criança, adolescente e jovem – que chega ao ensino médio envergonhado/a de sua condição de iletrado/a. Esvaziam-se os bancos escolares pela ausência de condições de permanecer, pois, a escola apenas passou por essa história de vida, não ficou. Isso sem contar na quantidade crescente da distorção série-idade que torna o/a adolescente um/a sujeito/a estranho/a junto aos/às pré-adolescentes nos anos finais do ensino fundamental. E quando se encontram velhos/as demais para permanecer entre as crianças, são conduzidos/as à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para que retomem o tempo perdido, acelerem seu desenvolvimento e aprendizado em um ensino seriado por semestres e, assim, possam recuperar a idade correta para pertencer ao Ensino Médio.

“Mas é evidente que o problema está no/a aluno/a”, ouvimos nos corredores amargurados de nossa memória. Afinal ele/a, o/a discente, é distraído/a, indisciplinado/a, não consegue acompanhar os/as demais. Enchem-se os discursos que repassam o problema do tempo de mão em mão. No entanto, ainda há uma distância enorme entre o propor algo novo, propor a mudança. Compreender os vestígios que se apresentam atrás das distrações, das indisciplinas, das dificuldades de apreensão do conhecimento, seria o primeiro passo para a inclusão do/a educando/a e a mudança desse panorama.

Como nos recorda Freire (2021a, p. 81) em *À sombra desta mangueira*, “Um dos problemas cruciais da educação brasileira – o erroneamente chamado *evasão escolar*, pois que é, no fundo, *expulsão escolar*, é fundamentalmente político-ideológico.” (grifos do autor), justificada na ausência da participação e “responsabilidade” da família pelo incentivo à educação; pelo desinteresse do/a discente em relação ao seu aprendizado; pela aprovação

compulsória feitas pelos/as docentes das séries iniciais da educação básica. Essa “expulsão escolar” é ocasionada pela indiferença ao que é histórico, ao que é ideológico e “a nenhuma ou quase nenhuma atenção pelos conhecimentos de experiência feitos com que os educandos chegam à escola.” (FREIRE, 2021a, p. 81).

Vários estudos e políticas de inclusão têm sido analisadas, tanto pelos ambientes educativos quanto pela assistência social. Também são dialogados com os departamentos de inclusão dos/as estudantes com deficiência. E mais burocracia invade a escola em busca de tempo para organização dos espaços pertencentes ao público que precisa ser incluído, ora pela necessidade de múltiplas acessibilidades físicas/motoras/cognitivas ora pela inclusão social. A inclusão chega e com ela a necessária formação do/a professor/a para o atendimento a estas demandas, que são relegadas como uma tarefa obrigatória ao professorado.

Contudo, antes que o diálogo dê a impressão de fugir ao propósito que investigamos, é imprescindível rememorar que a leitura que percebemos e a literatura que almejamos trabalhar é aquela que permite a inclusão de mundo. O mundo permeado pelas diferenças; pelas múltiplas realidades; regadas de valorização da cultura no plural e do espaço para o diálogo social. O tempo de encontro para o deleite, bem como a apreciação da pedagogia crítica, refletida também nas páginas dos livros. A literatura do encontro, aquela na qual reconhecemos que não cabemos em todos os lugares, mas que podemos “construir pontes”, ou uma “margem de manobra” (PETIT, 2019, p. 63) que nos permite chegadas. Afinal, enchemo-nos dos sonhos possíveis e das utopias freirianas.

A essa leitura/literatura resta o espaço-tempo dos momentos culturais propostos mensalmente com apresentações culturais diversas; ou a tão famosa “hora do conto” ocorridas periodicamente e com hora estimada para não perder o prazo destinado às matérias importantes. Assim se faz o trabalho da leitura literária, numa constante luta por ações em um ambiente escolar que ainda passa por enfrentamentos com o sistema educacional, no qual as estruturas pedagógicas estão amarradas a resultados quantitativos mensurados a partir dos números prementes das tais avaliações externas e internas à escola.

Percebemos esse fato ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, como já dissemos. Porém, agora trazemos para análise o Art. 5º, que em síntese trata das instâncias que se responsabilizam pelo monitoramento das ações da escola através das avaliações aplicadas e amplamente divulgadas, buscando traçar estratégias de ação por meio de

políticas públicas que certificam o cumprimento das metas, bem como fornecem dados para o investimento de recursos públicos em educação (BRASIL, 2014).

Deste modo, as ações que promovem a difusão do livro parecem estar diretamente ligadas às políticas públicas de estímulo à leitura, que ainda não transcenderam ao movimento flutuante que segue de uma política de governo a outra que se encontra em atuação nos poderes municipais, estaduais e federais. A leitura fica dependente dos ideais “filosóficos” de cada governante e o quanto se preocupa com a proposta de “um país leitor”.

Poderíamos ampliar essa discussão com um tópico que trouxesse o estado da arte e o levantamento deste panorama histórico em que seriam apontadas as ações por meio das leis, programas, projetos, prêmios destinados ao trabalho de fomento à leitura no Brasil. No entanto, o foco da pesquisa é evidenciar o que está intrínseco nos elementos que compõem o envolvimento entre o livro e o/a leitor/a, bem como a percepção do ambiente escolar como um formador de leitores/as críticos/as.

Esperançamos que o endurecimento do sistema não se torne também o endurecimento do fazer-docente. Almejamos que o/a docente não ceda ao processo curricular que se configura para não disponibilizar tempo para o fazer-reflexivo, que se desdobraria na elaboração da prática de mudança. No entanto, é complexo propor reflexões diante de tanta carga horária dispensada nas burocracias. Sonhamos com o fazer-docente que não se submete ao que está pronto, simplificado nos livros didáticos e nos roteiros de estudo, mas que abre espaço para o novo.

Prevemos a fala exausta que exprimida da carga horária necessária à aplicação de conteúdo pondera que nosso texto se constrói de sonhos. Esta voz ainda salienta que a vontade expressa na realidade atual, visa o treinamento de profissionais para o mercado de trabalho e que sua vontade de mudança se desesperança diante do tempo que o/a espreme. E, por último, a voz cresce para nos dizer das diversidades que não compreende; do pouco tempo que tem para uma formação continuada digna; do pouco investimento feito à educação brasileira e que percebe isso todo mês ao ver o retrato doloroso impresso em seu contracheque/holerite.

O panorama apresentado compreende o segundo vestígio que identificamos – o tempo, que aparece escancarado, mas que atua de maneira silenciosa. Esta nuance é sorrateira, todavia não é ao acaso. Pois se pensamos no espaço da leitura literária, a leitura que tanto defendemos, precisamos do espaço reflexivo. E com diálogos reflexivos criamos problemas sérios ao

sistema. E quando falamos de sistema dizemos do processo democrático e do exercício efetivo de cidadania. As práticas que propiciam o pensamento precisam ser “desencorajadas” (NUSSBAUM, 2015), porque nelas cabem a visão de um descontentamento com o pouco que recebemos e o muito que merecemos, e que é direito nosso recebê-lo.

E nos vemos encurralados de planilhas que precisam ser preenchidas por bons resultados, que preveem o fracasso do pensamento reflexivo e o sucesso dos bens e serviços que comporão com eficiência, eficácia e proatividade o mercado de trabalho. E a escola efetiva sua premissa de oportunidade social (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) colaborando, por meio de seu trabalho, com a construção de uma sociedade. A sociedade brasileira que vai se norteando ao poder hegemônico da vida para e pelo lucro.

### 3.3 CRIANDO PONTES

*Às vezes, mal se imagina o que pode  
passar a representar na vida de um aluno  
um simples gesto do professor.*  
Freire, 2021d

Tratamos de perceber e discorrer sobre o último vestígio que nos resta articular – a mediação de leitura. O momento de meditarmos sobre o/a fazedor/a de pontes é compreender que a responsabilização da mediação da leitura, e em nosso recorte da literatura, não está apenas a cargo do/a professor/a de Língua Portuguesa, mesmo que essa seja a figura preferida para servir-se do trabalho de abrir as portas para a leitura no ambiente escolar.

Olhamos para alguns pontos pertinentes nesse vestígio e, por isso, elencamos traços fundamentais a serem aprofundados em nossa discussão. Para tanto, articulamos os seguintes eixos: i) a leitura literária e a organização do ambiente para a recepção do texto literário, o qual apontamos uma continuidade reflexiva e argumentativa de modo a propor também uma ação problematizadora; ii) a formação do/a sujeito/a participante desse encontro entre o livro e o/a leitor/a; e iii) a ação mediadora, elencando os pontos que cerceiam o fazer-leitura literária no ambiente educativo.

Reestabelecemos a discussão do espaço educativo. Contudo, extrapolamos a visão educativa escolar que aparece firmada nos parâmetros curriculares. Deslocamos o entendimento para o processo educativo que ocorre desde o nascimento, quando o/a sujeito/a passa a

compreender as regras que se organizam ao seu redor a partir de sua manifestação de fala que ocorre através do choro. Sua percepção de mundo, ou a leitura de mundo como nos diria Freire (1999), é tão imperceptível quanto a ação de respirar, que só é percebida quando falamos dela.

Todos os espaços de socialização se organizam como um propósito formativo, no qual o/a sujeito/a compreende sua cultura, sua tradição, seus valores éticos, seus padrões estéticos e todo o aparato que o/a torna humano/a. Assim, o ambiente educativo se encontra esparramado pelas diferentes localidades em que o/a sujeito/a se estende e se insere, ou se encontra inserido – família, espaços religiosos, comunidades, locais de lazer, escola, entre outros. Essas trocas compõem toda a diversidade que o/a estudante traz para o sistema escolar, a escola, no momento da aprendizagem de novos conhecimentos. Ou melhor, a escola oferece conhecimentos específicos para sua formação acadêmica e futura atuação como adulto/profissional.

Tais aspectos formativos não conseguem ser deixados pelo/a sujeito/a para fora do espaço escolar; ele/a, o/a educando/a, entra para os muros da escola trazendo toda a composição de sua singularidade e, com isso, a pluralidade. Ao propormos a existência de um duplo, o/a sujeito/a que estuda na escola e o/a sujeito/a que opera na vida para fora da escola, fragmentamos a individualidade do/a estudante e o/a distanciamos dos encontros. Portanto, deixamos de entender que: “(...) A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.” (FREIRE, 2021c, p. 38), mas um processo de emancipação do/a sujeito/a para o exercício de sua vida na sociedade.

(Re)conhecer que o processo educativo é para além das camadas conteudistas organizadas pelo ambiente educativo escolar, é (re)conhecer que trabalhamos com sujeitos/as e não pelos/as sujeitos/as que se enfileiram nos bancos escolares. Apenas através do (re)conhecimento dessa singularidade e do trabalho voltado para o fazer-com (FREIRE, 2021c) o/a sujeito/a é que podemos seguir com a reflexão e propor uma mudança no diálogo estabelecido com o/a educando/a em seu processo formativo escolar.

A educação necessita movimentar-se para ser “desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 2021c, p. 41), estar organizada para que o/a sujeito/a se sinta parte deste lugar educativo. Espaço que oportuniza que as vivências e saberes de cada educando/a contribuam para a ampliação de seu lugar de conhecedor/a e agente de sua transformação; assim, sua ação deixa de ser passiva e passa a ser articulada para superar seu “estado de objeto” (FREIRE, 2021c, p. 67), no qual como um humano ativo torna-se o/a agente dessa transformação.

Defendemos que a leitura literária na escola é um espaço educativo, facilitador de uma construção reflexiva, no qual o/a estudante torna-se capaz de apreciar a obra literária, mas também refletir com ela sobre o mundo. No entanto, não ideamos a leitura literária apenas pelo viés do paradigma social-identitário, que seria aquele que define a literatura como uma produção engajada que “representa as relações sociais” e “expressa as identidades” (COSSON, 2020, p. 99), evidenciando na produção cultural um objeto “de resistência cultural e de luta em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.” (COSSON, 2020, p. 101).

Embora o engajamento e a luta por igualdade correspondam à premissa da educação que temos defendido ao longo de nosso discurso, vale elucidar que o pensamento acerca do papel da literatura não corresponde à compreensão de sua formulação para tais perspectivas apresentadas pelo paradigma social-identitário. Reconhecemos que a articulação do diálogo acerca das temáticas propostas por tal paradigma, colaboram para a vivência com a leitura literária por meio do pensamento crítico e reflexivo estimulados. Deste modo, os temas presentes nestas leituras dispõem de problematização dos contextos, ou seja, o diálogo acerca da realidade experienciada pelo/a educando/a.

O ensino de literatura no ambiente educacional viabiliza momentos em que o pensamento crítico é de fato vivenciado pelo/a estudante, mantido através do diálogo entre professor/a, estudante e a obra. Momento em que ocorre a interação com a obra e o pensamento interpretativo-reflexivo, não o relacionando a um mecanismo de militância, no qual o/a autor/a da obra literária tentou – ou não – em seu texto no momento da escrita. Reiteramos que não observamos o objetivo do/a literato/a na escrita de seu texto, mas pensamos a leitura literária como um encontro, no qual tomamos de empréstimo as palavras de Yunes (2002, p. 27) para descrevê-lo:

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às ‘impressões’ deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de comover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. (grifos da autora)

Ao propormos o trabalho com a literatura no ambiente escolar, buscamos evidenciá-lo como um espaço de encontro e afeto, sendo possível avançar para criação do espaço problematizador junto ao/à educando/a. A autora nos convida a pensar sobre o encontro que se

estabelece com o texto, e no modo como o/a leitor/a deve se apresentar diante da leitura trazendo consigo “(...) informações e interesses, reunidos sob *sua experiência* de vida. Estar ali significa estar mobilizado por completo, e isto parece impossível quando sequer temos uma ideia, mesmo vaga, de quem somos.” (YUNES, 2002, p. 27, grifos da autora). Yunes ainda apresenta a importância de “rememorar” o vivido, sem nos deixarmos permanecer na nostalgia, mas nos utilizarmos dessa rememoração para compreender nossa identidade (YUNES, 2002, p. 28).

Entender que trabalhamos com o/a sujeito/a é entendê-lo/a de maneira integral. Isto é, não se pode respeitar o/a educando/a com quem experimentamos o aprendizado se o fazemos pela metade, se desqualificamos seu processo de vida e suas singularidades entregando a ele/a apenas o que faz parte de um conteúdo programático. Sobretudo, é fundamental evidenciar ao/a educando/a que o encontro com o mundo da palavra escrita – em diferentes suportes – compreende um mundo de descobertas em que a apreciação de novas/outras culturas também colabora para seu crescimento como sujeito/a.

O ensinamento da Língua Portuguesa no Ensino Médio, em geral, permanece no distanciamento do encontro com a obra literária, o que deveria corresponder às aulas de literatura na escola. Justificamos essa percepção ao analisarmos os paradigmas tradicionais e contemporâneos apresentados por Rildo Cosson, ainda na obra *Paradigmas do ensino de literatura* (2020).

Observamos que as aulas de literatura no ambiente escolar são sustentadas pela mescla dos paradigmas: moral-gramatical, na leitura canônica que considera a literatura como um “corpo de obras” (COSSON, 2020, p. 21) a ser lido e repetido por sua tradição; o histórico-nacional, que evidencia a utilização da literatura brasileira por sua história e pela seleção dos/as autores/as e obras consideradas clássicas e, portanto, imprescindíveis aos livros didáticos, mesmo que em fragmentos/trechos (COSSON, 2020); o paradigma analítico-textual, em que o ensino de literatura é fixado na elaboração estética da obra, prezando “pela capacidade de expressão estética” da língua escrita (COSSON, 2020, p. 73); e, por fim, o paradigma da formação de leitores/as, que corresponde ao pensamento de formar leitores/as a partir da educação infantil através do contato direto com diferentes livros-texto, quantificados pela leitura diária dos/as discentes dentro e fora da sala de aula (COSSON, 2020).

As competências básicas do progresso do/a leitor/a no ambiente escolar não prestigiam uma perspectiva voltada para o letramento contínuo e integrado. O sistema educacional apenas



conduz o/a discente ao mercado de trabalho, sem que haja espaço, diante de tanto conteúdo, para que se construa uma compreensão crítica de mundo para além da perspectiva do/a futuro/a profissional. Apesar dos esforços desenvolvidos nas ações docentes, é nítido que esta demanda ainda escorre pela mão do/a educador/a, diante de todo o conteúdo a ser ministrado, e da carga horária que discursa sobre a importância de vencer determinadas competências primordiais para o futuro dos/as educandos/as.

Tomar consciência de que a função da escola também corresponde ao encontro do/a discente com o mundo, é compreender sua condição de sujeito/a em constante formação. É preciso atentar para as demandas trazidas ao ambiente educacional. Justificar a ausência da mudança pelas “fatalistas” (FREIRE, 2021g) dificuldades cotidianas, banalizando as peculiaridades individuais é manter o “imobilismo” (FREIRE, 2021g) que em nada colabora para que a pedagogia crítica (HOOKS, 2017) seja orientadora de um trabalho de emancipação deste ser em desenvolvimento, que é o/a discente.

Michèle Petit (2019, p. 36), em *Ler o mundo: experiência de transmissão cultural nos dias de hoje*, lembra que: “Ao longo do caminho, qualquer que seja a cultura que os viu nascer, os humanos têm sede de beleza, de sentido, de pensamento de pertencimento. Eles precisam de figurações simbólicas para sair do caos.”; e o espaço escolar, nas aulas de literatura, poderia também corresponder a um refrigério da alma que tocada, por meio do encontro, sentiria a sede pelo belo.

A autora ainda provoca dizendo-nos de sua experiência como estudiosa de diferentes leitores/as ao redor do mundo:

(...) surge a hipótese de que nestes tempos em que cabe a cada pessoa, muito mais do que no passado, construir o sentido de sua vida e sua identidade, ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade. (PETIT, 2019, p. 43)

Assimilar que o trabalho com o/a sujeito é, sem dúvida, o trabalho mais importante em sala de aula permite que a ação-docente não seja apenas pautada na instrução do/a educando/a. O momento de partilha entre professor/a, educando/a e obra literária necessita urgentemente

passar da contextualização didática e do cumprimento da carga horária curricular, percebendo a tão necessária formação “integral” deste/a educando/a.

Pensar as aulas de literatura como a possibilidade do encontro com “leitura do mundo” (FREIRE, 1999), e importante espaço de formação para a cidadania ativa, corresponde a um passo a mais na caminhada da “leitura da palavra” (FREIRE, 1999). Somente quando compreendemos o/a educando/a como promotor/a de sua cidadania e, portanto, fazedor/a de sua formação, quebramos o viés do depósito de repertório (FREIRE, 2021g) na aplicação do conhecimento.

Para tanto, a temática da obra literária seria um ponto de partida ao encontro com o conhecimento/saber destes/as leitores/as em formação. Apresentar a leitura literária com um lugar de diálogo pode tornar a relação/interação para além da ampliação do hábito da leitura. Possibilitar no encontro a construção do universo de sentido, sensibilidade, afeto, subjetividade e inclusão da pluralidade, é uma prática de mudança da estrutura. Não cabe apenas uma entrada a temas e a textos, mas sim a uma experiência apresentada.

Evidentemente, os adolescentes pedem por determinado *best-seller* e gritam contra qualquer texto que se afaste dos caminhos trilhados. Mas, ao mesmo tempo, as leituras têm, nessa fase, mais do que em outras, um caráter ainda mais anárquico, mais eclético: os adolescentes aproveitam tudo o que cai em suas mãos, sem pensar em classificações determinadas.

E sua atração pela transgressão, o excesso, a maldade ou a violência pode ser uma chave de entrada para leituras muito diversificadas, incluindo os textos ‘clássicos’ – vários professores sabem disso. A leitura, não o esqueçamos, é um vasto espaço de transgressão. (PETIT, 2013, p. 48-9, grifos da autora)

É fundamental compreender que muitas vezes o livro clássico da literatura brasileira é o recurso pedagógico disponível aos/às professores/as. Reiteramos que grande parte do acervo das bibliotecas escolares são permeados pelos clássicos nacionais, mesmo reconhecendo que a quantidade de livros não consegue destinar um exemplar por estudante. Não nos esqueçamos de que leitura dos clássicos é historicamente marcada como uma leitura elitizada. Portanto, trazê-la ao cotidiano do/a estudante também se torna um processo de transgressão e luta, pois, passamos do eruditismo proporcionado a poucos, a uma ousada façanha do acesso de todos/as. A leitura não pode se permitir ser excludente.

Se o ambiente escolar também foi incumbido de ser espaço de limites com L maiúsculo, é importante perceber frestas que proporcionam a entrada para um “éle” novo, o que inicia a liberdade.

