

HABITAR ESPAÇOS E PESSOAS COM O TEXTO LITERÁRIO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS*

INHABITING SPACES AND PEOPLE WITH THE LITERARY TEXT: SOME EXPERIENCES

Izandra Alves¹
Viviane Diehl²

RESUMO: Este texto destaca a educação literária na escola e fora dela. Promover o encontro dos jovens com o texto literário de modo lúdico além de despertar a curiosidade e motivar o debate cabe a todos. Assim, discute-se duas ações com o texto literário: com estudantes de ensino médio técnico de escola pública e em unidade socioeducativa, com adolescentes em privação de liberdade. Os estudos de Jorge Larrosa, acerca da experiência de leitura, e de Michéle Petit, sobre os jovens e sua relação com os textos, entre outros, servem apoiando às discussões que trazem como resultados um forte engajamento dos leitores tocados pela palavra em forma de arte e que se tornam espaços onde habita a leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitores. Escola. Socioeducação. Transformação.

ABSTRACT: This text discusses the significance of the literary education at school and outside. It is everyone's role to promote contact between literature and students in a playful way besides to stimulate curiosity and debate. Thus, this text describes two actions with the literary text: with technical high school students from a public school and in a socio-educational unit, with adolescents in deprivation of freedom. The studies by Jorge Larrosa, on the reading experience, and by Michéle Petit, on young people and their relationship with texts, they support some discussions that result in a strong engagement of readers that become spaces where reading inhabits.

KEYWORDS: Reading. Readers. School. Socioeducation. Transformation.

¹ Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e do Ensino Técnico Integrado ao Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Feliz/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6063-3753>. E-mail: izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br.

² Educadorartista Doutora do Ensino Técnico Integrado ao Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Feliz/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2042-1393>. E-mail: viviane.diehl@feliz.ifrs.edu.br.

*Artigo recebido em 27 de junho de 2022 e aceito para publicação em 12 de setembro 2022.



Introdução

Parece estar de moda propagar mensagens sobre a importância da leitura e da necessidade de ler. Os apelos vêm, na maioria das vezes, acompanhados de uma mensagem que indicam ser a leitura algo bom para esta ou aquela finalidade. Ou seja, é posta em destaque por conta de um caráter utilitário que alguém lhe confere. Nesse sentido, os meios de comunicação divulgam ações pontuais e as escolas, por sua vez, mobilizam suas comunidades em torno dos livros. Os espaços não escolares, de modo mais tímido, também promovem esta ou aquela ação de leitura. Tudo vai muito bem. Sim? Mais ou menos.

O que se vê é um movimento crescente em torno da leitura; não se pode negar. Contudo, o que ainda é necessário discutir diz respeito ao como se faz ou se conduz este movimento, tanto nas escolas como fora delas. No caso das instituições de ensino, com currículos apertados, cobranças em torno de conteúdos e metas a serem atingidas, é quase que impossível desenvolver ações de leitura que contemplem o texto em sua integralidade. Assim, a fragmentação e o utilitarismo ganham força. Quanto ao espaço além muros, atingir o público através da literatura é lutar contra o tempo, a velocidade e, principalmente, tudo o que significa resultados imediatos.

Diante deste cenário, então, cabe discutir estratégias de mediação de leitura em espaços tanto escolares como não escolares que saiam da trivialidade do trabalho com o texto em seu caráter utilitário. Para tanto, algumas ações pontuais que têm como foco a educação literária e dialoguem com outras formas de arte serão aqui discutidas a fim de apontar possibilidades de encontro de leitores consigo mesmos e que, a partir das ações, passam a ser hóspedes da leitura. A primeira delas diz respeito a diálogos propostos a estudantes de escola pública a partir do conto *Venha ver o pôr do sol*, da escritora Lygia Fagundes Telles, lido em lugar não convencional para esta atividade: um cemitério. Já outra experiência aqui compartilhada trata de atividade realizada com adolescentes privados de liberdade, em um espaço não escolar, voltado à socioeducação. A partir da leitura de contos africanos e indígenas, durante a pandemia, os meninos produziram estampa e objetos em argila.

O que se pretende neste texto, então, é discutir estas ações que colocam em destaque o texto literário tanto na escola quanto nos espaços não formais de leitura. Para tanto, estudos de Michèle Petit (2013) acerca da leitura como forma de adentrar os espaços da



subjetividade e contribuir para a formação e reconstrução de cada um. Já Daniel Goldin (2012) contribui para esses escritos no que tange à hospitalidade da leitura como estratégia para a formação de cidadãos conscientes de seu estar no mundo. O poder humanizador da literatura é discutido a partir de Antonio Candido (2017) que defende a necessidade e urgência de todas as pessoas terem acesso a este bem incompressível. Do pesquisador Jorge Larrosa (2016), valemo-nos de suas contribuições acerca da verdadeira experiência com o texto, ou seja, aquela que fica em nosso interior ao observar, ler e sentir, a partir do que a leitura despertou. Rildo Cosson (2020) serve de base para o estudo da literatura na escola e sua importante contribuição para a fruição e para a consolidação de um ambiente que valoriza o pensar. Dessa forma, estes e outros autores citados neste trabalho contribuem para as discussões aqui propostas e abrem-se em experiências de (trans) formação a partir do encontro entre leitores e os textos literários.