(...) O que está em jogo é forjar uma atenção, uma arte de viver no cotidiano para escapar à obsessão da avaliação quantitativa. É conseguir compor e preservar todo um outro espaço para celebrar a brincadeira, as partilhas poéticas, a curiosidade, o pensamento, a exploração de si e daquilo que nos rodeia. É manter viva uma porção de liberdade, de sonho, de inesperado. (PETIT, 2019, p. 13)

Neste momento, a *Liberdade* do trabalho com a *Literatura* é permissiva ao/à docente, que passa a ocupar a função de mediador/a do livro literário, assim como um/a mediador/a do conhecimento de mundo por meio do diálogo proposto com os/as educandos/as. Ou melhor dito nas palavras de Petit (2013, p. 27): “Não se trata de confinar um leitor em uma cabana, mas sempre lhe lançar passarelas, ou melhor, lhe dar uma oportunidade de fabricar suas próprias passarelas, suas próprias metáforas.”, e é nesta construção ou condução que estaria firmado o propósito de emancipar.

Evidenciamos a proposta de uma pedagogia que oferece o encontro, no qual o/a leitor/a se encontra com o texto lido. Uma prática pedagógica que favorece o *além* da fruição da obra; que quebra com a imposição do quantitativo de leituras feitas, ou mediadas como “as leituras certas” no pressuposto de “qualidade” do livro lido – o clássico, por exemplo. Pensamos na leitura que também encontra o/a leitor/a e dispõe com ele/a uma interação direta. Aquela leitura que propicia o encontro com o fantástico a partir do contato com o texto. Aquele momento em que levantamos a cabeça da página lida, transpomos o que sentimos, meditamos e interpelamos com a realidade. Em suma, esperamos o encontro que produz o fantástico – o “uau” – que embala o pensamento extasiado de uma criança que descobre no mundo algo novo, algo surpreendente.

No entanto, o momento do encontro deve ser preenchido da entrada de si, leitor/a, no texto, tensionado a partir da problematização, ou seja, da reflexão de seu papel no mundo que lê também através das páginas do livro. Não restringindo o caráter da leitura literária a um formal quantitativo de leituras lidas; na ideiação de que a leitura lida se torna uma referência a ser alcançada pela memória nas sugestões de mundo, que um dia lhe servirão como resíduo

desse encontro, aquela que escancara sua realidade como cidadão/ã no mundo. Ou utilizando das palavras de Ítalo Calvino (1993, p. 10):

(...) as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência de vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude.

Entendemos que a fala de Calvino evidencia os livros de literatura clássica, mas tomamos esse excerto como leitores/as sensíveis à riqueza do encontro com a leitura literária. Apreciamos a perspectiva do ambiente educativo que valoriza a história e a leitura de mundo apontada pelo/a sujeito/a participante de sua formação, e o preenchimento de entrelinhas próprias da juventude no processo de amadurecimento de suas experiências. Compreendemos, portanto, a premissa de um paradigma do letramento literário, em que o/a discente seja “*o principal agente do processo pedagógico.*” (COSSON, 2020, p. 191, grifo do autor).

Não nos esquecemos que o ambiente educativo que tanto salvaguardamos, acontece por meio do encontro entre o/a leitor/a e a obra literária, que segue na premissa do pensamento freiriano da urgência de tornar a escola um local “(...) acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros” (FREIRE, 2021g, p. 88), justamente por compreender a multiplicidade das opiniões que ocorrem nos debates propostos na interação com as temáticas presentes nas leituras realizadas. Reavemos o pensamento da preparação do/a educando/a para compreender sua atuação no “*quefazer*” crítico (FREIRE, 2013), e utilizar o espaço educativo escolar como promotor de sua integração.

O espaço formativo escolar necessita ser observado como emancipador do pensamento e cocriador de repertórios, entre saberes e conhecimentos, que despertam no/a educando/a a vontade da mudança. Em outras palavras, o papel da escola é auxiliar na obtenção de “meios” para libertar os/as estudantes dos “determinismos sociais”, no entanto, em alguns casos o fazer-docente no sistema escolar funciona como “uma máquina de reprodução da ordem social, uma máquina de exclusão” (PETIT, 2009, p. 123).

Esperançamos pelo “ser-mais” (FREIRE, 2021g) com o/a educando/a. Analisamos a metodologia aplicada no ensino de literatura e o encontramos ainda estagnado nos paradigmas mencionados, conseqüentemente fixado no cumprimento do plano curricular e nas metas

pedagógicas predeterminadas. Tais determinismos curriculares se concentram no estudo de autores/as, estilos literários e suas características, esquecendo-se de trabalhar a obra literária em si. Reiteramos quanto ao vínculo conteudista, para reiterar sobre a necessidade da mudança.

No livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), Cosson nos favorece uma reflexão.

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2014, p. 23)

Nesse sentido, a abordagem didática do ensino de literatura que permanece vinculada ao método aplicado pelo/a docente, que utiliza o livro literário como ferramenta/objeto, carece visualizá-lo como um objeto/ferramenta capaz de produzir um fazer-emancipador pela apropriação do pensamento crítico proposto pelas leituras. Na obra, Cosson (2014) ainda discorre sobre a proposição de espaços de interação social que utilizam o livro literário como suporte, no sentido de expandir o repertório de conhecimento do/a estudante para além de seu caráter “conteudístico”, propondo o aprendizado e estimulando o potencial participativo protagonista, uma bela aliteração que indica ao/à discente uma construção de seu saber diante desta interação com a leitura.

O autor ainda apresenta a possibilidade de projetos ou ações diferenciadas na didática de ensino de literatura como colaboradores do processo de um aprendizado mais significativo ao/à participante dos “círculos de leitura” (COSSON, 2014), por exemplo. Como meio de interação, o livro literário proporciona espaço para essa construção de significados sociais que ao mesmo tempo tem o caráter formativo. É imprescindível quebrar com a instrumentalização do processo de trabalho com a literatura e buscar articular encontros que visam “compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.” (COSSON, 2014, p. 34).

Neste sentido, a leitura literária se torna um espaço que constrói oportunidades de articulação com um/a leitor/a, que ao compreender e criticar a realidade posta por ele/a no momento da leitura, torna-se então o sujeito-leitor/a dessa articulação produzindo a transformação de seu espaço, de sua cidadania e autonomia, emancipando-se para, enfim,

produzir sua liberdade. Conforme o/a docente avalia a prática da leitura, as situações propostas como um fazedor/a de pontes, reflete acerca dos apontamentos destacados nesse diálogo com o texto, estabelecendo possibilidades de discernimento aos/às participantes do encontro.

Então, a leitura literária pode contribuir diretamente como uma possibilidade de diálogo com o texto literário, ampliar os horizontes de compreensão que produzem criticidade e pensamentos autônomos. Contudo, qual seria o caminho, que comportando a alquimia da leitura, subsidiaria a interação concreta com a percepção do mundo lido? Petit nos responde: “(...) se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas (...).” (PETIT, 2009, p. 27-8).

O espaço formativo de leitores/as, reclama pela elaboração do lugar de sujeitos/as-leitores/as cidadãos/ãs que compreendem a finalidade de sua emancipação e participação social. Ou seja, sujeitos/as críticos/as o bastante para não se deixar submeter ao assistencialismo intelectual que faz pelo/a sujeito/a a ação reflexiva. Todavia, quando empoderados<sup>9</sup> do questionar-se, permitem-se questionar também o “rumo” que a ele/a é destinado. Inclusive questionar os métodos pelos quais são avaliados. Mas afinal, a premissa de seres pensantes, capazes de problematizações tão profundas, é realmente um plano interessante para o futuro democrático (NUSSBAUM, 2015) de nossa sociedade? A resposta a essa pergunta não está dada no processo como se desencadeia o pensar a educação, mas como agimos diante de nossa ação-docente cotidiana.

Refletimos sobre a preparação do/a docente para mediar a leitura literária, sugerindo com o ensino de literatura aulas dinâmicas, criativas, dialogadas, e vantajosas na proposição do encontro com a imersão literária e o pensamento reflexivo. Entretanto, o processo formativo do/a profissional-professor/a ainda é limitado às estruturas que o/a formaram para o magistério, no caso do/a professor/a de Língua Portuguesa no ensino médio, a licenciatura em Letras. Pouco

---

<sup>9</sup> Vale salientar que ao utilizarmos o termo “empoderamento” não o observamos pelo viés da supremacia capitalista que verticaliza as classes sociais, mas a evocamos no sentido de envolver as classes trabalhadoras no pensamento sobre as relações de poder e pelo reconhecimento de “empoderamento de classe social”, como nos explica Freire (2021f, p. 74-75) em *Pedagogia dos sonhos possíveis*: “A questão do empoderamento de classe social envolve como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, de sua própria construção da cultura, se engaja para obter poder político. Isso faz do ‘empoderamento’ muito mais do que um acontecimento, um evento, individual ou psicológico. Ele aponta para um processo político das classes dominadas que buscam sua própria liberdade da dominação, um longo processo histórico no qual a educação é apenas uma das suas faces.”

ou quase nenhum incentivo é disponibilizado para o professorado sentir-se preparado para propostas diferentes, seja na didática aplicada em sala seja no pensamento engajado de sua profissão, a mudança de que tanto falamos.

Ampliamos a crítica e apontamos que o/a trabalhador/a da educação encontra-se em processo de adoecimento físico, mental, emocional e pedagógico. Curvado ao fatalismo que o/a aniquila constantemente; esmagado/a pelas desesperanças de novos caminhos possíveis; culpabilizado/a e responsabilizado/a pelos fracassos educacionais e sociais, como se a educação depende de sua boa vontade para acontecer. Encontra-se adoecido/a pela tríade do insucesso: o fatalismo da realidade social; a banalidade das demandas individuais apresentadas pelos/as educandos/as; e o imobilismo diante do que não pode modificar.

Assim como Freire (2021g, p. 133) não vemos outra forma a não ser propor uma:

(...) unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras em defesa de seus direitos. O direito à sua liberdade docente, o direito à sua fala, o direito a melhores condições de trabalho pedagógico, o direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, o direito de ser coerente, o direito a criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, o direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver.

Lutar por melhores dias é a única saída. Todavia, como seria possível transpor e criar esta passagem frente à perspectiva de uma realidade que chega como algo não permitido? Ao propor a luta, reconhecemos que antes de tudo falta tempo inclusive para refletir sobre as manobras possíveis para discorrer sobre a mudança. Falta espaço-tempo para o fazer-reflexivo alcançar o diálogo cotidiano das salas dos/as professores/as. Falta espaço e sobra cansaço. Ressaltamos que não nos desviamos do propósito do estudo, compreender os componentes da engrenagem educacional é reconhecer os sinais evidenciados pelo fazer investigativo da pesquisa.

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de ‘tias e de tios’.

(...)

A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas, reconhecendo-se que a luta é categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar. (FREIRE, 2021d, p. 66, grifos do autor)

Ao compreender que a formação inicial do/a docente colabora para que as práticas pedagógicas não saiam da instância conteudista, transporta para o diálogo o que compete no fazer-docente da universidade. Teoria e prática coabitam um mundo de dicotomias. Atualmente ainda há um distanciamento entre o que é proposto como material pedagógico que compõe a estrutura das licenciaturas articulada a uma realidade cotidiana que os/as futuros/as professores/as enfrentarão em sala de aula. Em se tratando do ensino de literatura utilizamos algumas palavras de Cosson (2020, p. 69):

(...) Também nos cursos de Letras, os professores não recebem uma formação que lhes garanta autonomia discursiva e pedagógica na área do ensino de literatura. O resultado é o distanciamento dos alunos da leitura de obras literárias e a manutenção de uma proposta de ensino fracassada, ou seja, a permanência do paradigma histórico-nacional.

Por conseguinte, várias discussões escapam da formação do/a docente, tais como: o espaço da formação de leitores/as; a preparação para a efetiva inclusão da pluralidade/diversidade em sala; a compreensão do papel do/a professor/a como um/a articulador/a entre o mundo e a palavra; o entendimento sobre as relações étnico-culturais e os/as diferentes autores/as e obras plurais, que para além do respeito, contribuem diretamente para a edificação de um espaço democrático e acolhedor da pluralidade.

Compreendemos que a formação é um procedimento permanente e, portanto, precisa considerar uma constante “atualização” que propõe a ampliação do repertório disponibilizado pela formação inicial. Deste modo, o/a professor/a consegue não restringir seu fazer-docente à aplicabilidade conteudista. No entanto, a formação continuada obrigatória pouco se utiliza das pesquisas desenvolvidas por meio dos artigos, dissertações e teses que compõe o vasto campo de pesquisa em educação.

Muito pouco chega ao suor e às mãos cheias de giz – ou tinta se a lousa for mais moderna – deste/a professor/a que em sala da educação básica se vê encurralado pela constante reestruturação das normativas curriculares e os resultados que precisa alcançar. Grande parte da formação continuada do/a professor/a é composta por longa explanação acerca dos melhores métodos para a aplicação das estruturas curriculares recomendadas. Assim, o fazer-reflexivo se torna restrito aos que permanecem nos bancos acadêmicos universitários.



O/a professor/a ao decidir retomar ao ambiente universitário e se embrenhar no fazer-atualização desta formação continuada permanente, seja no modelo *lato* seja no modelo *stricto sensu*, encontra um ambiente rodeado de teorias. E ouvimos em alguns corredores que a teoria existe, mas que não necessariamente precisa alimentar as práticas. Ponderamos: de que modo a educação básica propiciaria a mudança? E de que modo a prática deste/a professor/a poderia tornar uma reflexão-ação se as teorias foram pensadas longe do suor da sala de aula da educação básica?

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento epistemológico’ da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. (FREIRE, 2021d, p. 40)

Ressaltamos ainda as incontáveis dificuldades que o/a professor/a da educação básica enfrenta ao solicitar o afastamento ou a licença remunerada para sua formação no Mestrado e/ou Doutorado, no qual os setores administrativos (municipal/estadual/federal) que o/a professor/a está vinculado/a, burocratizam sua solicitação de afastamento para o estudo, atolando-os/as na papelada que os/as impedem de participar integralmente de sua construção formativa.

Não buscamos pormenorizar quanto à formação superior do/a professor/a da educação básica. No entanto, buscamos compreender em qual momento da formação do/a docente é propiciado a discussão sobre sua atuação como um/a mediador/a da leitura literária no ambiente educacional. Entender os aspectos de mudança na trajetória acadêmica ou na atuação do/a docente em sala, leva-nos a outra discussão acalorada quanto ao que se “deve ou precisa” modificar no pensamento pedagógico. Não trazemos a imposição do pensar entre o “dever” e o “precisar” fazer; o que propomos são apontamentos sobre as lacunas do sistema educacional básico, assim como uma busca de entendimento dos porquês de tais acontecimentos. Sonhamos ser realmente possível alcançá-los de maneira tão simples quanto o propósito de questioná-los, porém incumbe-nos mais. Incumbe-nos o papel da mudança.

Toda a discussão levantada é resultante da pergunta secundária desta pesquisa: como projetos socioculturais podem contribuir para o ensino de literatura em diferentes ambientes de aprendizagem? A compreensão dos aspectos tratados ao longo dos tópicos, buscam perceber se

há a necessidade de parcerias externas, projetos socioculturais de leitura, que atuam como proponentes de ações que colaboram diretamente com o/a docente e o/a estudante; facilitando o encontro com a leitura literária no ambiente escolar.

Alguns dados sobressaíram como indícios e sinais, identificados no objeto de estudo dessa pesquisa, o projeto sociocultural de leitura *Bibliotecando: re-lendo o mundo*, no qual servimo-nos do paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg através do qual notamos nas “micro-histórias” numa escala quase “microscópica” (COELHO, 2014) o que protagonizou o estudo e direcionou tais entradas de diálogo.

Elementos como: estrutura de poder; identidade do ser-leitor; dignidade; cidadania; e enfim um retorno à educação, são algumas das pistas que despontaram a possibilidade de resposta à pergunta inicial que suleia a pesquisa: “De que maneira a articulação do ensino numa perspectiva de interface entre educação com os estudos culturais e os letramentos literários podem ampliar a possibilidade de promover a leitura como um espaço de formação para a cidadania?”

Portanto, desvendamos os dados ainda soltos que nos mostram o tecido que comporá as conclusões do estudo. O rumo que se tem apresentado passa do relato das experiências vivenciadas ao longo das ações realizadas pelo projeto *Bibliotecando* – aplicado junto aos/às adolescentes participantes; e que sobressaem da proposta inicial apresentada pelo projeto de pesquisa, conduzindo-nos à descoberta do intento da formulação e aplicação deste projeto sociocultural. Assim a revisão dos resultados extrapola a valoração quantitativa da formação de leitores/as.

#### 4 DE LEITOR/A AO PROTAGONISMO LITERÁRIO

*Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.*  
Paulo Freire, 2013

De vários modos a escrita nos encontra. Desapercebidos/as do quanto as palavras nos cercam, vivenciamos a realidade sem uma dimensão completa de todas as subjetividades que compõem as leituras que fazemos do mundo e com o mundo. A partir dos encontros que vivenciamos, projetamos em palavras o que em memória se escreve. Registrar, anotar, transcrever, são alguns dos verbos que convocam o/a pesquisador/a ao tomar notas e criar o exercício vívido de escrever, contudo, nem todas as impressões se expressam por meio da palavra escrita.

A escrita chega como auxiliar do processo de pesquisa, pois realiza a tarefa necessária de expressar aquilo que foi vivido, sentido, pensado, analisado, estudado e aprendido. As experiências no mundo pesquisado se tornam também um recorte subjetivo dos afetos provocados pelos encontros entre pesquisador/a e objeto de estudo. Experimentar o mundo que se lê pelo olhar de quem pesquisa pode ser diferente do visto e sentido por quem experienciou o fazer-com (FREIRE, 2021c) os/as sujeitos/as da pesquisa.

Algumas vezes o ouvido atento do/a pesquisador/a traz para ação de escrever um mundo composto apenas por epistemes que fomentam e validam os resultados apreciados. Salientar o ganho pela experiência, não pode se deixar endurecer por um conhecimento que contrapõe o sentido dos saberes tão bem apreciados. O encontro com sujeitos/as, a memória e as impressões adquiridas precisam ser evidenciadas como parte da sensibilidade que convida o/a pesquisador/a à compreensão de um novo modo de contar.

Assim, a pesquisa se escreve contendo o aquilo que vai para o além das páginas esquematizadas, da estrutura pensada e repensada a partir de conceitos e dados analisados. A escrita é encontro com o que se leu no mundo epistêmico, mas que em alguns casos rompe com o modelo de conhecimento preestabelecido e fomenta um “compor-se” de saberes e sabores (FREIRE, 2021a). Todo processo de pesquisa é o debruçar de leituras, diálogos, mais pesquisa e, por fim a escrita como o processo de aprendizagem do/a pesquisador/a.

Para a façanha amorosa da escrita é fundamental servir-se de companheiros/as que evidenciam a importância de um posicionamento ético e crítico ao longo do diálogo que faz com seu/sua leitor/a. hooks (2020, p. 31) enfatiza que: “(...) O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida”, em nosso caso buscamos compreender as vidas que movimentaram o projeto sociocultural *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*. A vivência dinâmica do aprendizado elaborado com os/as participantes do projeto, seu método de aplicação no ensino de literatura entre os anos de 2011 a 2013 e 2016 são os focos da análise e a composição desta escrita. Deste modo, optamos por romper com o endurecimento na leitura dos registros partindo para uma escritura que seja capaz de discorrer sobre o vivido.

A discussão levantada é resultante das perguntas elaboradas ao longo do caminho. Tantas indagações correspondem às inquietações de perceber o lugar de encontro entre a leitura literária e o/a leitor/a. Neste sentido, buscamos responder acerca da possibilidade de projetos socioculturais contribuírem para o ensino de literatura em diferentes ambientes de aprendizagem, bem como perceber se há eficácia na formação de leitores/as a partir desta perspectiva.

A resposta que suleiria essa pergunta para além da compreensão dos apontamentos trazidos nos tópicos anteriores, está baseada na esperança de que há espaço possível para a transformação, libertação. Temos defendido o pensamento de que a leitura literária “constrói pontes” (PETIT, 2019) para a criticidade, emancipação e autonomia de ser cidadão/ã capaz de criticamente constituir-se de sua “leitura de mundo” e conseqüentemente da “leitura da palavra” (FREIRE, 1999).

A esperança de que falamos não nasce da ingenuidade de um trabalho que se encerra no fechamento dos ciclos de aplicação do projeto sociocultural de leitura, nosso objeto em estudo. O esperar em que se alicerçou a execução dessa pesquisa decorre do reconhecimento de que o semear da ação crítica é um trabalho contínuo.

A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelear esperançosamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação.

A libertação é *possibilidade*; não sina, nem destino, nem fado. (FREIRE, 2021a, p. 50, grifos do autor)

Portanto, procurar respostas nas práticas realizadas por este projeto sociocultural ao longo dos anos de sua execução é propor uma reflexão acerca do “pelejar” desta construção de caminhos possíveis, nos quais o ensino de literatura busca encontrar com o/a leitor/a. O abraço que existe entre o livro literário e o/a leitor/a demonstra que o fazer-crítico é possível através de uma imersão, bem como pelo reconhecimento de práticas educativas que promovem uma pedagogia esperançosa por meio das palavras que são dialogadas com obras literárias lidas.

#### 4.1 RECONHECER PARA CONHECER: BIBLIOTECANDO

*Aprender para nós é  
construir, reconstruir, constatar para mudar,  
o que não se faz sem abertura ao risco  
e à aventura do espírito.*  
Freire, 2021d

Cada vez que nos colocamos a pensar sobre as alternativas possíveis para a promoção da mudança que almejamos, elucubramos constantemente sobre as rupturas necessárias com o modelo esmagador dos sonhos realizáveis. A resistência e a luta constante pela manutenção da democracia; nosso sonhado espaço de equidade; a dinâmica da vida em uma sociedade realmente justa, são ideias que nos convidam a buscar por soluções.

Compreendemos que não há outra resposta que não está fundamentada no fazer-educação. Contudo, a educação que defendemos está vinculada à formação para a criticidade; no fazer-mudança decorrente da manifestação efetiva de uma cidadania realmente ativa e fundamentalmente consciente. Retomamos nossa discussão partindo da reflexão acerca das práticas educativas. Práticas estas que dialogam com o sistema educacional na criação de um fazer-docente que é formador, e demonstra a importância da assunção da responsabilidade compartilhada com o/a educando/a neste processo de desenvolvimento.

A compreensão do espaço escolar como incentivador de mudanças, decorre do trabalho fundamentado em novas estratégias. Reconhecemos que a mudança só se faz possível por meio da articulação do ensino na ampliação das possibilidades, em nosso caso na promoção da leitura literária como um ambiente de formação crítica. Tal perspectiva é realizável diante de uma atuação pedagógica que aprofunda o compromisso de mudança dos panoramas preestabelecidos

– rompendo com o conteudismo e dispensando o tecnicismo – no qual a formação deste/a mediador/a de leitura é também priorizada.

Encontrar com a realidade concreta demanda uma pedagogia crítica, engajada, que se determina como margem de manobra. Recontextualizar os preceitos existentes que estão alicerçados no pensamento docilizador dos/as educandos/as como futuros corpos trabalhadores; e reconsiderar a percepção elaborada por meio de um bancarismo da educação instrucional que de modo algum pode ser considerada formadora (FREIRE, 2021a).

Todo o enfrentamento com este sistema tem respingado no espaço e no tempo de qualidade que dedicamos à educação como prática da liberdade (FREIRE, 2021c). Exaustos/as com a burocratização do ofício de ensinar, mal percebemos que a baixa autoestima e o auto ódio estão aos poucos sendo introjetados nos/as educandos/as por meio de ações que ainda sustentam o pensamento hegemônico do lucro acima de quaisquer circunstâncias e alcançável a qualquer custo.

Estas barreiras trazem aos corredores das instituições escolares a impossibilidade de produzir sonhos aos/às participantes das práticas educativas. Contudo, o discurso que temos apresentado não se alicerça no fatalismo de que estas situações opressoras desenham nosso futuro. Percebemos na práxis com os/as sujeitos participantes do fazer-educativo, o estabelecimento da abertura para a criação das esperanças, nas quais em sentido plural os/as sujeitos/as se apropriam de si e colaboram para a reformulação dos espaços formativos.

Em *À sombra desta mangueira* (2021a) Freire nos lembra sobre a importância de dialogarmos com nossa História, captando-a como formuladora das *possibilidades* de enfrentamento com a realidade, pois: “(...) a partir da realidade concreta com que as gerações que chegam se defrontam que se torna possível a articulação dos sonhos de recriação ou de transformação da sociedade.” (FREIREa, 2021, p. 59).

O pensamento no fazer-ensino-sala necessita ressaltar que os traços que compõem nossa realidade foram constituídos a partir da História e esta é nossa fonte primária de investigação para a reformulação do presente. A ética do fazer-docente se estabelece também a partir da ruptura com tais paradigmas de dominação que endurecem a prática educativa. Ao promover a abertura para a discussão, é imprescindível ressaltar ao/à educando/a sua corresponsabilidade na movimentação de um trabalho pedagógico que se faz-com o/a educador/a, no pensamento

protagonista sobre a recondução da história e a criação de outros “amanhãs” (FREIRE, 2021a) possíveis.

A arquitetura de novos “amanhãs” nos conduz a meditar sobre como a “leitura do mundo” (FREIRE, 1999) é imprescindível à “leitura da palavra” (FREIRE, 1999), assim como a reconfiguração do hoje é tarefa fundante de transformação de um futuro diferente do que experienciamos no agora. Freire (2021a, p. 68) nos adverte que: “(...) A luta já não se reduz à simples tarefa de retardar o que virá ou assegurar a sua ‘chegada’, mas reinventar o mundo”. Assim, não nos importa lutar irrefletidamente para que o amanhã seja despertado, cabe aos/às participantes da ação formativa – docentes, discentes e comunidade escolar – reconhecerem-se “como sujeitos e objetos da História” em movimento, capazes de operar rupturas nas ações menos plurais, e assim como seres de “opção” tornamo-nos “seres éticos” (FREIRE, 2021a, p. 68).

Todavia, inquire-nos constantemente uma prática que destoa do proposto pelo sistema estruturado e partir para novos rumos que de algum modo tensionam o presente através de uma pedagogia que encontra com o/a discente. Questionou-nos Freire (2021a, p. 109): “Como esperar de elitistas programas culturais e projetos educacionais progressistas?”, respondemos que não os esperamos, que o fizemos.

Foi a partir da inquietude diante da realidade apresentada neste ambiente escolar; a diminuição do espaço de criticidade em sala de aula; a percepção reducionista aplicada ao ensino de literatura; a baixa estima dos/as estudantes ao se observar como parte da construção de sonhos possíveis, que a proposta do projeto sociocultural de leitura *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* despontou em 2011.

Os elementos constituintes da elaboração deste projeto de leitura demandaram o rompimento com o sistema escolar estruturado. O primeiro grande passo para a aplicabilidade do *Bibliotecando* foi a compreensão de que o texto literário em sala de aula ainda aparece reduzido aos recortes de cânones apresentados nos livros didáticos. Alcançar uma leitura que viabiliza um encontro direto com as obras literárias se encontra delimitada ao tempo restante após à aplicação do conteúdo considerado realmente importante ao/à discente. Toda a estrutura foi pensada para a criação de afeto entre o/a leitor/a – em constante formação – com a obra lida, bem como a acessibilidade aos patrimônios materiais e imateriais proporcionados pela leitura.

A escolha pelo campo de aplicação deste trabalho foi elaborada para um fazer-com adolescentes de escolas públicas da cidade de Uberaba/MG. Como seleção dos/as sujeitos/as participantes, estabelecemos critérios por meio de edital público no qual professores/as de escolas estaduais e/ou municipais puderam se inscrever para receberem a metodologia do projeto sociocultural no ambiente escolar. O edital passou por ampla divulgação e com duração de trinta dias, de modo a ampliar o acesso e democratizar a participação dos/as interessados/as na proposta.

Ao longo de seu desenvolvimento, entre 2011 a 2013 e 2016, o projeto *Bibliotecando* atuou em parceria com escolas estaduais e municipais da cidade de Uberaba/MG. Ao todo atendemos 13 escolas, sendo 9 estaduais e 4 municipais. No entanto, como nosso propósito era a participação de adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, em 2013, incluímos o atendimento de instituições comunitárias, tecendo então a parceria com um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), expandindo o território de aplicação para a comunidade de Delta/MG, pequena cidade na região de Uberaba.

Ressaltamos que as escolas atendidas, em sua maioria, fazem parte de bairros populares e periféricos do município. Elucidamos que a utilização do termo periférico não se restringe à definição dos bairros afastados do centro da cidade, referimo-nos aos bairros populares, em que residem a classe trabalhadora, composta por migrantes, trabalhadores safristas, população *Romani* (cigana), pessoas de baixa renda, entre outros.

De acordo com D'Andrea (2020), a história do termo periferia surge entre os anos de 1950 e 1960, no qual pesquisadores/as passam a estudar as estruturas das grandes cidades, e observam a periferia como: “um território geográfico cujas principais características eram pobreza, precariedade e distância em relação ao centro” (D'ANDREA, 2020, p. 20). No entanto, segundo o estudioso, a terminologia modifica sua essência a partir dos movimentos sociais e artísticos dos anos 1990, objetivando “denunciar as condições sociais, unir as quebradas em guerra e pacificar esses territórios”, ressaltando o espaço *periferia* como ambiente de luta pela “solidariedade” e as “potências” dos/as sujeitos/as residentes nestes bairros (D'ANDREA, 2020, p. 23, grifos do autor).

Cabe lembrar que tanto a *dimensão quantitativa* quanto a *dimensão qualitativa* do conceito *periferia* são históricas. No âmbito *qualitativo*, é necessário circunscrever os debates e os significados atribuídos a periferia no correr da história. Do mesmo modo,



a *dimensão quantitativa* de periferia pode se modificar de acordo com mudanças nos padrões de *distância* e acessibilidade, e de *pobreza* e vulnerabilidade social. Um exemplo da historicidade da *definição quantitativa* de periferia são as modificações que atualmente ocorrem em uma faixa dos distritos de periferia mais próxima aos de *subúrbio*. (D'ANDREA, 2020, p. 29, grifos do autor)

Situamos nosso posicionamento em trabalhar com a comunidade residente nestes bairros, compreendendo além da situação demográfica em que estas moradias se localizam, mas o compromisso de possibilitar a democratização do acesso aos/às educandos/as considerados à margem. Desta maneira, o projeto estabeleceu seu trabalho em bairros considerados periféricos na cidade de Uberaba, tais como: Alfredo Freire; Costa Telles; Elza Amuí; Jardim América; Lourdes; Planalto; Santa Rosa (zona rural); Vila Arquelau; e Vila São Cristóvão.

Além de outros bairros, que muito embora estejam situados demograficamente mais próximos ao centro de Uberaba, atendem ao mesmo público identificado, pois se localizam próximos aos bairros populares, como: Abadia; Santa Maria; Santa Marta; São Benedito. Em relação ao público atendido pelo CRAS em Delta/MG, é composto por famílias da comunidade que buscam o auxílio do Centro de Referência para acessar benefícios, serviços e projetos socioassistenciais que promovem ações de enfrentamento às vulnerabilidades em que se encontram.

O perfil do/a discente participante do projeto, primeiro se referiu ao território em que estava inserido. Em seguida, traçou suas ações direcionadas aos/às educandos/as de comunidades inseridas em programas socioassistenciais; com baixa renda; em situação de vulnerabilidade e risco social; com dificuldades de relacionamentos interpessoais com colegas e professores/as nas escolas; com dificuldades em leitura, escrita e interpretação; bem como a premissa de estar regularmente matriculados/as e frequentes em escolas públicas estaduais e/ou municipais. Um dos princípios estabelecidos entre o projeto e os/as estudantes foi o diálogo. A base de todas as ações partiu de uma oitiva atenta da pluralidade apresentada por cada grupo.

Identificar a demanda de atuação direciona o atendimento das particularidades e propõe modos diferenciados para cada situação. De acordo com (FREIRE, 2021g, p. 140), “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever entre outros que a prática educativa nos impõe. Sem conhecer a realidade de nossos alunos não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente podemos saber o que sabem e como sabem.”

A avaliação diagnóstica do projeto foi o marco inicial das atividades com os/as educandos/as inscritos/as. O perfil do/a discente foi analisado a partir de um questionário socioeconômico aplicado e do diálogo realizado com os/as participantes. A análise das turmas inscritas no *Bibliotecando* proporcionou um encontro diferenciado para a formação do/a leitor/a, que passou a ser observado também como a formação de sujeitos/as para a prática de sua cidadania.

A compreensão da identidade do/a sujeito/a precisa ser foco de uma “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2020). Traçar perfil é dialogar com os/as sujeitos compreendendo seu reconhecimento do que é ser um/a cidadão/ã. Conduzir um debate sobre os aspectos de representatividade torna a discussão mais profícua em relação a ética e o respeito às pluralidades do grupo. Dialogarmos com e entre os/as discentes contribui para sua formação integral. Abordar temas relativos às questões étnico-raciais, por exemplo, são de extrema relevância para a formação cidadã do/a educando/a participante.

É o meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.  
Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 2021d, p. 62)

Inicialmente, o projeto pensou seu trabalho com adolescentes entre 13 e 18 anos, no entanto, diante da demanda de procura pelo projeto de leitura ampliamos o trabalho também para as séries finais do Ensino Fundamental II (7º a 9º anos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Elucidamos que a elaboração deste projeto sociocultural de leitura, com foco nos sujeitos-adolescentes, ressalta a preparação de um espaço no qual a leitura constrói uma prática menos “funcional” e passa a focar no diálogo aberto com os textos trabalhados.

Como educadores/as, em diversos momentos, deparamo-nos com adolescentes que resistem ao pensamento crítico, pois a eles/as é negado o direito de questionar, e a ação questionadora é encarada como enfrentamento. Para eles/as, os/as adolescentes, as salas de aula se transformam em um espaço que reduz sua criatividade pensante e os/as imobilizam pelo

único reconhecimento de futuro que os/as colocam diretamente no lugar do/a trabalhador/a em fase de treinamento.

No livro *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*, bell hooks (2020, p. 32) nos recorda que:

Infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência. A maioria delas é ensinada desde cedo que pensar é perigoso. É lamentável o fato de que essas crianças param de gostar do processo de pensar e começam a ter medo da mente pensante.

Logo, elaborar ações que desmistificam o pensamento crítico como o materializador da alienação é fundamental para que adolescentes desenvolvam outro modo de se posicionar diante de sua relação com a História e com o mundo. Ao ampliar a percepção de que os/as discentes não se tornam críticos/as “da noite para o dia”, entendemos que primeiro eles/as, os/as educandos/as, precisam “aceitar a alegria e o poder do pensar propriamente dito”, para em seguida compreenderem que pensar criticamente promove a autorrealização (HOOKS, 2020, p. 33).

A prática pedagógica de maneira engajada facilita o (re)encontro dos/as educandos/as com sua autoestima e com o pensamento crítico, que colabora para o desenvolvimento protagonista de seu processo de aprendizagem. Ao se perceberem como sujeitos/as, os/as adolescentes, permitem-se lutar como cidadãos/ãs por direitos que são alcançáveis.

Quando os estudantes estão totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. Em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos. Em última análise, todos os professores querem que os estudantes aprendam e vejam a educação como meio de autodesenvolvimento e autorrealização.

(...)

Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum. (HOOKS, 2020, p. 51)

Perceber a sala de aula como uma “cooperativa” de aprendizagem, demanda ponderar sobre as *possibilidades* mencionadas por Freire (2021a), analisando o testemunho-docente pela prática que executa. Para alcançar efetivamente uma “comunidade de aprendizagem” (HOOKS,

2020) é preciso reconhecer que há uma História que manobra as ações pedagógicas, e não cedermos ao mecanismo que conduz a educação ao treinamento destes/as adolescentes/jovens/adultos/as. É importante escancararmos que os privilégios ainda restringem a poucos o direito a uma educação que pratica a liberdade.

Defendemos que é a partir do encontro com a leitura crítica do mundo que o/a educando/a passa a ter o sentimento de pertencimento aos bens culturais, históricos, e aos espaços diversos da sociedade. Ao promover a formação crítica do/a educando/a, quebramos com os privilégios proporcionados pela pretensa determinação e estabelecimento de lugares distintos a diferentes grupos sociais, nos quais se elitiza uma cultura em detrimento de cultura no plural. Na educação engajada o ambiente escolar salienta a acessibilidade como extensiva a todos/as os/as cidadãos/ãs em formação.

Formar para a cidadania ativa envolve lidar com temas que constantemente solicitam ao fazer-docente uma pedagogia crítica que retorna ao processo de aprendizado. A formação continuada do/a docente precisa estar ambientada por estudos sobre interseccionalidade, representatividade, interculturalidade, multiculturalismo, entre outros assuntos/temáticas que estão organizados por diversos/as pesquisadores/as de diferentes áreas.

O compromisso com a mudança está em não ceder ao fatalismo de que as situações plurais trazidas para a sala de aula fazem parte de um desarranjo, e, portanto, adversas ao propósito pedagógico estrutural. É fundamental levantar os olhares pedagógicos para os novos horizontes que chegam em nossas aulas e solicitam-nos novos posicionamentos que só são possíveis quando refletimos sobre nosso fazer-pedagógico e nossa ética frente ao que é histórico.

O projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* foi criado como premissa de que crianças, adolescentes, jovens e adultos/as têm o direito de conhecerem e reconhecerem os espaços de leitura e cultura de sua cidade. Direito que seria natural se não houvesse o recorte de uma construção social que o faz inacessível e distribuído de maneira desigual, analisado a partir de uma hierarquia que verticaliza e estratifica esse direito, restringindo ou dificultando a acessibilidade aos patrimônios materiais e imateriais.

A estrutura base do projeto conta com dois eixos de formação: i) a formação docente; e ii) a formação discente. O eixo formação docente enfatiza a compreensão de que a formação continuada é prática imprescindível ao fazer-pedagógico. Neste sentido, foi elaborado o Curso

de Extensão em Mediação de leitura organizado em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, ministrado por uma equipe voluntária composta por mestres/as, doutores/as e especialistas com conhecimento no Ensino de Literatura e Mediação de Leitura.

O propósito do encontro formativo com e entre os/as docentes visou analisar práticas educativas experienciadas pelo/a educador/a; além de propor reflexões sobre as ações desenvolvidas no ambiente educacional; bem como analisar novas metodologias de ensino e dialogar sobre ações plurais em sala de aula. A formação docente evidencia o compromisso com a mudança, por isso é fundamental a tarefa de meditar sobre a prática realizada na docência como nos ensina Freire (2021g, p. 108): “(...) é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real (...)”, de tal modo que o ofício de ensinar nos leva ao trabalho de constantemente aprender.

De acordo com Saviani (2008, p. 647-48) a formação inicial do/a docente se apresenta em dois modelos: “dos conteúdos culturais cognitivos” e o “didático-pedagógico”. O autor explica que no primeiro modelo o/a professor/a “domina” os conteúdos e ministra aos/às discentes sem se preocupar com o didático-pedagógico. Sendo o modelo didático-pedagógico resolvido a partir da experiência de ensinar, ou seja, “se resolve por consequência, na experiência prática, não sendo objeto de formação sistemática” (SAVIANI, 2008, p. 647).

Saviani discorre que em “via de regra” ainda prevalece na universidade a compreensão de que ao/à docente é necessário “dominar os objetos de ensino” que será responsável por ensinar, sendo assim o “como se ensina” fica a cargo da experiência que o/a professor/a vai adquirindo na prática, no “aprender fazendo”. Enquanto que no modelo “didático-pedagógico” o/a professor/a necessita “ter formação específica no aspecto didático-pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 648).

A formação complementar auxilia o fazer-docente, proporcionando recursos que ampliam o repertório didático-metodológico tratando dos “problemas” enfrentados em sala a partir de uma observação profunda da prática. O pressuposto conteudista, por exemplo, foi tema dialogado com os/as educadores/as participantes do Curso de formação proposto pelo *Bibliotecando*, ressaltando que as impressões das obras lidas ao longo da aplicação do projeto seriam evidenciadas como a ampliação do repertório crítico dos/as educandos/as. “Faz parte da

natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 2021d, p. 30).

A pedagogia crítica requer do/a educador/a o reconhecimento das brechas existentes em suas ações, o amadurecimento de seu fazer-docente e a retomada à formação contínua que amplia seu olhar por meio de estudos e pesquisas, de forma a conseguir efetivamente atender às demandas propostas ao trabalho com os/as educandos/as. Toda prática docente embasada numa pedagogia engajada analisa constantemente suas ações de modo a atender a pluralidade que chega em sua sala de aula.

Lembramos de uma pertinente orientação feita pela professora bell hooks (2017, p. 22) no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*: “(...) Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.”

Nossa ação pedagógica se modifica apenas com o reconhecimento das falhas por meio de uma avaliação minuciosa de nossas ações; na admissão da responsabilidade com uma pedagogia crítica; nos apontamentos das brechas que deixamos abertas em nosso processo formativo; na percepção de um ser-docente que se vê comprometido com a educação como prática da liberdade (FREIRE, 2021b). Ao identificarmos as falhas e assumirmos os equívocos de nossa atuação, tornamos o caminho possível para ruptura com antigas práticas pedagógica e assumimos nosso compromisso de mudança no fazer-docente.

O/a educador/a reflexivo/a, atenta-se que o engajamento de suas ações também se firma em sua formação crítica, tornando-se também um/a “ensinante” (FREIRE, 2021g), que aprimora seu olhar pela humildade de sentir-se incompleto/a e necessitado/a de “saber-mais”. O pensar criticamente não é inerente apenas ao processo formativo do/a discente, mas “também pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança.” (HOOKS, 2020, p. 36).

Ao estruturar uma formação que estimula o fazer-docente reflexivo, enfatizamos a educação a partir de práticas que proporcionam também um encontro crítico-reflexivo com o/a estudante. Compreender a sala de aula como um local criador de autonomia, demanda

dedicação às parcerias que se organizam dentro e fora do lugar formal de educação. Ao assumirmos uma pedagogia engajada, percebemos que trabalhamos com sujeitos/as plurais, advindos/as de diferentes territórios, com diferentes culturas e saberes. Ao nos comprometermos com a construção de uma “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2020) reconhecemos que as paredes que estruturam o ambiente escolar precisam ser rompidas por nossas atitudes inclusivas.

Ao longo de toda sua aplicação, 2011 a 2013 e 2016, o resultado menos eficaz alcançado pelo projeto *Biblioteca* foi a formação do/a docente. Muito embora a participação ocorreu de maneira espontânea através da inscrição da escola/instituição no edital de seleção, percebemos que o diálogo entre o/a professor/a e a direção escolar não foi bem estabelecido. Em vários casos o/a docente selecionado/a para acompanhamento do projeto desconheceu sua participação até o início das atividades no ambiente escolar. Outro fator relevante que observamos foi a rotatividade do/a professor/a responsável pelo direcionamento das ações na escola.

Compreendemos que a formação continuada, obrigatória aos/às docentes, ainda é burocratizada pela imposição da participação do/a educador/a em determinados “cursos” voltados apenas ao rendimento escolar dos/as estudantes, com o reiterado aprendizado sobre o melhor método de aplicação dos currículos de referência. Neste caso a formação ofertada pelo projeto sociocultural somava mais um afazer ao/à docente, sobrecarregando o momento que seria destinado ao seu descanso.

Em relação à rotatividade do professorado, sabemos que a falta de estabilidade na profissão docente ocorre devido a ausência de concursos públicos que efetiva o quadro do magistério de maneira coerente com a demanda das escolas públicas. Tal fato ocasiona a modificação constante de professores/as ao longo do percurso letivo. Mesmo concebido como um direito previsto na Constituição Federal, ainda não são todas as escolas que contam com um grupo de profissionais que trabalha na educação legalmente formalizados pelo concurso público.

A identificação dessa rotatividade evidencia mais uma lacuna deixada no sistema educacional brasileiro. Além de ser perceptível que a fundamentação da formação continuada dos/as professores/as busca a constante formulação de estratégias que priorizam a devolução de conteúdos através dos dados mensurados nas avaliações internas e externas ao ambiente escolar. As ações que se diferenciam desta premissa são relegadas como atividades supérfluas ao ensino.

Para a criação e aplicação do *Bibliotecando* foi preciso reconhecer a condução estruturante do sistema educacional, romper com o sistema e trabalhar em parceria com a escola e instituição comunitária. Tendo em vista que o/a professor/a compreende a imprescindibilidade de ações diferenciadas para contribuir com seu trabalho e o aprendizado do/a educando/a, ele/a busca por apoio fora do ambiente escolar. Deste modo, o projeto sociocultural ocorreu na escola/instituição por meio da contratação de profissionais para atuar exclusivamente com o projeto.

O segundo eixo do *Bibliotecando*, formação discente, foi elaborado para criação de parcerias com os/as educandos/as dentro do ambiente escolar, propondo ações educativas democraticamente dialogadas com os/as participantes. O projeto estruturou sua metodologia pensando no trabalho com os/as educandos/as a partir do diálogo com as obras literárias, bem como a construção de um ambiente promotor do pensar crítico e articulador da autonomia por meio da formação cidadã. Juntos/as, docentes e estudantes, observaram o fazer-ensino-sala como uma parceria entre os conhecimentos e os saberes trocados.

Compreendemos que o trabalho colaborativo faz parte de práticas formativas que auxiliam na criação de vínculos de confiança e respeito em sala, bem como no estímulo do protagonismo discente. O grupo que experimenta uma “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2020) que respeita os plurais e as diferentes opiniões, oportuniza a interação efetiva entre os/as participantes. As atividades do projeto se fundamentaram na percepção do ensino de literatura como um lugar de encontro com e entre o/a leitor/a e a obra, na compreensão da horizontalidade pedagógica estabelecida por meio da parceria entre projeto-docentes-discentes.

Priorizar a formação cidadã dos/as adolescentes, jovens e adultos/as, por meio da leitura literária e a literatura, é favorecer seu encontro com sua cidadania. Aprendemos juntos/as que o caminho pedagógico se faz-com sujeitos/as-ensinantes – professores/as e estudantes. Ao estimular a leitura dos textos literários por uma abordagem dialogada, encorajamos os/as educandos/as a se sentirem “autores/as” de sua interpretação, bem como problematizador da obra, de maneira que deixam a posição de leitores/as “passivos” e se tornam “construtores/as” de saberes.

As práticas formativas desenvolvidas com os/as educandos/as foram divididas nas seguintes ações: i) oficinas contextualizadas; ii) repaginação da biblioteca escolar; iii) visitas a espaços de leitura (bibliotecas públicas e comunitárias) e cultura (museus e outros espaços de



arte); iv) Roda de leitura; v) *Re-lendo o mundo*; vi) saraus literários; e vii) culminância das ações do projeto e noite de autógrafos.

Todas estas ações proporcionaram um novo encontro com a literatura e o experimentar do espaço escolar de maneira dinâmica, que não é limitado às paredes da sala de aula. O ensino de literatura pode se esparramar pelo ambiente escolar, tomar novas formas e habitar outros lugares. Falar sobre literatura permite romper com a estrutura que enfileira carteiras e dar novo contorno ao diálogo por meio de rodas. Abrir o espaço de encontro em uma abordagem em sala que prepondera a horizontalidade do aprendizado. Todas as vozes na roda são importantes. Todas as vozes na roda tem algum saber.

Para o *Bibliotecando* os questionamentos trazidos pelos/as educandos/as não foram analisados como embates com o/a mediador/a de leitura e/ou demais colegas participantes da discussão. Entendemos que não há erro produzido pelo/a leitor/a no momento do encontro com o texto. O encontro pedagógico por meio de **oficinas contextualizadas** apreciou as subjetividades, os contextos e os saberes dos/as educandos/as-leitores/as. Passamos a ouvir as interpretações da obra lida, ouvimos dos encontros com a literatura; a “leitura do mundo” (FREIRE, 1999) também faz a “leitura da palavra” (FREIRE, 1999) na obra lida.

A pedagogia engajada que destina seu trabalho ao diálogo com a realidade e por meio da criticidade, faz-com os/as educandos/as um espaço de aprendizagem que os/as tornam “(...) Mais bem equipados para resistir a alguns processos de marginalização ou a mecanismos de opressão. Para elaborar ou reconquistar uma posição de sujeito, e não ser apenas objeto dos discursos dos outros.” (PETIT, 2013, p. 102-3). Deste modo, ressaltamos que o espaço de equidade é um limite a ser superado, pois o sistema não opera o atendimento às efetivas demandas inclusivas, muito embora a propaganda vendida mostra o contrário, principalmente se analisada pela premissa da universalidade dos direitos.

Promover o espaço da leitura literária é analisar estratégias que colaboram diretamente para que a “democratização profunda de uma sociedade” (PETIT, 2009, p. 101) contribua para a mudança que almejamos. Se evocamos a democratização da leitura, é justamente por perceber uma democracia cultural como o exercício pleno de um fazer-sujeito-cidadão. Organizar o encontro com a cidadania se entende pelo fazer-com o/a educando/a seu processo de empoderamento e participação na comunidade educativa. Como participante da decisão e da assunção de sua responsabilidade colaborativa, é possível sonhar com a transformação e a

mudança do “amanhã” (FREIRE, 2021a) operacionalizando um sistema mais justo e inclusivo das diferenças, uma pedagogia que emancipa.

Ao longo do diálogo com a obra literária movemos juntos/as a construção de um mundo em que o/a discente se autointitula leitor/a de sua própria história de vida. Na obra *Sociologia da leitura*, Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (2010) elaboram um percurso histórico da criação da leitura desde o nascimento dos escritos até a fruição da leitura como um prazer estético. No decorrer de sua obra as autoras destacam as relações de poder que a escrita e a leitura constroem na vida humana. Neste sentido, destacamos uma reflexão proposta pelas autoras:

Fruto de longa familiarização com o livro, a leitura é uma prática adquirida muito cedo no meio familiar e torna-se, para os mais favorecidos, um hábito que, na maioria das vezes, as crianças das classes populares não têm a possibilidade de adquirir. O fato de terem uma biblioteca em casa, de terem livros à disposição, de poderem escolher livros, de verem os pais ler, de discutirem leituras, permite uma impregnação e constitui um cabedal que vai acrescentar-se ao cabedal escolar. (HORRELOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 114)

Ao analisarmos a realidade dos/as discentes participantes do projeto *Bibliotecando*, identificamos que essa “familiarização” com o livro literário ocorre muitas vezes por sua entrada no ambiente escolar. Assim, a criação do espaço para a relação de afeto, ou seja, a proposição de um encontro com o livro literário é sem dúvida fomentada pelas *possibilidades*. Ao/à estudante deve ser permitido o direito de pertencimento a um espaço em que a vida e a obra literária se afunilam; e proporcionar tempo para que a arte literária ilustre o que sentimos e que muitas vezes silenciemos diante da realidade.

As ações do projeto objetivaram o desenvolvimento sociocultural do/a leitor/a, promovendo um encontro diferenciado com a literatura clássica brasileira. Os títulos escolhidos para a composição do acervo do projeto focaram na criação de *possibilidade* de continuidade após o encerramento das atividades na escola/instituição. Tais obras, em sua maioria, correspondem ao acervo literário disponível nas bibliotecas escolares. Outro aspecto relevante para a escolha dos títulos foi a observação de leituras consideradas “obrigatórias” segundo o currículo de referência, sendo favorável a reaplicação da metodologia do projeto na inclusão de textos nos planos de aula do/a docente.

Compõe o acervo do projeto as obras: *A hora da estrela*, Clarice Lispector; *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*, Jorge Amado; *A nudez da verdade*, Fernando Sabino; *A paixão segundo GH*, Clarice Lispector; *Ana Terra*, Érico Veríssimo; *Cinco minutos*, José de Alencar; *Clara dos Anjos*, Lima Barreto; *Dom Casmurro*, Machado de Assis; *Lucíola*, José de Alencar; *Memórias de um sargento de milícias*, Manuel Antônio de Almeida; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis; *O Alienista*, Machado de Assis; *O cortiço*, Aluísio Azevedo; e *Sonetos completos*, Vinícius de Moraes.

O diferencial desta ação leitora se encontra na quantidade de exemplares disponíveis no acervo do projeto e destinada ao empréstimo. Ao dispormos de material promovemos a acessibilidade do livro literário. Para tanto, o *Biblioteca* investiu recurso financeiro para aquisição/compra de exemplares/livros que preencheram as mãos de todos/as os/as educandos/as participantes da leitura. Assim, o acesso ao livro literário colaborou para a construção de uma comunidade leitora, pois foi possível desenvolver uma articulação entre os diferentes pensamentos contemplados no momento da leitura. O diálogo com as obras trabalhadas suscita ações que criam afeto entre leitor/a e leitura; assim como possibilita a interação com os saberes e conhecimentos trazidos pelos/as discentes.

Há espaços pouco habitados pelos/as discentes no ambiente escolar. Um dado interessante que percebemos no diálogo com os/as educandos/as foi a pouca ou quase nunca presença na biblioteca escolar. Ocupar os diferentes locais que a escola possui é dar pertencimento aos/as habitantes do lugar educacional. Conhecer a biblioteca escolar é promover acesso a territórios novos que permeiam as páginas de outros livros e outras histórias, textos que permanecem guardados nas prateleiras empoeiradas do Dr. Desinteresse literário<sup>10</sup>.

Neste sentido, uma ação pensada pelo projeto *Biblioteca* foi a ocupação das bibliotecas escolares através da **repaginação das bibliotecas**. Em muitos momentos a biblioteca é observada como um depósito de diferentes materiais que já não possuem utilidade para a escola e ali são armazenados. Repaginar a casa dos livros é trazer a corresponsabilidade do cuidado para as mãos dos/as educandos/as. Ao reorganizar o espaço da biblioteca escolar se tornam parte desse todo chamado escola. Além de ser possível perceber que o momento de

---

<sup>10</sup> Doutor Desinteresse literário corresponde a um dos personagens criados para o enredo do *Re-lendo o mundo* e *Re-vendo o mundo*, que corresponde ao acervo documental do *Biblioteca: Re-lendo o mundo*. O personagem foi criado como um antagonista que desestabiliza as práticas desenvolvidas pelas ações leitoras no ambiente escolar. Tratamos do *Re-lendo o mundo* e *Re-vendo o mundo* no tópico 4.3 desta dissertação.

encontro com a acessibilidade de diferentes obras literárias presentes nas prateleiras das bibliotecas, incentiva a curiosidade por saber mais.

De acordo com Freire, o aprendizado do/a educando vai se transformando em “verdadeira aprendizagem” quando os/as sujeitos/as participam efetivamente da “construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2021d, p. 28). Quando propomos aos/às estudantes a reestruturação das bibliotecas escolares, colaboramos para que ele/a compreenda a responsabilidade com os bens públicos que estão disponíveis nestes locais. Outro aspecto relevante foi o reconhecimento de que estes bens materiais públicos fazem parte do acervo destinado à formação dos/as sujeitos/as pertencentes às escolas. Apenas quando conhecemos e reconhecemos nosso espaço de pertencimento nos permitimos acessar aquilo que nos pertence.

Ao propor o reconhecimento do direito à leitura literária e a utilização das bibliotecas escolares dialogamos com o “saber ensinado”, ou seja, “o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.” (FREIRE, 2021d, p. 28). Ao dialogarmos com o/a estudante analisamos as bases que constroem a subjetividade que ele/a lê ou lerá no mundo, imprimindo o saber criador de espaços de libertação ou alienação em suas leituras.

A singularidade que a “leitura da palavra” (FREIRE, 1999) nos apresenta não reduz o precioso saber que é ofertado pelo/a discente na experimentação de trocas. Alimentamo-nos da beleza de sermos plurais através da amorosidade com que conduzimos um encontro com a leitura literária. Ao conhecermos os/as participantes do projeto podemos alcançar as possibilidades que suleiam nosso caminhar pelo universo da literatura, mesmo que pela utilização de cânones nacionais.

No entanto, o encontro com a realidade dos/as discentes não é preenchido apenas por bonitezas. Ao traçar o perfil dos/as inscritos/as nos deparamos com o que a História evidencia. Conhecer os espaços onde residem; entender sobre as pessoas com quem ele/a divide sua moradia; analisar sua percepção de mundo, configura um desafio de diagnosticar a exclusão social que alimenta nossa realidade.

Encontrar com os dados da realidade é compreender o que corresponde a nossa brasilidade. A permanência destes/as educandos/as nos espaços de “cultura” muitas vezes nos surpreende pelo entristecedor encontro com as ações que norteiam e determinam a quem e como podem ser utilizados estes locais. Recordamos de uma fala de Michèle Petit que nos permite

uma reflexão sobre a importância de mostrar os espaços que representam parte de nossa história cultural, ou seja, os bens culturais deixados e estabelecidos como patrimônios materiais e imateriais da humanidade. Para a autora:

(...) apesar dos faustos do museu, da austeridade dos programas escolares ou de muitas bibliotecas, às vezes podemos encontrar o gesto de um pintor, a voz de um poeta, o assombro de um sábio ou de um viajante. Mas nem sempre isso é possível, sobretudo quando a pessoa não se sente autorizada a ultrapassar as portas dos templos da cultura devido à sua origem social modesta. Mesmo que ultrapasse a soleira, ela permanece diante de um monumento com o qual é difícil estabelecer uma relação que não seja de deferência, intimidação ou vandalismo. Ou deve lutar contra o sentimento de que entrou ali com violência, de que talvez tenha usurpado algo que não lhe estava destinado. (PETIT, 2013, p. 93)

Ao propormos que os/as educandos/as conheçam estes espaços culturais rompemos com a elitização do conhecimento, que historicamente determinou a quem pertence os bens considerados como superiores, e, portanto, bens culturais. Elaborar uma situação de pertencimento não é considerar a cultura trazida pelos/as educandos/as como uma cultura menor, mas fortalecer o pensamento da relevância estética da cultura no plural. É necessário dialogar com os/as educandos desmistificando esta elite cultural; ressaltar a relação de poder e dominação existentes ao longo da história; problematizar a ausência da representatividade nestes espaços; e mostrar a invisibilidade de autores/as considerados/as marginais.

Quando ressaltamos uma pedagogia que promove o encontro, discernimos que o processo de formação deste/a sujeito/a-ensinante é movimentado pelos encontros que estabelece consigo e com o mundo. Todos os acontecimentos internos e externos ao ambiente escolar, são os norteadores ou suleadores de sua vida. Apenas quando rompemos com o distanciamento e o fatalismo, conseguimos promover uma comunidade de leitura que dialoga; que é capaz de quebrar os paradigmas que ecoam nas exclusões.

O sentimento de pertencimento é o encontro mais belo que o/a educando/a tem consigo mesmo/a. Pertencer é ter a existência valorizada. Pertencer é romper com os padrões que conduzem os lugares em que podemos permanecer. Deste modo, o projeto *Bibliotecando* disponibilizou transporte que levou todos/as os/as participantes do projeto a conhecerem e reconhecerem os espaços de leitura e cultura da cidade de Uberaba/MG.

A atividade denominada **Visita aos espaços de leitura e cultura** enfatizou a compreensão de que estes locais pertencem a todos/as os/as cidadãos/ãs. Os/as participantes

passaram a (re)conhecer os espaços de leitura disponíveis, tais como: a Biblioteca Pública Municipal “Bernardo Guimarães”; a extinta Biblioteca Comunitária “Clarice Lispector” no Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social (IADES); a Biblioteca da Universidade de Uberaba/MG, *Campus Aeroporto*; e a Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E também alguns espaços de cultura do município, como: Academia de Letras do Triângulo Mineiro; Museu de Arte Sacra (MAS); e Museu de Arte Decorativa (MADA).

As visitas foram organizadas como um tour literário-cultural de modo a apresentar os espaços de leitura e alguns espaços culturais como um passeio guiado. Em cada uma das visitas os/as estudantes foram recebidos/as como mediadores/as de leitura em processo de formação que chegaram nos espaços de leitura/cultura para conhecerem mais sobre a história através da explanação e condução do/a guia local.

O encontro com a leitura consegue proporcionar dignidade ao que é humano, assim como revelar seu espaço no tempo em que vivemos, existimos e aprendemos com o belo através de nossa percepção e recepção do mundo. O sabor de se compreender digno para lutar por dignidade é o poder de nossa cidadania como processo de emancipação e crescimento. “(...) Muitas vezes o saber é considerado como a chave para se alcançar a dignidade e a liberdade.” (PETIT, 2009, p. 65).

Em sua obra *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*, Michèle Petit (2013) salienta que:

(...) o desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana. (PETIT, 2013, p. 23-4)

Os acontecimentos experienciados com a leitura literária são fundamentais para obtenção de novos pertencimentos. Reconhecer esse território como espaço público faz parte de nosso direito de ser humano, assim como promove a socialização com outras realidades e outros/as sujeitos/as. Refletir sobre como apresentamos o livro/obra literária e outros espaços de cultura, não está apenas relacionado com a produção de uma interação que é prazerosa.

Todavia, é pelo diálogo com este desconhecido – livro e cultura elitizada – que o/a participante da leitura pode perceber que a interação com outros/novos espaços não o/a retira de sua individualidade/subjetividade, mas promove o diálogo com outros/diferentes saberes. Promover uma pedagogia do encontro é respeitar e valorizar o crescimento deste/a mediador/a de leitura, que consideramos para além da figura do/a professor/a.

Toda mediação literária não é estabelecida apenas por um/a único/a mediador/a de leitura – professor/a, contador/a de histórias, familiares – a mediação é pedagogia de encontro, do encontro dos/as sujeitos/as com o mundo por ele/a lido, sentido, ouvido, vivenciado. Como proposta dessa pedagogia de encontro, o projeto sociocultural elaborou a Roda de leitura, que buscou a formação de mediadores/as de leitura, que foram contratados/as para compor a equipe do projeto por meio de bolsa de estudo.

A **Roda de leitura** propôs três momentos formativos aos/às estudantes/bolsistas. O primeiro momento focou na formação protagonista e mediadora de leitura, no qual dialogamos sobre os temas pertinentes nas leituras literárias, bem como a organização de lideranças participativas no ambiente escolar. O segundo momento proporcionou o encontro com sua formação cidadã, promovendo o debate acerca dos princípios de cidadania, direitos fundamentais, formação para a criticidade, valorização humana e autoestima. O terceiro momento, destinou espaço para o entendimento sobre a ética nas relações interpessoais, em roda prezamos pela criação do diálogo através do compartilhamento de ideias, reflexões e opiniões diante dos temas propostos nos livros trabalhados; assim foi organizada a roda de leitura, um lugar de encontro com o livro literário e os/as demais colegas.

Freire nos ensina em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* que:

(...) Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2021d, p. 25-6, grifos do autor)

Analisar o/a discente como corresponsável por sua formação crítica é estabelecer parceria na ação pedagógica. “(...) Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico.” (HOOKS, 2020, p. 81), de tal modo que não fazemos a criticidade pelo/a educando/a, mas possibilitamos o espaço para o embate teórico, no qual a prática docente permita o testemunho e a satisfação de ouvir atentamente o pensamento/ideia dos/as participantes da conversa. Estimular o pensamento crítico é desafiador, pois com ele o/a professor/a necessita compreender sua função de mediador/a da democracia cidadã dialogada em sala de aula.

Quebrar o endurecimento pedagógico é permitir a voz do/a educando/a que fala diretamente com o fazer-docente. Entender que a formação crítica é possível através de uma parceria com a literatura é um desafio vivenciado cotidianamente no ambiente escolar. Em muitos casos o direcionamento conteudista dado ao ensino, fundamenta o esvaziamento de um repertório de discussão e análise do que é repassado ao/à estudante. A premissa de repassar o conteúdo é um contraponto à educação emancipadora, como temos afirmado ao longo de todo nosso debate.

Propor novos encontros pedagógicos é vencer a premissa conteudista; é alcançar caminhos nos quais são possíveis o descerramento para o novo, para o diálogo e para a proposição da autonomia crítica dos/as educandos/as. Quando criamos uma comunidade leitora por meio de rodas de leitura, por exemplo, propomos a aproximação da relação professor-educando/a, e a criação de afeto educando-educando/a. A criação de uma comunidade leitora na escola estimula a ampliação do ambiente educativo.

Para o *Bibliotecando* a ampliação do repertório crítico do/a educando/a corresponde também ao entendimento de novas experimentações com a literatura, elaborada de diferentes modos interpretativos de uma mesma obra lida. O fazer-artístico se torna uma *possibilidade* de fantasia e sonho na ilustração da arte literária. Como proposta formativa as oficinas contextualizadas incluíram o encontro com diferentes profissionais contratados/as pelo projeto, que auxiliaram no aprendizado de outros fazeres-artísticos literários.

Estas oficinas propuseram aos/às educandos/as a composição de releituras no formato de desenhos, quadrinhos, paródias, poesias, teatro, dança, entre outras expressões artísticas; e os/as participantes descobriram que se interpreta também por meio de imagens, de gestualidade e do corpo. Na criação de diferentes (re)leituras artístico-culturais os/as educandos/as



conquistam seu lugar de provedores/as do sonho, compreendem que: “(...) ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que ‘lê’ o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear.” (PETIT, 2009, p. 38).

O processo de emancipação crítica da “leitura do mundo” (FREIRE, 1999), conduz à “leitura da palavra” (FREIRE, 1999), de tal modo que finalizar essa emancipação é produzir a escrita, ilustração e por fim sua interpretação literária. Como processo de valorizar a expressão artística e literária produzida pelos/as educandos/as o *Biblioteca* organizou o ***Re-lendo o mundo*** composto por releituras produzidas ao longo da aplicação do projeto nas escolas/instituições. Os/as educandos/as passaram de leitores/as ao protagonismo literário, tornaram-se, então, escritores/as.

Ao encorajarmos a experiência artística na escola propomos que a criticidade estética também componha o repertório de mundo do/a leitor/a crítico/a. Petit (2009, p. 100) nos aconselha a não sermos ingênuos de que a leitura traz a virtuosidade ao/à leitor/a, uma vez que várias personalidades históricas foram completamente “perversas e tiranas”, apesar de serem muito bem letradas. Entretanto a autora ainda nos permite sonhar, pois nos recorda que:

(...) ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de se submeter aos outros. (PETIT, 2009 p. 100)

Ao longo da História as ações insubmissas são vistas como manifestações traiçoeiras ao poder dominante, e realmente são, pois a partir do pensamento crítico não nos curvamos e não nos aliançamos com as desigualdades, as injustiças e os descasos. Ao contrário de nos submetermos, pluralizamos o diálogo; criticamos as imposições de maneira ética e consciente da produção esperançosa do amanhã que almejamos. É apenas por meio desta conversa que fortalecemos uma proposição de mudança a tal estrutura de poder e fundamentamos o futuro como um direito igualmente distribuído a todos/as.

Assim, recordamos nossas preocupações junto aos fatos apresentados pela pensadora Martha Nussbaum (2015) na obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa de humanidades*, que salienta que o modelo presente na educação atual desestimula esse “raciocínio crítico” e quando propomos e incentivamos um fazer-artístico na escola

transgredimos com o treinamento de “um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elite que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico”, deste modo, a autora aponta que para o poder dominante “a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa” (NUSSBAUM, 2015, p. 21).

Entendemos que o perigo é maior quando não proporcionamos um verdadeiro encontro com o pensamento crítico e com a cidadania na ação docente. Praticar a pedagogia engajada necessita permitir que o/a educando/a “exercite” sua liberdade no qual “ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações.” (FREIRE, 2021d, p. 91). Novamente sugestionamos um diálogo entre Nussbaum e Freire para refletirmos quanto a nossa prática docente.

Não podemos nos permitir ceder ao temor de enfrentar o modelo historicamente estabelecido como esmagador e organizado para desencorajar nosso trabalho engajado. Como mecanismo de enfrentamento podemos nos valer da obra literária dando novos contornos e metamorfoseando as experiências com a literatura no ambiente educativo formal. O momento em que o/a educando passa a se perceber como o/a protagonista, capaz de conduzir o diálogo entre os/as colegas mediando a leitura literária, percebe-se também como um/a fazedor de pontes entre a leitura e o mundo.

Ao promovermos um encontro diferenciado com a literatura, incentivamos o compartilhamento da experiência literária com os/as demais habitantes da escola, ou seja, a comunidade educacional. O fazer-artístico no ambiente escolar possibilita a construção de uma comunidade literária, constrói “passarelas” (PETIT, 2013) para a mediação da obra literária. Empoderados/as pela boniteza produzida através do encontro com a literatura, os/as participantes do projeto *Bibliotecando* conduziram os **Saraus literários**.

O local para o encontro com a literatura e o/a leitor/a se expandiu, passou a ser experimentado nos pátios, nas quadras das escolas/instituições, nas praças, nos espaços comunitários dos bairros. Os/as educandos/as tornaram-se mediadores/as, protagonistas dos encontros com a leitura. Promoveram a socialização de suas releituras artístico-culturais com toda a comunidade escolar – docentes, discentes, amigos/as, familiares, outros/as profissionais da educação.

A comunidade escolar foi convidada a conhecer os textos trabalhados em diferentes releituras artísticas criadas e recriadas pelos/as educandos/as protagonistas. E a literatura se

espalhou e encantou aos espectadores/as dos teatros; paródias; danças; jograis; recitais de poesias; canções interpretadas pelos/as educandos/as. Criaram uma galeria onde os desenhos e quadrinhos ilustraram as leituras, foram também ilustradores/as do mundo lido. Estenderam varais de poesias e textos produzidos ao longo do caminho com sua leitura da palavra.

Nestes encontros os/as estudantes foram os/as mediadores/as da ação leitora. Como mediadores/as dessa leitura e releitura literária, convidaram os/as participantes dos eventos para saírem do lugar de apenas espectadores/as, e interajam nos Saraus por meio da leitura de um texto escolhido. Como nos recomendou Freire (2021f, p. 75):

Quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura, mais ele se une, cresce e *sonha* – *sonhar* é também parte da cultura – e está envolvido com o ato de conhecer. A fantasia, na verdade, antecipa o saber de amanhã. Eu não sei por que tanta gente faz pouco da fantasia no ato de conhecer. De qualquer maneira, todos esses atos constituem a cultura dominada que quer se libertar.

Muito embora, digam-nos com resmungos, que a escrita e leitura literária podem aparecer como produção elitizada e por isso destinada a poucos, desconstruir os abismos criados entre o/a leitor/a e o prazer da leitura é tarefa fundante da ideação do *Bibliotecando*. Ao apresentarmos os espaços públicos aos/às educandos/as colaboramos para inverter a polaridade excludente deste pensamento. Foi assim, que a culminância das ações do projeto e noite de autógrafos foram criados, com o propósito de fragmentar os espaços evidenciados pelas situações de “privilégios”.

As práticas e movimentos pedagógicos que primam pela construção de um espaço crítico e amoroso com a leitura precisam indicar seu caráter de troca. Valorizar os múltiplos saberes trazidos pelos/as participantes da leitura literária, monta e remonta as oportunidades de aberturas e *possibilidades* (FREIRE, 2021a). O **evento de culminância** foi elaborado como uma grande celebração para os/as mediadores/as de leitura. Ampliamos o espaço de pertencimento e a socialização artístico-cultural produzidas e apresentadas nos Saraus literários para uma grande festa literária.

Os eventos reuniram todas as escolas e instituições participantes do *Bibliotecando* em outros espaços culturais de Uberaba/MG, em 2011 reuniram-se no Anfiteatro da Biblioteca Dora Sivieri da FAZU; em 2012 e 2013 no Teatro Municipal Vera Cruz; e em 2016 no

Anfiteatro da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), locais que se tornaram parceiros do projeto ao longo de sua execução.

Este momento foi organizado para o diálogo literário entre e com todos/as os educandos/as participantes. Os/as educandos/as reconheceram-se protagonistas do encontro e os palcos se tornaram espaços para vozes, gestos e olhares que contaram sobre as obras trabalhadas ao longo do ano letivo que passaram com o *Bibliotecando*. O evento de culminância foi também uma noite solene na qual os/as escritores/as fizeram o autógrafo do livro que publicaram coletivamente. O evento foi amplamente divulgado, aberto ao público com entrada gratuita, de modo que os/as familiares, amigos/as dos/as estudantes, comunidade escolar e outras pessoas da comunidade prestigiaram as apresentações artístico-culturais destes/as mediadores/as-autores/as de leitura.

A cerimônia primeiro apresentou as releituras dos/as educandos/as conduzidos/as pelo *Re-vendo o mundo*, apresentação teatral produzida por voluntários-amigos/as do projeto. A proposição de um teatro buscou ampliar a percepção artística dos/as participantes do evento, a maioria dos/as educandos/as nunca haviam entrado em um Teatro e experimentado assistir a um espetáculo teatral. Como encerramento da culminância realizaram a **Noite de autógrafos** para o lançamento do *Re-lendo o mundo*, no qual os/as discentes receberam o exemplar de seu livro publicado. Todos os volumes do *Re-lendo o mundo* contam com prefixo editorial por meio do número de *International Standard Book Number* (ISBN), transformando os/as leitores/as em autores/as literários.

Ao propormos o conhecimento e reconhecimento da estrutura metodológica pensada e aplicada pelo projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* durante os anos de sua execução, não intentamos salientar os ruídos de alguns resultados malsucedidos, muito menos superestimar as práticas elogiosas preenchidas por “bonitezas”. Buscamos ao longo desse diálogo perceber o “se” que é possível no fazer-docente que percebe uma perspectiva de mudança no amanhã através do investimento dedicado às práticas pedagógicas no agora.

No entanto, pensar no investimento é perceber os indícios e sinais de que a prática docente não se faz sozinha e nem pela “boa vontade” do/a professor/a “amoroso/a” e embotada/o pela vocação de ensinar. Notamos que o projeto sociocultural de leitura *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* só ampliou as *possibilidades* de encontro com o livro literário, quando conseguiu parcerias e investimentos de outras fontes que não contaram com

os recursos financeiros destinados à educação. Assim, resta-nos compreender o “como” é possível investir em literatura fora do sistema educacional.

#### 4.2 POSSÍVEL OU IMPOSSÍVEL: EIS UMA APRENDIZAGEM QUASE AMARGA

*A paixão com que conheço e com que falo ou escrevo  
não diminuem em nada o compromisso  
com que denuncio ou anuncio.  
Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia.  
Paulo Freire, 2021a*

Na caminhada de uma educação promotora do pensamento crítico, fomentadora da pedagogia que encontra com o/a discente e juntos/as lutam e resistem pela permanência dos direitos, verificamos o quanto ainda temos por fazer. Permitir literatura, e outros componentes curriculares, que investem na formação crítica e cidadã do/a sujeito/a, é constantemente lidar com os limitantes que condicionam o enraizado pensamento do dominador. A literatura é perigosa, pois ela nos deu o direito eterno de sonhar.

Brás Cubas em uma das obras machadianas nos alerta: “Deus te livre, leitor, de uma ideia fixa; antes um argueiro, antes uma trave no olho.” (ASSIS, 2012, p. 59). Contudo, sonhar nos impossibilita de deixar partir nossas ideias fixas. Imersos nas leituras literárias, somos a própria inundação desta beleza que a literatura nos oferta diante de um mundo que lemos e nos ensinou que os sonhos são possíveis.

Não trabalhamos com as ideias triviais de um mundo impossível. Nossa ideiação está fixada na ética que conduz as ações expressas na docência que com decência e humanidade se engaja a experimentar um novo amanhã. Romper barreiras. Na terra do futebol, driblamos os limites. Lutamos sem armas. Lutamos com livros. Entristecemos-nos com as bibliotecas que se fecham, enquanto há a interminável criação de estandes de tiro. É na reflexão de nossas ações e na aprendizagem quase amarga, que enxergamos nossas *possibilidades*. Nossa ideia fixa não se associa aos acordos estabelecidos para que a educação se faça pela única demanda imperiosa do poder maior, a hegemonia.

Compreendemos nossa limitação, entretanto não nos entregamos ao fado do imobilismo (FREIRE, 2021a). Com corpos exaustos nos levantamos e retomamos ao pensar crítico docente. Ao discutirmos exaustivamente com o sistema educacional, reformulamos nossa ação na

medida em que descobrimos caminhos suleadores. A resposta que suleia nossa pesquisa descreve um possível nas ações promotoras de cidadania, numa educação que quando engajada toma o rumo das possibilidades. Criamos juntos/as margem de manobra. Questionados/as, respondemos as questões. Todas as indagações nos chegam como uma força de vontade, força motriz, de fazer o “como” caber no possível. Acreditamos no ensino de literatura como um investimento na formação crítica de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as. Essa é a nossa ideia fixa, caro/a leitor/a.

Na docência, reconhecemos e nos transformamos na medida em que a compreensão acerca das necessidades dos grupos com quem nos propomos um trabalho diversificado e inclusivo é identificado como o ponto inicial. Ao refletirmos sobre os/as sujeitos/as refletimos também sobre os detalhes de nossa ação-docente. “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente.” (FREIRE, 2021d, p. 49). São os apontamentos intrínsecos que nos trazem os caminhos para um diálogo que proporciona ouvido para as vozes dos/as educandos/as.

A equidade das ações alcança uma brecha através de um olhar diferenciado sobre com quem construímos o encontro educativo. Ao dialogarmos com os/as sujeitos/as percebemos uma ação com o grupo. Assim, não trabalhamos apenas com outro mecanismo didático que deposita mais informações sobre as obras literárias, contudo, proporcionamos uma “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2020).

Deste modo, retomamos à provocação feita por Marisa Lajolo (2018) em *Literatura: ontem, hoje, amanhã* na qual a autora considera que é imprescindível que ao “clube de leitores anônimos” seja destinado uma atenção focada na desconstrução da literatura com L maiúsculo. A entrada consciente nos percursos de enfrentamento é realizada a partir da busca pelo espaço inclusivo nas obras literárias trabalhadas. Ao pensar sobre a *Literatura* é imprescindível analisar nossa entrada no mundo literário junto ao/à educando/a, fazendo com eles/as uma imersão sem ingenuidade, ou nas palavras de Lajolo (2018, p. 31):

Para entrar nessa discussão, é preciso ter ingresso.

Para dizer a verdade, é preciso *comprar* ingresso.

E os ingressos – livros, cursos, escolas – nem estão sempre por aí nem são oferta grátis. Além de dinheiro, custam também o que custa ter acesso – e de preferência, aderir – a certas formulações culturais. Em geral formulações brancas, quase sempre originadas no Primeiro Mundo, muitas vezes com barba e bigode... Não, não é à toa que essas vozes podem ser consideradas *dominantes*. Faz parte do cardápio de

dominação que elas exercem o estabelecimento do que é literatura, a fixação dos padrões de *bom gosto*, a caracterização da *sensibilidade estética* e alguns outros etcéteras. (grifos da autora)

Não pormenorizamos essa discussão nesta pesquisa, contudo destacamos que a segregação da difusão do conhecimento a um grupo determinado é sem dúvida evidente. Ainda que seja constantemente refutado, tal posicionamento homogeneizador do conhecimento aparece introjetado na manutenção do tecnicismo trazido no novo Ensino Médio, por exemplo. Não podemos ser éticos/as sem apontarmos o controle sobre o acesso às leituras e o “desencorajamento” (NUSSBAUM, 2015) do pensamento crítico. Compete-nos como educadores/as engajados/as testemunhar e por luz às ações que ainda são estabelecidas como manobra de segregação das massas populares.

Ao pensarmos sobre a igualdade de condições à participação de determinados grupos sociais – em classe, gênero, raça, deficiências<sup>11</sup> – só é possível pela sensibilidade de uma prática educativa que analisa as demandas apresentadas pelos/as sujeitos/as participantes do ambiente formativo. A avaliação diagnóstica do público atendido precisa priorizar também as especificidades dos/as educandos/as para além de uma mensuração cognitivista dos/as sujeitos/as.

Este é o capítulo amargo que essa história nos apresenta. Chega cheirando a choro, decepções, suor, sangue, dor, espinhos. É o reconhecimento da expropriação, da invisibilização, da segregação. Traz o arrepio na espinha de leitores/as de mundo mais sensíveis. Traz detalhes. Apresenta a dura realidade do investimento que é destinado pelo recurso público. Não faremos um apontamento econômico minucioso das verbas públicas, pois não somos economistas; somos professores/as que com o pouco que temos de investimento fazemos grandes conquistas. Todavia, precisamos de mais. O recurso destinado à educação não contempla as ações fomentadoras do pensamento crítico que temos defendido.

---

<sup>11</sup> Reconhecemos a importância de uma discussão pormenorizada das práticas educativas focadas na identidade do/a sujeito/a – raça, classe, gênero, deficiências, entre outras – elucidando uma proposta de educação decolonial. No entanto, para ampliar esta discussão, bem como reconhecer a prática pedagógica sob o viés da interseccionalidade (COLLINS, 2021), outridade (HOOKS, 2020), interculturalidade, por exemplo, necessitamos ampliar nossa investigação/pesquisa. Assim, para a pesquisa dissertativa focamos nosso olhar para as atividades de promoção da leitura, o ambiente educacional, e o relato sobre a vivência junto ao projeto sociocultural de leitura *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*. Contudo, explicamos que tais discussões não podem ser invisibilizadas mesmo que a discussão sobre tais aspectos não sejam aprofundadas. Todo o processo de pesquisa é um fazer ético que não cabe a neutralidade.

Elucidamos novamente que nossa crítica não está no formato dado ao sistema educacional, não criticamos a distribuição dos componentes curriculares em disciplinas cotidianas. Criticamos a ausência do momento reflexivo ante a tanto conteúdo a ser vencido por educadores/as e educandos/as. Ao observarmos os resultados apontados por nosso objeto de estudo percebemos nitidamente que a proposta se vinculada ao ritmo natural do conteudismo seria irrealizável. Seu início foi vivenciado nas paredes que cercam as salas de aula entre os anos de 2009 e 2010; como tímido projeto de leitura esteve inserido na estrutura escolar, e o caminho foi de constantemente ceder ao conteudismo vivenciado na aplicação das normativas curriculares obrigatórias.

O *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* só alcançou seus objetivos ao extrapolar o horário das atividades curriculares, explorar ações no contra turno escolar, utilizar o espaço destinado ao tempo integral. Se fez possível quando saiu da dependência estrutural e dos recursos advindos do sistema educacional. Para o projeto sociocultural o espaço e o tempo foram outros. Não exigiram do/a docente manobras para aplicação do projeto junto aos conteúdos pertinentes ao aprendizado “efetivo” do/a estudante. Não conduziram a vivência do/a professor/a ao esmagamento das habilidades e competências que precisam constar como resultados promissores da prática pedagógica nas avaliações internas e externas.

Compreendedores do material fundamental e necessário ao crescimento do/a discente, bem como entendedores/as do pouco acesso ao tempo que o/a professor/a dispõe, estabelecemos parceria com as escolas públicas e instituições comunitárias interessadas na metodologia do projeto *Bibliotecando*. Olhamos para o objeto de análise deste estudo, que não se apresenta unicamente como um projeto sociocultural de leitura, mas como um parceiro do/a docente na realização dessa empreitada. Contemplamos várias percepções e aspectos pertencentes a um universo em que a obra literária chega à escola e/ou instituições comunitárias não apenas pelo compromisso de estimular e difundir a leitura, contudo, observamos “como” é possível o estabelecimento de práticas que encorajam o afeto entre leitor/a e livro.

Ao propósito de rever e analisar algumas destas atividades aplicadas diretamente com os/as participantes do projeto, buscamos compreender os sinais que se destacaram como momentos singulares da parceria entre as escolas públicas e o projeto. Alçar um sobrevoo nestes sinais é compreender que na impossibilidade de fazer pela escola, fazemos com ela uma parceria. Como seres históricos, professores/as engajados e cidadãos/ã críticos/as,



reflexionamos por alternativas que colaboram diretamente para que as ações que almejamos não se percam pela tríade de insucesso (fatalismo – banalidade – imobilismo).

(...) Será a consciência crítica de nossa responsabilidade social e política, enquanto sociedade civil, não para substituir as tarefas do Estado, deixando-o dormir em paz, mas aprendendo a mobilizar-nos e a organizar-nos para melhor fiscalizar o cumprimento ou o não cumprimento, por parte do Estado, dos seus deveres constitucionais, que poderemos caminhar no sentido de um amplo diálogo, no seio da sociedade civil, juntando legítimas representações suas e os partidos, progressistas e conservadores, no sentido de estabelecer-se quais os limites mínimos que poderiam conciliar com contraditórios interesses dos diferentes segmentos da sociedade. (FREIRE, 2021g, p. 40-1)

Deste modo, na ausência de uma política educacional que efetivamente atenda com igualdade as necessidades de crianças/adolescentes/jovens/adultos/as de escolas públicas, assim como uma política pública que flutuante não avalia suas ações e se estabelece como ineficaz, resta-nos como sonhadores/as buscar pelo apoio de instituições/organizações externas ao espaço escolar. A elaboração de projetos sociais e/ou culturais desenvolvidos por instituições do terceiro setor; organizações da sociedade civil; entre outros parceiros, são estabelecidos como mecanismos de apoio à educação. Tais vínculos ainda são muito necessários pela ausência de políticas públicas educacionais que consigam determinar um espaço de aprendizado que suscita a cidadania para além do treinamento de novos/as trabalhadores/as.

Segundo Teixeira (2003, não p.), a parceria entre o poder público e as organizações da sociedade civil se estabeleceram como uma prestação de serviço na qual é “contratado” um trabalho por meio da elaboração e execução de projetos sociais/culturais que consolidam o compromisso do Estado com a sociedade, proporcionando, desta forma, a democratização dos bens culturais estabelecidos como direito. Assim, a responsabilidade do Estado como o principal promotor dos direitos sociais, universalizados<sup>12</sup> pela Constituição Federal de 1988, passa a ser “repartido” com outros setores, neste caso tratamos da chamada “terceira via”, o terceiro setor.

Segundo Carlos Montaña (2002, p. 45-6):

---

<sup>12</sup> Neste sentido, compreendemos a necessidade premente de um estudo aprofundado do *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, de forma a dialogar sobre a universalização dos direitos e os questionamentos pertinentes quanto a elaboração de políticas públicas que colaboram para o desenvolvimento da autonomia, a ampliação do pensamento crítico e a formação cidadã dos/as participantes desta ação leitora – a comunidade de aprendizado, na qual seja evidenciada uma experiência suleada no encontro com este projeto de leitura, tendo por base a interseccionalidade, o situar do/a sujeito/a docente, a interculturalidade, entre outras epistemes/bases descolonizadoras.

Sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do ‘controle social’ e da ‘gestão de serviços sociais e científicos’, desenvolvendo a democracia e a cidadania, a dita ‘publicização’, é na verdade, a denominação ideológica dada à *transferência* de questões da responsabilidade estatal para o chamado ‘terceiro setor’ (conjunto de ‘entidades públicas não-estatais’ mas regido pelo direito civil privado) e ao *repasso* de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é uma verdadeira *privatização* de serviços sociais de parte dos fundos públicos. Esta estratégia de ‘publicização’, orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniversalizante, contributivista e não constitutiva das políticas sociais. (grifos do autor)

Montanõ (2002, p. 47) complementa dizendo que: “Para isso criam-se leis e incentivos para ‘organização sociais’, para a ‘filantropia empresarial’, para o serviço voluntário e outras atividades, e desenvolve-se uma relação de ‘parcerias’ entre elas e o Estado.”. Neste sentido, o Estado desonera-se de determinadas funções sociais, redistribuindo sua responsabilidade econômica, visando a premissa de que o Estado “diminui” sua obrigação com o capital social e o “cumpre” seu papel por meio de parceiros prestadores do serviço público, no entanto por meio de instituições privadas.

Porém esta *parceria* entre o Estado e as ‘organizações sociais’ (instituída mediante a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999), mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã, representa a desresponsabilização do Estado da resposta à ‘questão social’ e sua transferência para o setor privado (privatização), seja para fins privados (visando o lucro), seja para fins públicos. No entanto, a motivação do governo para tal reforma não é declarada, qual seja: aumentar a esfera pública, melhorar o atendimento à população, desenvolver a democracia e a cidadania mediante a ampliação da participação e do controle social. (MONTANÕ, 2002, p. 47, grifos do autor)

Não articulamos uma crítica ao Estado ou à criação de “vias” que possam desonerar sua responsabilidade com o/a cidadão/ã. Evidenciamos, em síntese, apontamentos que contextualizam a entrada de parcerias – organizações não-governamentais; projetos sociais e/ou culturais; promotores/agentes culturais – nos ambientes escolares formais. Permanecemos no fazer-pesquisa entendendo o aspecto fundamental de não manter a ingenuidade diante do que nos é um dado histórico relevante, mesmo que não ampliemos a discussão de tais fatos.

Chegamos a este ponto, pois o projeto *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* iniciou sua atuação com a comunidade escolar em 2011, através da parceria entre a professora/coordenadora do projeto e o IADES. As ações do projeto só foram realizáveis mediante o aporte financeiro advindo de recursos externos aos destinados diretamente à

educação; por meio de editais de financiamento como os disponibilizados pelo Instituto HSBC de Solidariedade (2011 e 2012); ou por projetos de investimento social como o Projeto Criança Esperança – UNESCO (2012); leis de incentivo, neste caso a Lei Rouanet, no qual o projeto recebeu a aprovação pelo extinto Ministério da Cultura (2013); e o repasse de verbas através de fomentos ou premiações como o Fundo Estadual de Cultura – FEC/MG (2016).

Revisitamos estes sinais que sobressaem ao exame dos “pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989), pois são eles que nos respondem ao “como” é possível que se promova um espaço para que a obra literária exerça o papel de fomentadora do pensamento crítico na escola. A organização escolar é espaço que define a proposição de uma formação crítica. Explicamos que ao endurecermos o argumento frente ao sistema escolar não nos referimos às engrenagens que o compõe – docentes, discentes, famílias, e demais profissionais.

No entanto, reforçamos nosso posicionamento ético de questionar os mecanismos que intrinsecamente sustentam esse modelo educacional; que descaradamente desviam recursos públicos necessários para manutenção e sustento de muitos/as educandos/as que buscam na educação o amparo, o alimento, a inclusão social, o alívio das desigualdades, entre um sem fim de situações que adoecem a sociedade brasileira.

Apontar o “como” se desenvolveu a metodologia deste projeto sociocultural é de uma boniteza simples. Sofrível é dizer do “como” é complexo vencer as inúmeras barreiras que a ausência de recurso nos oferece. Somos professores/as sonhadores/as de sonhos possíveis, no entanto, somos sonhadores/as calcados pela realidade. Desdobramo-nos como educadores/as no ambiente escolar para ampliar a ludicidade com um recurso ínfimo. Quando falamos de possível, dizemos diretamente dos investimentos necessários para execução de ações semelhantes ao projeto *Bibliotecando*. De tal modo que passamos a ressaltar um óbvio extremamente necessário: todas as ações desenvolvidas pelo projeto *Bibliotecando* foram possíveis devido ao suplemento do recurso advindo das parcerias mencionadas.

Vejamos o óbvio: o empréstimo de livros aos/às educandos que alimentaram “as barrigas de histórias”, tiveram um custo monetário financiado pelo projeto; as visitas aos espaços de leitura e cultura da cidade de Uberaba/MG, só foram possíveis através da locação de transporte que levou os/as estudantes a tais espaços, recurso disponibilizado também pelo projeto; a compra de materiais para a elaboração das releituras, custou dinheiro ao projeto; a

aquisição de figurinos e outros itens para os Saraus e Culminâncias, foi realizável graças ao pagamento feito pelo projeto; a manutenção de bolsistas nas Rodas de leitura, bem como a alimentação e o transporte necessário para sua formação no contra turno escolar também custou dinheiro; a diagramação e impressão dos quatro volumes do *Re-lendo o mundo*, que fizeram dos/as leitores/as escritores/as de um livro literário, demandou um montante alto de recurso ao projeto; e por fim, a contratação de profissionais que aplicaram o projeto nas escolas/instituições atendendo os/as 1066 participantes, foi o maior custeio despendido pelo *Bibliotecando*.

Destacamos ainda que há nos pormenores analisados neste projeto sociocultural, que demonstram a suplementação de recursos que vieram das parcerias com pessoas da comunidade que trabalharam através do voluntariado. A formação continuada dos/as professores/as ocorreu através da parceria com docentes especialistas, mestres/as e doutores/as de Instituições de Ensino Superior (IES), que se disponibilizaram em lecionar de maneira gratuita dispondo de tempo, custeando seu traslado para oferecerem uma aula sobre o ensino de literatura. Os/as parceiros/as, nomeados/as de amigos/as do projeto, realizaram os espetáculos teatrais nos eventos de encerramento da proposta, também contribuíram de maneira voluntária nestas ações. Além do envolvimento direto de familiares que auxiliaram na organização dos quatro volumes do *Re-lendo o mundo*, e eventos de lançamento dos livros. Todo o investimento em recurso humano, custaria mais recurso financeiro.

Ao longo desta investigação notamos várias modificações estruturais e metodológicas no *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, que teve que se adequar a um projeto escolar como plano de aula em 2009 e 2010, no qual desenvolvemos atividades sem recursos, nas aulas de Língua Portuguesa. Com a parceria do IADES passamos por diferentes percursos estruturais tais como: em 2011 o projeto se tornou uma proposta cultural; em 2012 o projeto se adequou à proposta sociocultural de leitura; em 2013 foi convertido em projeto de cultura através de proponente cultural; e encerrou suas atividades em 2016 novamente como proposta cultural.

Perceber essa nuance é compreender as dificuldades advindas da conquista por investimentos. Todas as ações são onerosas e não encontram caminhos fáceis para aquisição de recursos. O custeio de ações como as do *Bibliotecando* demandam a reorganização constante, tendo em vista a grande concorrência existente nos editais de financiamento, que são organizados para atender a toda uma demanda cultural brasileira. Em alguns casos os recursos

são municipais e estaduais, no entanto, na maioria das vezes a verba é aberta a ampla concorrência nacional e o foco das ações se direciona a diferentes segmentos da arte e da cultura. Nossa vivência e experiência de mais de dez anos de enfrentamento para subsidiar o sustento do *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*, só nos mostrou que em vários momentos a leitura literária não é uma prioridade para destinação de fomento financeiro.

Para se operacionalizar a gestão de recursos, articular a execução de propostas educativas fora do ambiente da educação formal precisamos contar com parcerias. Ressaltamos ainda que a dificuldade de conseguir recursos não é apenas uma fala fatalista. A ausência de recursos financeiros é declínio de percursos como as ações apresentadas ao longo desta pesquisa. Para que ações como estas sejam realizadas, precisamos passar por diversas dificuldades ao longo da aplicação de suas atividades, que identificamos como os “vestígios” propostos ao longo do estudo. Assim, o (re)conhecimento desse território de leitura, no caso o projeto sociocultural, é essencial para fundamentar o trajeto de compreender algumas perspectivas já elencadas.

Práticas que objetivam assegurar que os direitos se tornem menos negligenciados; que atendam de maneira efetiva uma parcela considerável de atividades não contempladas nas pautas das políticas públicas, é responsabilidade do Estado, mas, sobretudo, do/a cidadão/ã que democraticamente e de maneira consciente questiona o sistema e se responsabiliza eticamente pela cobrança deste direito de todos/as.

(...) A cidadania que implica o uso das liberdades – liberdade de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país – a cidadania não chega ao acaso. É uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que a educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da e para a cidadania. (FREIRE, 2021g, p. 176-77)

O possível acontece por meio das parcerias que se faz com a comunidade que compreende também sua responsabilidade na formação crítica dos/as educandos/as. A articulação e conscientização de que a formação cidadã se constrói em comunidade e em parceria é pensamento imprescindível para que as ações realizadas na escola rompam com as barreiras e se apliquem pelo território que é nosso. Assim, reiteramos nossa defesa pela

educação emancipadora. Sozinho/a o/a docente é apenas um/a sonhador/a, em comunhão com as parcerias internas e externas ao ambiente escolar ele/a é uma multidão em realização de sonhos possíveis.

#### 4.3 (RE) LENDO O MUNDO: UM OLHAR PARA O/A AUTOR/A

Há um momento em sala que todos/as se calam para entender o que o/a docente fala. Para esses momentos sempre é possível compreender que o silêncio precede ou concebe o não entendimento da complexidade do que está sendo proposto na emissão de conceitos e/ou conteúdo dos quais tanto fala o/a professor/a. No entanto, o silêncio pode ser um momento destinado ao pensar ativo, no qual todos/as os envolvidos/as na conversação ressaltam o quanto há de se refletir para a ação crítica de falar. Não é raro as vezes em que o silêncio é encarado como apatia por parte dos/as participantes de uma roda de conversa.

Na ausência da emissão de palavras pode existir o espanto, o olhar, a expressividade, o desejo e a construção de um pensamento crítico. Ao nosso ouvido atento o silêncio demanda trabalho. O exercício de fazer-ações que produzam uma comunidade falante, precede de nós um olhar menos enviesado que ensaja dos/as falantes as respostas prontas que buscamos encontrar. Grande parte de nossa ação-docente tem se encarregado de traçar os panoramas do que pode ou não ser a resposta certa para nossa pergunta de resposta pronta.

A quebra do reducionismo, ou assistencialismo intelectual que temos falado, traz a produção de uma “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2020). Ao romper com a consolidação das premissas do “correto” ou o “mais próximo do correto” a se aferir da leitura de um texto, conseguimos um diálogo direto com os/as educandos/as – principalmente se pensarmos o que temos proposto ao ensino de literatura neste estudo. O diálogo com os/as estudantes subsidia discussões que partem diretamente das formulações internas dos/as participantes, isto é, passamos a ter contato com o mundo e conseqüentemente com a abstração da obra literária com quem o/a leitor/a mantém o contato.

Apresentar a obra literária é promover encanto. Criar *possibilidades* de encontro entre o/a educando/a e o livro, é mediar um momento no qual as respostas são elaboradas em conjunto, para assim chegar a um enredo compreensível do espaço que está na obra lida e na leitura realizada pelo/a estudante, agora leitor/a. Tal apontamento permite a elaboração de uma

nova reflexão acerca da partilha e o relevante papel do conhecimento literário no possível estabelecimento de uma autonomia a partir da leitura.

Através da leitura podemos perceber a construção de um mundo em que o/a participante da aprendizagem leitora se autointitula leitor/a de sua história de vida. Ao se permitir pertencer a um espaço em que vida e obra literária se entrelaçam, proporciona-se tempo para que a arte literária possa exprimir o que é sentido e muitas vezes silenciado diante da realidade. Se não nos sentimos capazes por não compreendermos o que sentimos, a aprendizagem ocorre pela metade, isso quando acontece. O reconhecimento de si, como um ser histórico e em formação, passa a fazer sentido quando nos vestimos de algum dos/as personagens e vivemos as obras que lemos juntos/as.

Essas frases, esses fragmentos de textos, funcionam como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecidas. Isso permite a eles decifrarem sua própria experiência. É o texto que 'lê' o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso. (PETIT, 2013, p. 46)

Não trazemos um sentido “psicologizante” para a obra literária, o que ressaltamos são os encontros que a literatura, na leitura de textos literários, colabora para encontrar com nossa subjetividade, nossos anseios, medos, alegrias, fantasias e o mais profundo que há em nós através do encontro que fazemos com o livro. Ler é um direito de todos/as, assim como entendemos que o falar é uma forma de expressão desse direito. Buscamos a interação com a leitura literária na compreensão de que ler é um direito do humano.

A relação da “leitura do mundo” (FREIRE, 1999) que antecede o momento da “leitura da palavra” (FREIRE, 1999), tão analisada e discutida por pesquisadores/as que se embasam no pensamento freiriano, transfere-nos a tarefa de reconhecer o mote de nossa ação docente. Compreendemos e respeitamos os/as educandos/as com quem realizamos a docência, de tal modo que ouvimos sua leitura do mundo e da palavra. Portanto, ao ouvi-los/as, nós os/as convidamos a se tornarem escritores/as reconhecidos/as, não pela sociedade que estabelece o que é ou não literatura, mas os/as chamamos à consciência do valor de suas produções. Assim, deslocam-se do papel de leitor/a, de mediador/a de leitura e se tornam autores/as literários.

Entre as práticas desenvolvidas pelo *Bibliotecando: Re-lendo o mundo* a elaboração de oficinas contextualizadas, conforme descrito no tópico 4.1 deste texto, proporcionaram o momento de ouvir silêncios, possibilitaram a (re)criação do mundo que haviam experimentado nas páginas dos clássicos nacionais trabalhados ao longo de sua participação no projeto. Os/as educandos/as tornaram-se escritores/as, ilustradores/as, atores/as e autores/as dos quatro volumes do *Re-lendo o mundo*, produto final desta proposta sociocultural de leitura.

A escrita tornou-se parte do diálogo que os/as educandos/as experimentaram com as obras literárias. Estão nas linhas e imagens que compõem estes exemplares toda a boniteza das leituras, releituras e releituras críticas que fizeram ao longo do caminho. Neste ponto, passamos a explicar como foi pensada e formulada a elaboração do *Re-lendo o mundo* e *Re-vedo o mundo*.

O *Re-lendo o mundo* foi produzido pelos/as estudantes inscritos/as no projeto. Os quatro volumes receberam prefixo editorial do ISBN, e para a publicação das produções os/as discentes e seus/as responsáveis concederam cessão de uso de imagem/voz e produção intelectual ao projeto, resguardando que seu trabalho seria utilizado e distribuído de maneira gratuita a todos/as os/as participantes, bem como às bibliotecas públicas e escolares de Uberaba/MG e região.

As atividades do projeto foram narradas de maneira lúdica de modo que a leitura do livro proporciona o encantamento de vivenciar o *Bibliotecando* conforme se conhece as práticas realizadas. As produções dos/as educandos/as foram distribuídas em seis capítulos respectivos: paródias; desenhos; poesias; textos de opinião; e textos que extrapolaram a leitura, nomeados de textos que surgiram pelo caminho. Já o *Re-vedo o mundo* foi elaborado como um teatro-base utilizado para condução das apresentações das releituras artístico-culturais no dia dos eventos de culminância do projeto. O teatro-base trouxe os/as personagens elaborados para o direcionamento da narrativa do *Re-lendo o mundo* que no palco produziram o espetáculo como uma proposta de releitura do próprio projeto.

Tanto o *Relendo o mundo* quanto o *Re-vedo o mundo* foram construídos por personagens que identificam as demandas e desafios vivenciados pelo projeto ao longo de sua criação e realização. Para evidenciar que todo o enredo de uma história existe através do intermédio do diálogo com o leitor/a ao longo da leitura, elaboramos o personagem do



“Narrador” que passa a relatar todo o percurso histórico do projeto, bem como seu processo e sua realização ao longo do ano de execução.

A criação do narrador que dialoga com o/a discente foi propositada como a continuação dos encontros com o projeto, no entanto, a conversa passou a ser lida por ele/a. Petit (2019, p. 68) nos lembra que nas leituras, “(...) ocasionais ou regulares, não tanto um degrau decisivo para realizar uma ascensão social, e sim múltiplos expedientes para encontrar um lugar, para se reapropriar um pouco de sua vida, pensá-la, sonhá-la.” A ideia de evidenciar o personagem do “Narrador” serviu como um mediador que visa auxiliar a condução da leitura, pois “Graças à arte de um mediador (pai, amigo, professor, bibliotecários...), elas compreenderam um dia que o que deve ser lido, pelo atalho das páginas, somos nós mesmos e este mundo.” (PETIT, 2019, p. 68).

As personagens “Dan” e “Liloca” foram concebidas para representar o estabelecimento da parceria entre a idealizadora do projeto com o IADES. Já as figuras apresentadas como “Heróis/heroínas” mencionados/as ao longo do texto, foram criados/as para caracterizar o/a docente participante do projeto. Foram descritos/as como personagens audazes, justificado pelo fazer-docente que media o conhecimento/saber resistindo e lutando com o “Dr. Desinteresse Literário”, vilão que antagoniza o fazer-docente.

O “Dr. Desinteresse literário” expressa todas as ações que constituem o discurso homogeneizador e hegemônico que desestabilizam as práticas educacionais por meio da pedagogia engajada. A titulação de doutor acrescida ao nome do personagem é justificada pelas “artimanhas” que são elaboradas para que o pensar crítico e a formação cidadã do/a discente seja dificultada e esvaziada ao longo de seu processo formativo. Ou nas palavras de Freire (2021a, p. 65): “(...) O próprio desinteresse é expressão ideológica. Acrescente-se ainda que só ideologicamente se pode matar as ideologias.”.

“Não sei” e “Eu sei” foi um personagem metamorfo construído para evidenciar a transformação que o/a educando/a realiza ao longo de processo de encontro com o conhecimento/saber. “Não sei” corresponde a ingenuidade e o desconhecimento dos/as educandos/as no primeiro encontro com o texto literário. “Não saber” é a resposta imediata que o/a professor/a recebe quando propõe qualquer ação diferenciada no ambiente escolar. Ao serem surpreendidos/as por perguntas sudeadoras do encontro é fundamental que a ação docente considere o “não sei” como um caminho possível a chegada do “eu sei”.

Neste sentido, lembramos de uma fala de bell hooks (2020, p. 36) sobre a comunidade de aprendizagem que se faz com e entre docentes-discentes.

(...) Quando todas as pessoas na sala de aulas, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera.

O “Saber livresco” interpretou a figura da sabedoria, representada como a imagem do velho conhecimento/saber que estava guardado nas prateleiras empoeiradas do “Dr. Desinteresse literário”. Neste sentido, o personagem corresponde a todas as práticas que foram experimentadas pelo/a estudante ao longo da leitura das obras literárias. O “Conteúdo da obra” apareceu em dois contextos no *Re-lendo o mundo* e *Re-vendo o mundo*. No ano de 2012 foi vivenciado pela encenação dos/as autores/as dos livros trabalhados ao longo do ano. Já em 2013, assumiu o papel de um “conteúdo” que relaciona a vivência com a fantasia dos livros lidos e o sonho permitido a partir deste encontro.

Outra figura criada foi o “Gosto pela leitura” que simbolizou a mediação literária realizada pelo projeto e seus/suas participantes diretamente relacionada ao personagem “Estímulo literário” que exemplificou como ocorre a criação de uma comunidade leitora, bem como os desafios que precisaram ser vencidos para que as ações que estimulam a literatura no ambiente escolar possam continuar após o encerramento do projeto. O “Bibliotecando” corresponde a materialização, por meio de um personagem, de todo o processo que esta pedagogia do encontro proporcionou entre o projeto e os/as educandos/as.

Após entendermos a estrutura que organiza os quatro volumes do *Re-lendo o mundo*, passamos a examinar os trabalhos realizados a partir do encontro entre os/as estudantes e o projeto sociocultural nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2016. Salientamos que não faremos uma análise avaliativa dos livros investigados, todavia verificamos as nuances que exemplificam um fazer-crítico do/a discente ao longo da experiência com este projeto sociocultural de leitura. Para a observação dos textos analisamos três perspectivas: *leituras*, *releituras* e *releituras críticas*, relacionadas aos diálogos interpretativos estabelecidos com os clássicos nacionais vivenciados com os/as educandos/as leitores/as.

A perspectiva de *leitura* é entendida como o processo “bançarista” no ensino de literatura que se apresenta na reprodução de respostas prontas que aparecem sem um “pensar autêntico” (FREIRE, 2013), que podem ser vistos como uma “conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro.” (FREIRE, 2013, p. 89). Freire (2021g, p. 58-59) nos ensina que:

(...) Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido, daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo na cotidianidade. (grifos do autor)

Neste sentido, o bançarismo na prática de leitura é evidente quando o/a discente não consegue ultrapassar a leitura mecânica do texto, ou seja, a decodificação de palavras. Observamos a presença desta leitura bançarista no texto escrito, a partir do/a leitor/a que ao compor sua escrita faz apenas um relato do que foi lido ou contado pelo/a docente e/ou colegas ao longo da discussão sobre a leitura. Assim, o texto produzido faz menção a um resumo ou apanhado geral do que foi captado no enredo da obra.

Para exemplificar essa perspectiva selecionamos quatro produções, uma para cada edição do *Bibliotecando*, em que encontramos a perspectiva de *leitura* do clássico nacional trabalhado ao longo do projeto. O primeiro trabalho escolhido foi retirado do primeiro volume do *Re-lendo o mundo*, elaborado como poesia por uma leitora do segundo ano do ensino médio.

Macabéa, moça magra.  
Coitadinha, até dá dó.  
Desde quando pequenina;  
Foi destinada a ficar só.

Quando foi para o Rio de Janeiro;  
Começou a trabalhar.  
Já não tinha moradia  
E com três moças foi morar.

E naquele seu serviço  
Conheceu sua amiga Glória.  
‘– Ela fala tão bonito!’  
É porque é carioca.

E depois de algum tempo

Arranjou um namorado  
Ela o achava bonito  
Arrumado e perfumado.

Depois de mais algum tempo  
O namoro acabou.  
Ele conheceu a Glória  
E pra ela se entregou.

Ao ouvir uma conversa  
Ela foi à cartomante.  
E a cartomante falou:  
‘– Conhecerá um estrangeiro,  
Que será um grande amor.’

Ao sair da cartomante,  
Ela foi atropelada.  
E uma ‘estrela de mil pontas’  
Dela foi retirada.

E assim termina a história  
Dessa moça do nordeste  
Que teve uma vida curta  
E um final surpreendente. (BRANDÃO, *et al.*, 2011, p. 29)

Percebemos que a poesia elaborada faz um apanhado geral das principais experiências vivenciadas por Macabéa, protagonista de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Não identificamos nessa composição nenhum dado que extrapole o enredo da obra, assim a estudante passou a transcrever informações que percebeu como relevantes ao longo de sua *leitura*, compondo um resumo do texto lido. O próximo texto é uma paródia intitulada *Em cinco minutos, o amor*, retirada do *Re-lendo o mundo*, volume dois, produzida coletivamente por um grupo de discentes.

Num certo dia cheguei atrasado  
Perdi meu ônibus, mas que horror!  
Fui paciente e esperei por outro,  
Em cinco minutos ele chegou.  
Sentei-me ao lado de uma linda dama,  
Que perturbou minha imaginação,  
A viagem inteira passou em um segundo,  
O seu perfume me deixou doidão.  
Um dia vi seu rosto,  
E num beijo então nosso amor nasceu  
Foi uma correria  
Para ficarmos ela e eu.  
Matei um cavalo, ‘Non ti scordar di me’ (não te esqueças de mim)  
Matei um cavalo, ‘Não te esqueças de mim’.  
Para Carlota,  
Meu grande amor, afinal!! (2x)

Num certo dia cheguei atrasado  
 Perdi meu ônibus, mas que horror! (...)  
 Hey, hey ... hey, hey, hey!  
 Hoy, hoy ... hoy, hoy, hoy!  
 Hey, hoy ... hey, hoy, hey, hoy.  
 Matei um cavalo, 'Não te esqueças de mim'  
 Atravessei continentes: 'Não te esqueças de mim'  
 Para ter Carlota,  
 Meu grande amor, afinal. (BRANDÃO, *et al.*, 2012, p. 32)

A produção é uma adaptação paródica da música *Whisky a go go*<sup>13</sup> interpretada pelo Grupo musical Roupas Nova. Muito embora o trabalho realizado pelos/as educandos/as proponha criatividade na elaboração do texto, notamos a obra *Cinco minutos* de José de Alencar, recontada por um apanhado geral de fragmentos do enredo, incluindo uma citação direta “Non ti scordar di me” (ALENCAR, 2012, p. 10) presente no texto. Outra vez não identificamos um trabalho que sobressai do texto lido. A seguir trazemos do volume três, do *Re-lendo o mundo*, uma nova poesia nomeada de *A nudez da verdade*, produzida por um educando do nono ano do ensino fundamental.

Na rodoviária tudo começa  
 Com um beijo a traição  
 Dormi com outra mulher  
 Perdi minha viagem de avião

Acordei em outra cama  
 Não sei o que fazer  
 Traí minha mulher  
 Já não tenho o que fazer

Fui buscar o pão,  
 A porta bateu se fechou  
 Marinalva, Marinalva  
 A porta se trancou

Fui ameaçado porque estou pelado  
 Agora corro atormentado  
 Corri a cidade, sem saber aonde chegar  
 Na casa de Carla acabo de entrar

Me deparo com uma traição  
 Carla e Lincoln  
 Oh meu Deus. Não!  
 Agora vou ser feliz,  
 Marinalva entre no carro e vamos comer bis. (BRANDÃO, *et al.*, 2013, p. 140)

---

<sup>13</sup> MASSADAS, Paulo; SULLIVAN, Michael. **Roupa Nova**. RCA Brasil, 1984.

Nesta poesia criada a partir do contato com o livro *A nudez da verdade*, de Fernando Sabino, o educando fez uma narração dos acontecimentos na obra apontando os principais personagens e relatando com maiores detalhes todo o desfecho da história, incluindo o final da narrativa. O próximo texto está publicado no volume quatro do *Re-lendo o mundo*, desenvolvido por um adolescente do oitavo ano do ensino fundamental.

Lucíola a **M**ulher  
 Arrasada que  
 se p**R**ostituía  
 para sobrev**I**ver  
 Até encontrar  
  
 o homem **D**e sua  
 vid**A**  
  
 anti**G**amente  
 era **L**ucíola  
 ag**O**ra sou  
 Ma**R**ia da Glória e  
 conced**I** minha vida para meu filho  
 n**A**sker (BRANDÃO, *et al.*, 2016, p. 119)

O texto é um acróstico feito a partir do nome verdadeiro de Lúcia, personagem principal de *Lucíola* na obra de José de Alencar. Nele identificamos uma composição lúdica, entretanto, o trabalho não transpõe o processo de reproduzir a leitura de Alencar. Tal fato demonstra o contato que o leitor teve com o livro, no entanto, não apresenta nenhuma relação que aprofunda sua percepção crítica diante dos fatos e temas narrados nesta obra, evidenciando, portanto, a perspectiva da *leitura*.

Após a observação dos textos pelo viés de *leitura*, retornamos ao exame de outras produções consideradas a partir da perspectiva de *releitura*. A perspectiva de *releitura* se aproxima da concepção de *leitura*, porém nesta composição o/a leitor/a reconta a obra literária – o enredo – através de uma formulação mais “estética” no uso das palavras escolhidas para a estrutura da (re)leitura. Nesta perspectiva evidenciamos o “paradigma analítico-textual” apresentado por Cosson (2020) em *Paradigmas do ensino da literatura*.

Segundo o autor neste paradigma há uma “imitação” com dupla face, sendo que a primeira é elaborada pelo/a professor/a “como uma modelagem” e “na análise como uma demonstração ou exemplo” que repassamos ao/à estudante de modo que ao elaborar uma

produção faça uma reprodução do texto (COSSON, 2020, p. 81). Já a segunda face consiste em “conduzir o aluno a perceber o caráter literário do texto” e/ou “fruir esteticamente” de maneira que o/a discente tome “como exemplo a performance analítica do professor.” (COSSON, 2020, p. 81). Nesse sentido a “reprodução” ganha um trabalho mais voltado ao reproduzir o pensamento do texto de um modo “artisticamente” mais elaborado.

De maneira a expor a perspectiva de *releitura* elencamos outras produções, dos quatro volumes do *Re-lendo o mundo*. O primeiro texto selecionado saiu do volume um, produzido pelo *Bibliotecando*, a produção não recebeu título e foi criada por uma aluna do segundo ano do ensino médio.

Macabéa uma moça sem luxo  
Sem brilho, que sonha com um futuro,  
Pois o seu presente é um lixo.

Sonha com a hora em que sua estrela  
Irá brilhar, pois sua vidente  
prometeu  
Que algo em sua vida irá mudar.

Pena que sua vidente viu tudo errado,  
Ela não sabia que o destino  
Estava ao contrário.

Com certeza a sua vida iria flutuar  
Não importava hora nem lugar  
Só que ela não imaginava que era  
No momento de sua morte  
A hora da estrela. (BRANDÃO, *et al.*, 2011, p. 28)

Trouxemos agora uma *releitura* de *A hora da estrela* de Clarice Lispector para demonstrar que nessa produção a educanda tentou reproduzir a trama – enredo – a partir de uma construção rimada do texto, o que conduz certo ritmo poético ao longo de sua leitura. Assim, conseguimos evidenciar a “primeira face” exposta por Cosson (2020), sendo uma elaboração reprodutiva da história e a “segunda face” (COSSON, 2020) que se concentrou numa tentativa de formulação estética por meio da confecção de um poema. Voltamos ao volume dois, do *Re-lendo o mundo*, no qual apresentamos outra poesia nomeada *Moleque galinha*, realizada por um estudante do nono ano do ensino fundamental.

Ele era galinha.

Ela era uma gracinha.  
 Ele de família boa.  
 Ela mulata do Rio de Janeiro.  
 Ele destruidor de famílias.  
 Ela era legal e certinha.

Ele era branco e de família abastada.  
 Ela filha de carteiro, morava no subúrbio.  
 Ele a engravidou e sumiu.  
 Ela se desesperou e se viu sem apoio.  
 Ele não voltou.  
 Ela só tinha apoio da amiga Margarida.  
 Ele nem ligou.  
 Ela e a mãe procuraram a família dele.  
 Ele como o mesmo galinha sumiu.  
 Ela foi tratada como mais uma mulatinha.  
 Ele a deixou, sem pensar no futuro.  
 Ela percebeu a verdade da realidade. (BRANDÃO, *et al.*, 2012, p. 99)

A partir desta *releitura* de Clara dos Anjos, obra de Lima Barreto, é possível identificar o diálogo presente ao longo da leitura da obra em sala. Embora seja possível perceber que o leitor faz alusão ao tema trazido no livro de Barreto, não percebemos nenhuma crítica às situações vivenciadas por Clara, protagonista do texto literário. O processo de reflexão se aproxima mais da reprodução poética do enredo apresentado, tecendo um jogo teatral das experiências dos protagonistas da obra trabalhada.

Seguimos a observação das *releituras* apresentando o texto intitulado *Por dentro*, que foi elaborado por uma adolescente do nono ano do ensino fundamental, retirado do *Re-lendo o mundo* volume três.

Dentro do corpo de Quincas  
 De álcool se enchia e sua pobre  
 Alma se perdia  
 Dentro do seu coração  
 Rodeado de uma paixão  
 Por ela,  
 Manoela  
 Tão bela!

Com o seu sorriso cínico  
 Ouviu pela última vez o sino  
 Sua filha com muita mágoa e dor  
 Aguardava o enterro do pai,  
 Que antes era cuidador.

Seus amigos com a triste notícia  
 De lágrimas os olhos se enchiam  
 Morria-se Quincas Berro D'água



O pai que eles tanto amavam  
Até debaixo d'água. (BRANDÃO, *et al.*, 2013, p. 150)

Aqui a *releitura* conta sucintamente o desfecho da morte de Quincas, figura principal da trama de Jorge Amado no livro *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*. A composição traz à leitora desse texto uma visão ampla do ocorrido na obra, oferecendo também um trocadilho com o título do clássico lido. Todavia, a adolescente não ultrapassou a fruição estética e o resumo de sua leitura, organizando seu trabalho em uma *releitura*. O texto a seguir foi criado por um estudante do oitavo ano do ensino fundamental e não possui título.

João Romão  
Dormia em cima de um balcão.  
Não tinha família,  
Nem mesmo um irmão.

Ele dizia a Bertoleza  
Que ela parecia uma princesa  
E ela era uma fortaleza  
Que só sabia trabalhar,  
E quando seu dinheiro ele pegar  
Romão a mandava se lascar. (BRANDÃO, *et al.*, 2016, p. 113)

Este poema aparece no quarto volume do *Re-lendo o mundo* e compõe uma *releitura* do livro *O cortiço* de Aluísio Azevedo. Apesar de a construção estética do poema trazer beleza pela elaboração de um texto com rimas, percebemos que a *releitura* faz um recorte de uma das situações apresentadas pela obra literária trabalhada. Não há uma apreciação completa do enredo do texto de Azevedo, o que nos ressalta como a criação de uma *releitura* que identifica o que mais marcou o estudante naquele momento de discussões com a literatura.

Todos os exemplos apresentados na perspectiva de *releituras*, demonstram que o encontro com a leitura literária precisa ainda ressaltar vários aspectos ao longo do diálogo com os/as leitores/as para sobressair de um resumo dos livros lidos. A apreciação e o desenvolvimento gradual com a leitura proporciona a expansão do pensamento de uma *leitura* para *releitura* do texto trabalhado. Temos defendido que a ação mediadora e a construção de uma comunidade leitora se faz com o/a educando, de modo que criticamente analisamos os textos e possibilitamos articulá-los com a realidade vivenciada e/ou observada pelo/a leitor/a ao longo do contato com a leitura.

Promover a possibilidade de formulações de *releituras críticas* dos textos, é promover a possibilidade da leitura de mundo do/a educando/a, em outros termos, no encontro com a obra literária é valorizada a visão crítica da realidade em que o/a leitor/a se encontra ao realizar a leitura. Através de um debate sobre os temas trazidos no encontro com os livros lidos, o/a discente percebe sua releitura também a partir de seu contexto ou os contextos da realidade que (re)conhece. Segundo Freire (2021g, p. 82): “É preciso, finalmente que os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever percebam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção de conhecimento.”

Ao considerarmos que o pensamento crítico e a autonomia do pensar são conquistadas também pela expansão da escrita e por intermédio de *releituras críticas*, lembramos que “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade.” (FREIRE, 2021c, p. 20). Deste modo, passamos a observar alguns textos que foram considerados pela perspectiva de *releitura crítica*, no qual os/as educandos/as fazem uma ponte entre as obras e a realidade que criticamente analisaram nos temas trabalhados ao longo das leituras. Do volume um do *Re-lendo o mundo*, trazemos o texto *Descaso de Macabéa*, produzido por um educando do segundo ano do ensino médio referente a leitura de Clarice Lispector em *A hora da estrela*.

No livro ‘A hora da estrela’ são apresentados vários temas, porém aqueles que se sobressaem são as questões sociais e o conformismo.

Macabéa era uma moça nordestina, pobre que foi tentar a vida na cidade grande, porém mesmo que seus anseios fossem grandes a sua inocência e seu conformismo não a permitiam evoluir.

A única forma de ascensão e notoriedade concebida pelo destino foi a sua própria morte, assim aquela moça que passava até então despercebida conseguiu, mesmo por alguns minutos, a atenção que buscava. (BRANDÃO, *et al.*, 2011, p. 55)

Esse texto de opinião traz a apreciação de questionamentos a partir da leitura realizada pelo estudante. É possível depreender as críticas formuladas pelo leitor que pensa sobre as “questões sociais” após seu contato com o texto lido. Os apontamentos feitos pelo discente não correspondem ao breve relato do que o enredo narra, sua apreciação sobressai a *leitura e releitura*, fazendo uma construção crítica acerca dos problemas identificados por ele como as questões centrais vividas por Macabéa.

Apresentamos outra poesia nomeada de *Realidade*, produzida por uma educanda do nono ano do ensino fundamental, constante no *Re-lendo o mundo*, volume dois.

Mulata pobre  
Carregando um filho no colo.  
Clara, sozinha no mundo.

Fora seduzida, usada, enganada e  
Desprezada.  
A realidade  
De tantas Claras com seus anjos,  
Cabe aqui. (BRANDÃO, *et al.*, 2012, p. 96)

A produção evidencia uma *releitura crítica* sobre a realidade experienciada por mulheres que são abandonadas com “seus anjos”. Tal poesia remonta o tema central da obra de Lima Barreto em *Clara dos Anjos*, em que a adolescente consegue compor de maneira precisa a “realidade de tantas Claras” destacando sua preocupação quanto ao tema trabalhado. Além disso, o texto ainda faz a marcação étnica e classista do gênero trabalhado e percebido pela leitora ao longo de sua escrita. Não é qualquer pessoa que a autora destaca, é uma mulher “mulata pobre”. Seguimos com a apreciação dos textos propondo a produção de outro discente do nono ano, que recebeu o título de *A rua*, e está inserido no terceiro volume do *Re-lendo o mundo*.

Por qual razão existem tantos  
na rua?  
Por falta de oportunidade?  
Por falta de condições?  
Ou será que é por que estão  
cansados?

Talvez cansados da vida,  
Da vida considerada ‘normal’  
E decidiram passar a vida na  
pobreza,

Talvez eles acham melhor  
assim.  
Talvez eles prefiram essa  
liberdade  
que não é tão livre assim.  
Mas já estão livres de  
responsabilidade  
impostos, horários  
talvez eles acham melhor assim.

Tem condição de trabalhar,  
 De viver 'na linha',  
 Mas não o fazem  
 Ficam na rua passando por dificuldades.  
 Será que assim eles são mais  
 felizes?  
 Por qual razão existem tantos  
 na rua? (BRANDÃO, et al., 2013, p. 173)

Como percebemos a preocupação ressaltada pelo escritor desse poema gira em torno de sua percepção crítica quanto ao tema apreciado após seu contato com a obra *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*, Jorge Amado. O estudante sobrepujou a vida do protagonista e passou a questionar quanto aos personagens secundários da obra, pessoas em situação de rua, buscando compreender através da elaboração de questionamentos o fundamento que implica na existência de tantas pessoas nessa situação de rua. Notamos ainda que o educando formula algumas prévias respostas, que conseguiriam explicar os motivos deste “desarranjo” social. Finalmente, observamos o último texto que não recebeu título, foi retirado do quarto volume do *Re-lendo o mundo*, e elaborado por uma discente do oitavo ano do ensino fundamental.

Ambição  
 É uma grande crueldade  
 Quando o ser que é humano  
 Se deixa existir assim.  
 Haveria uma máquina que excluísse a  
 ambição?  
 As pessoas saberiam mais sobre  
 compreensão,  
 compaixão, carinho, paz e o amor.

Há um mundo em que o amor ao  
 próximo é possível  
 As pessoas se importando umas com as  
 outras.  
 Um lugar em que a frieza do egoísmo  
 Não siga nossos passos.

Não podemos tirar da cabeça  
 Que escrevemos nossa história  
 E nunca devemos julgar um livro pela  
 capa  
 E nós somos um livro em construção,  
 E você pode se surpreender ao lê-lo. (BRANDÃO, et al., 2016, p. 110)

O texto critica um dos temas presentes na obra de Aluísio Azevedo, *O cortiço*. Ao observarmos a produção depreendemos uma *releitura* que extrapolou a leitura do que foi

apresentado pela história trabalhada e propôs uma reflexão quanto a ambição de João Romão que utilizou do trabalho de Bertoleza para construir sua fortuna e ainda ambiciona um casamento rentável com Zulmira, mesmo se relacionando afetivamente com Bertoleza. É perceptível que a temática produziu na leitora um fazer-reflexivo quanto às ações do personagem e, assim, a educanda passou a questionar as práticas realizadas pela sociedade em relação ao tema por ela elencado.

Podemos notar ainda que a escritora da poesia, em sua *releitura crítica*, faz uma inclusão a partir de seu contexto: “E nós somos um livro em construção”, ressaltando a necessidade de se refletir antes de tecer julgamentos do “livro pela capa”, destacando um pensamento sobre a realidade de serem “um livro em construção”, e que, portanto, podemos nos surpreender ao realizar a “leitura” de nossos/as educandos/as.

Ao conduzirmos a apresentação dos textos que foram produzidos pelos/as participantes do *Bibliotecando: Re-lendo mundo*, propomos apenas um panorama geral das perspectivas de *leitura*, *releitura* e *releitura crítica*. Ao evidenciarmos o propósito do projeto na articulação de diferentes atividades com uma mesma leitura literária, livro clássico brasileiro, buscamos perceber que ultrapassar a leitura de um texto é também fundamentá-la no diálogo com a realidade.

A formação crítica e a prática emancipadora de propor a reflexão a partir do encontro com a obra literária, só é possível quando os/as leitores/as no momento da leitura compreendem seu papel nesta articulação. Evidenciamos que apesar da formulação de diferentes práticas pedagógicas – oficinas, repaginação da biblioteca, saraus, entre outras – a formação do pensamento crítico é uma tarefa cotidiana, tendo em vista que cada educando/a é um ser único e com diferentes especificidades.

Elucidamos que muito embora alguns textos tenham sido considerados apenas uma *leitura* da obra, não podemos descartar que a observação de um pensamento crítico pode ser expresso de diferentes modos, ou seja, não é apenas através de uma escrita que o/a leitor/a se conduz criticamente no mundo. Todas as ações que esse/a sujeito/a como um/a cidadão/ã conscientemente faz uso de sua criticidade para articular eticamente sua história de vida como ser responsável, coloca em prática seu pensamento crítico no mundo em que está inserido/a.

Petit (2019, p. 50) nos lembra que:

(...) o tempo da leitura não se reduz àquele em que viramos as páginas ou àquele em que ouvimos alguém ler em voz alta. O devaneio e as lembranças de uma leitura fazem parte dela. É estranho que teóricos da recepção tenham se interessado tão pouco por esses traços, como se toda leitura se consumisse no instante, e que aquilo que ocorre depois, sujeito a todos os desvios, pouco importasse.

Deste modo, não analisamos que a formação crítica do/a leitor/a se faça apenas pelo viés do “paradigma da formação do leitor” no qual a fundamentação pedagógica seria: “*desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo*” (COSSON, 2020, p. 134, grifos do autor). O que compreendemos e defendemos é que para a formação efetiva deste/a leitor/a é fundamental se romper com o consumo de obras literárias no ambiente escolar apenas pelo modelo quantitativo de textos lidos. A relevância da leitura prescinde um despertar consumista do livro literário.

Mantemos nossa defesa de que a leitura se faz pelo encontro constante que o/a educando/a mantém com sua criticidade diante do texto lido. O grande desafio da ação docente, que engajada formula estratégias de trabalho, está em romper com um utilitarismo da leitura que serve exclusivamente como uma ferramenta para o educando/a que é tecnicamente formado para exercer sua função no mercado de trabalho.

O principal propósito de trabalho do *Bibliotecando* é promover ações que fomentam a formação para a cidadania ativa dos/as educandos/as, de modo que a compreensão de uma *releitura crítica* nos textos literários trabalhados, auxiliam uma vivência enriquecedora com a literatura oferecendo a partir do encontro com a palavra escrita – nos clássicos nacionais ou outros textos literários – o direito de criticamente examinar e produzir sua análise. É a partir do encontro consigo – como leitor/a, mediador/a de leitura, escritor/a – que os/as discentes tornam-se conscientes de seu papel no mundo e corresponsáveis pela prática de mudança.

O trabalho com a obra literária é contínuo, de tal modo que retornamos ao sistema educacional e percebemos que se não for disponibilizado recursos que subsidiam práticas como a apresentada ao longo deste estudo, dificilmente será possível criar o “se”, que entendemos pelo processo de formação do/a discente, e o “como”, no qual apresentamos as estratégias de ações e recursos necessários para a promoção de ações diferenciadas no cotidiano escolar.

Contudo, o atual cenário em que encontramos o ambiente educacional não nos traz uma perspectiva otimista diante do que é um fato na educação nacional. Ainda ouvimos o enfático discurso da formação profissional do/a estudante; a constatação de salas de aula que passam

por superlotação; o quantitativo de tempo que espreme o/a professor/a a cumprir com as habilidades e competências que são vistas como relevantes no processo de aprendizagem do/a educando/a; e sem dúvida, todo o processo docilizador aplicado à maquinaria de operar um sistema educacional que enxerga nas escolas públicas o rebanho que alimentará a nação brasileira através de seu trabalho futuro.

## CONCLUSÕES NOS LEVAM AO (RE)COMEÇO

*Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'.*  
Freire, 2021d

A caminhada trilhada ao longo dessa pesquisa nos conduziu à compreensão de grandes limitações que ainda são colocadas como os entraves da produção de um espaço em sala de aula que favoreça uma integração harmoniosa. Assim, nosso anseio pela elaboração de uma sociedade mais justa, mais plural e mais ética frente ao que é histórico, e mais consciente de um amanhã diferente, torna-se quase um fado ou uma sina de recomeçar e reconduzir nosso hoje.

O simples fato de ainda termos que justificar, reiteradamente, ao longo desse estudo que o ensino de literatura é um processo formativo para a cidadania e criticidade dos/as educandos/as, que juntos e com o/a docente promovem um espaço educacional que amplia a possibilidade de um amanhã menos desigual; demonstra o quanto o sistema educacional ainda carece de uma observação atenta e a proposição de novos diálogos.

Não cedemos, contudo, ao imobilismo que calcado de situações constantemente banalizadas nos condicionam ao modelo passivo de reduzir nossa fala ao medo de sermos mal vistos/as ou mal interpretados/as. A luta e a resistência de dar luz ao que é evidente, porém pouco mencionado, é ação fundante de várias práticas pesquisadoras que estão ganhando espaço para nossa voz não se tornar um silêncio frente a todas as atrocidades que nossa brasilidade tem enfrentado.

Quando trazemos para análise ações promotoras do diálogo dentro e fora do ambiente educacional, promovemos a ampliação do espaço da universidade, que como fomentadora de uma articulação e ação de ensinar, permeia seu discurso de diversidade/pluralidade. Conquistar o olhar e o ouvido atento para o que é vivenciado em salas de aula de escolas públicas periféricas da cidade de Uberaba/MG, por exemplo, é ganhar aliados/as na incansável busca de produzir sonhos possíveis.

Pre vemos os questionamentos sobre os repetidos momentos nos quais nos debruçamos para questionar e nos posicionar ética e politicamente frente às entradas de diálogo, e outra vez tomamos o cuidado de explicar que não há outro modo que não está alicerçado nestes



pensamentos éticos e políticos para um fazer-docente, pois somos antes de tudo seres sociais e cidadãos/ã entendedores/as de nosso papel de questionar a realidade, reclamar pelo descaso e buscar por soluções que transformam em mudança a rotina pedagógica de nossa educação.

Nos encoraja e nos motiva Paulo Freire (2021g, p. 143) quando afirma que, como “seres humanos, como gente, com seus valores e suas falhas” buscamos com ética e seriedade “testemunhar contra a pressão”, para que nosso processo ou tarefa junto aos/às educandos/as se fundamenta na “indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares”, ou seja, somente fazendo-com os/as sujeitos/as e parcerias, tornamo-nos capazes de promover mudança nas estruturas que imobilizam nossa formação crítica e cidadã.

Nesse sentido, nós docentes, ao nos aceitarmos e nos reconhecemos como incansáveis educandos/as, precisamos apontar as inquietações que nos permanecem, os questionamentos que crescem e a vontade de mudança que é o mote de nossas lutas frente ao que precisamos ainda vivenciar e reescrever na história de nosso Brasil. Perceber as ruas que se repartem em gritos pela quebra de nosso sistema democrático de direitos, acentua nosso diálogo inicial e escancara o “câncer” (NUSSBAUM, 2015) que tem se alastrado em nossa sociedade. Mesmo cansados/as nos levantamos novamente em defesa de que o pensamento crítico, o fazer ético, o conhecimento estético-artístico, a construção social e a cidadania se iniciam também no ambiente escolar.

Grande parte das perguntas levantadas ao longo deste texto foram respondidas com argumentos pertinentes e fundamentados no diálogo de grandes pensadores/as, tais como: Paulo Freire; bell hooks; Michèle Petit; Martha Nussbaum; Marisa Lajolo, entre outros/as, que discutiram conosco sobre a necessidade vívida do fazer-docente que se compreende como parte e no propósito de ações fomentadoras de práticas pedagógicas engajadas; no ofício de ensinar os caminhos possíveis, que não ingenuamente cedem ao processo esmagador de um sistema que corrompido pela hegemonia convenceu-se de que os/as educandos/as são apenas mais corpos trabalhadores que não precisam se alimentar de criticidade.

Ao falarmos de alimentação, preocupamo-nos com o futuro que chega sem a previsão orçamentária de merenda escolar para as escolas públicas. Conhecedores/as da realidade que alimenta e subsidia nossa comunidade escolar, dando muitas vezes o suplemento que forra as barrigas para depois proporcionar o saber/conhecimento, inculcados com um amanhã que pode

encontrar os bancos de nossas escolas mais vazios na evidência de uma manutenção da precariedade e subalternização que entrega migalhas aos/às nossos/as estudantes.

Entristecidos/as recorremos ao exame do olhar de nosso mestre que nos recorda sobre nossa responsabilidade ética, política e social de lutarmos, pois entendemos, como ele, que nossa sociedade “(...) se acha verdadeiramente em desenvolvimento quando ou na medida em que os indicadores de miséria, de pobreza, de analfabetismo começam a diminuir, em que a escolaridade cresce e a saúde melhora.” (FREIRE, 2021a, p. 43). Estamos convencidos/as de que a mudança inicia com o diálogo reflexivo sobre nossa história e nossa consciência frente aos contextos que conscientemente conversamos.

Embora nossas considerações finais possam encontrá-los/as de maneira ríspida ou mesmo desesperançosa, respondemos que enxugando as lágrimas que se soltam ao longo do caminho, recolhemos nossa responsabilidade e nos colocamos a postos para fomentar as práticas que esperançosamente nos acompanharam e nos acompanharão no fazer, que não se estagna, entretanto, questiona, faz, convida a fazer conosco um novo caminho possível.

Assim, retornamos a algumas pontas que encontramos soltas e que precisam ser novamente apontadas para pensarmos sobre elas ou nos inquietarmos frente ao que nos espera. Ao analisarmos que o ensino tecnicista retorna fomentando nossos ambientes formais de educação, notamos o pensamento hegemônico que sustenta a formação autônoma de trabalhadores/as que não são formados/as para o exercício de sua criticidade, mas na autonomia de um fazer amplo que o coloca em qualquer posicionamento – ou seja, diversos setores – de pequenas, médias e grandes empresas.

Examinarmos esse fato é passar a compreender que nossa educação ainda está condicionada a ser aliada e comandada pelo ideal dominador. Freire (2021a, p. 55) nos lembra que uma situação de mudança, articulada a uma educação “progressista desveladora, desocultadora, da verdade” não partirá de ações mediadas e pensadas por empresários, afinal: “É possível mesmo que um ou outro empresário se aventure numa tal ‘conversão’; a classe como tal, não. Até hoje a História jamais registrou nenhum suicídio de classe.”

Deste modo, sustentamos nosso posicionamento de que apenas pelo diálogo que fazemos-com os/as educandos/as, buscando um processo pedagógico que os/as emancipa, seremos capazes de contribuir com trabalhadores/as criticamente formados/as para

reivindicarem os direitos que são nossos. Seremos capazes de mudar quando lutarmos juntos/as por um outro amanhã.

Como já dissemos, nossa posição crítica não está fundamentada na extinção ou na inexistência de uma educação profissionalizante. Entendemos que a profissionalização corresponde a um avanço em muitas histórias de vida, principalmente se pensamos na inclusão de diversos/as jovens no mercado de trabalho. O apontamento crítico que sustentamos se relaciona ao esvaziamento de componentes curriculares que permitem aos/às estudantes vivenciar sua cidadania democraticamente, propondo situações de diálogo com o futuro patrão em busca de melhores condições de exercer suas profissões. Destarte, tornamos a questionar: Se não for através de ações engajadas praticadas pela escola, que promovem o reconhecimento de si como um ser-social que vive em sociedade, será onde aprendido o direito de melhor viver?

Deste modo, voltamos ao início, no qual avaliamos que ações promotoras do pensamento crítico em parceria com o sistema educacional formal fortalecem as possibilidades de sustentar com os/as docentes práticas emancipadoras na escola. Resta-nos considerar que a aplicação de projetos socioculturais, em parceria com a escola, pode facilitar a estruturação de tempo para se dialogar sobre a realidade, sem gerar conflito entre o que é ou não material pertinente a ser discutido em sala de aula.

Consideramos ainda que o tripé que sustenta o diálogo de nossa pesquisa está suleado em pensarmos sobre o tempo, o espaço e o encontro. Ao refletirmos sobre o tempo, consideramos a rotina docente que se encontra esmagada pela exacerbada burocracia e a eterna responsabilização pelo sucesso escolar, assim, a execução de práticas que propõe o encontro com a cidadania e criticidade do/a educando/a são interrompidas pelo que é ou não considerado relevante à vida do/a estudante.

O espaço que a fomentação do pensamento crítico pede, precisa do rompimento com o conteudismo no empenho de encontrar brechas para conversar com os/as educandos/as e reconhecer o valor do seu saber como parte do processo de ensino-aprendizagem. E por fim, o encontro do/a professor/a, que acontece pelo entendimento de sua formação continuada que busca no ser-mais práticas plurais, ações inclusivas, e a compreensão de que não está sozinho/a, mas que juntos/as formam uma multidão.

Não obstante, deixamos na ponta solta a necessidade de refletirmos sobre as políticas educacionais; a falta de estabilidade no ambiente escolar aos profissionais do magistério; a

análise quanto às políticas públicas que almejam pelo encontro entre o/a leitor/a e o livro literário. Compreendemos que as provocações quanto a esta estrutura, as discussões que proporcionam um pensamento crítico e problematizador, são começos. Portanto, com a vontade de mais conhecimento retornamos ao encontro de nós mesmos/as, professores/as, eternos/as ensinantes, que na busca pelo mais voltamos ao (re)começo.

Conduzimos a realização desse estudo querendo alcançar o “céu” que nos enche de boniteza através do relato, leitura e releitura de um sonho que se fez possível, o *Bibliotecando: Re-lendo o mundo*. Contudo, por agora, as respostas não nos bastaram, pois que chegamos ao fim deste trabalho almejando por mais, reconhecendo a luta e o trabalho que estão aguardando a ousadia de (re)tomar o caminho; de (re)começar; de (re)adaptar; de (re)construir um sonho junto e com os/as educandos/as para lermos e relermos o mundo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

ATIVIDADES EXTRACLASSE – Módulo II. Disponível em: <https://bit.ly/3ENF5tm>.

Acesso em: 02 jun. 2022.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRANDÃO, Danúzia F; COELHO, Lília Cristina (org.). **Re-lendo o mundo**. Vol 1. Uberaba, MG: Instituto Agronelli de desenvolvimento Social, 2011.

BRANDÃO, Danúzia F; (org.). **Re-lendo o mundo**. Vol 2. Uberaba, MG: Instituto Agronelli de desenvolvimento Social, 2012.

BRANDÃO, Danúzia F; (org.). **Re-lendo o mundo**. Vol 3. Uberaba, MG: Instituto Agronelli de desenvolvimento Social, 2013.

BRANDÃO, Danúzia F; (org.). **Re-lendo o mundo**. Vol 4. Uberaba, MG: Instituto Agronelli de desenvolvimento Social, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2uLz78O>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 de jun. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3BfiGo7>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério do turismo. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, DF: Ministério do turismo, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3idpfk5>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Decreto nº 7.559 de 1º de setembro de 2011. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2tSSqfS>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional do Livro**. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.753.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1981.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. (p. 171-193)

COELHO, Ana Luíza F. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. *In: Fórum Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão*, 8., 2014, Montes Claros, MG. Anais eletrônicos [...]. Monte Claros, MG: Unimontes, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3U8qXRa>. Acesso em: 15 ago. 2018. Tema: Universidades: saberes e práticas inovadoras.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *In: Novos Estudos*. Cebrap São Paulo V39 n. 01 19-36 JAN.–ABR. 2020

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. 12. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

ERBA, José Caetano. TRANSFERETTI, José Plínio (Paraíso). **Canto da Terra**. São Paulo: Musicolor/Continental, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 37. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021<sup>a</sup>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro a pedagogia do oprimido**. 30. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021e.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** 30. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021f.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021g.

GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução de António Narido. Rio de Janeiro: DIFEL, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária.** Tradução Albin E. Beau. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.

INSTITUTO AGRONELLI DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL (IADES). Disponível em: <https://bit.ly/3ierPGB>. Acesso em 08 jun. 2022.

ÍSER, Wolfgang. **O ato da leitura**, vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill e PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MASSADAS, Paulo; SULLIVAN, Michael. **Roupa Nova.** RCA Brasil, 1984.

MESSEDER, S.C. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: Heloiza Buarque de Holanda (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 154-171.

MINAS GERAIS. **Anexo VII da Resolução SEE Nº 4.234**, de 22 de novembro de 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N3gXEa8GO-9GiKMRBUoiBuwJ4K1P-K9D/view>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MONTANÕ, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades.; tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura.** São Paulo: Editora 34, 2019.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. *In:* **Ensaio insólitos.** Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *In:* **Perspectiva,** Florianópolis, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008

SAVIANI, Dermeval. **Formação do educador:** dever do estado, tarefa da universidade. Organização: Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alves da Silva Júnior. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

TEIXEIRA, Ana Claudia. **Identidades em construção:** organizações não governamentais no processo brasileiro de democratização. São Paulo: Annablume, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** 12. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

UBERABA (MG). Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretária da Educação. **Porta voz nº 1916,** de 22 de janeiro de 2021. Uberaba, MG, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ASq9Jh>. Acesso em 20 mai. 2022.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. *In:* YUNES, Eliana. (org.). **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2002.