A liberdade da leitura do texto literário na escola

É muito comum que a escola se aproprie da leitura do texto literário, ou seja, tome esta prática como algo de sua responsabilidade. Até porque, se o estudante não for motivado pela escola, talvez não seja por nenhum outro núcleo consolidado e nem a leitura ocorra em qualquer outro lugar, dadas as circunstâncias de muitas famílias que carecem de tudo. O que acontece, no entanto, é que na maioria das vezes, a escola o faz com o intuito de cumprir com aquilo que constitui o seu fim primeiro: ensinar, mostrar como é, e para que o é. Mas, como se ensina a ler o texto literário na escola? Quando se motiva o estudante a ler para cumprir uma tarefa escolar está-se garantindo a ele o direito à fruição? Como abrir espaço para a educação literária na escola sem fazer dessa prática algo penoso e enfadonho aos estudantes?

Antes de tentar responder a estes questionamentos, talvez seja importante discutir o conceito de escola. Em artigo que propõe aproximações entre o ócio criativo e a escola, as pesquisadoras Izandra Alves e Vanessa Petró (2020) destacam que para os gregos, o termo estabelecia íntima relação com o descanso, o tempo livre e o lazer que, por sua vez, possibilitava o ócio criativo. Assim, o espaço da escola servia, então, àqueles que não possuíam vínculo e compromissos com o trabalho formal, empregatício e que poderiam dedicar-se às letras, aos



estudos matemáticos e às artes. Essa dedicação, então, não era ligada ao compromisso, à obrigação, à tarefa; o espaço escolar era o lugar daqueles que poderiam pensar o mundo e a vida sem que a cobrança do produzir e gerar um produto lhe impedisse de criar.

Da escola grega para o modelo seguido hoje, muitas são as diferenças. O tempo da escola é sempre preenchido com tarefas a cumprir, prazos a seguir, trabalhos para entregar e provas a prestar. O ócio criativo preconizado pela escola grega e, hoje, estudado por Demétrio de Massi (2000), está cada vez mais distante da escola. O autor menciona que as inovações das quais a sociedade necessita têm o foco central na criatividade e esta, por sua vez, não combina com pressões, hora marcada, superficialidades e rapidez. O tempo que a escola destina ao ócio criativo será, então, o tempo que permite aos estudantes para deixar fluir sua criatividade. Assim, se não há, na escola, um tempo para a educação literária, para a leitura e toda a sua fruição, não há como pensar na criatividade.

O texto literário e todo seu caráter humanizador preconizado por Antonio Candido (2017) e respaldado pela BNCC (2018) precisa estar presente nas escolas. O direito à literatura como bem incompressível dialoga com o ócio criativo quando se coloca na mesma perspectiva de poder pensar livremente ou, simplesmente, deixar adormecer o texto dentro de si e, ao seu tempo, vir à tona. Se a escola se coloca como quem hospeda a leitura do texto literário visando a fruição e não como tarefa, decoração ou cumprimento de objetivos, há esperanças na humanização através da literatura.

Ser um espaço habitável para a leitura e para os livros, como menciona Daniel Goldin (2012), não é tão simples, então. Pensar a escolarização do texto literário como algo naturalmente responsável e facilitador da criatividade, onde estudantes e professores dialoguem sobre textos, personagens, versos e rimas é trabalhar em prol da humanização. Mediar a leitura do texto literário significa motivar a pensar devagar e a refletir devagar, para deixar fluir a criatividade, sem pressa e cobranças extremas.

Nesse sentido, experiências lúdicas, leves e descompromissadas de tarefas pontuais com o texto literário devem ser frequentes e normalizadas na escola. Conversar sobre livros pode ser tão bom quanto conversar sobre gastronomia, moda, programas de TV, séries, jogos eletrônicos, entre outros. Falta oportunizar momentos de encontro entre os textos e os leitores. Assim, ler com e ler para os estudantes



não pode ser encarado como perda de tempo. Mesmo que sejam estudantes de ensino médio devem ter a oportunidade de vivenciar experiências lúdicas com o texto literário.

As experiências com os textos literários em sua integralidade, lidos em voz alta, de forma compartilhada, ou individualmente no silêncio de cada um, marcam uma conquista de um tempo na/da escola que é, ao mesmo tempo, um espaço íntimo que escapa do domínio do coletivo. O que acontece com as palavras lidas, dentro de cada leitor, produz o inusitado e “o conhecimento das várias formas de composição dos textos e de vários tipos de textos permite que o leitor se movimente entre eles e construa um repertório que lhe servirá de parâmetro para as próximas leituras” (COSSON, 2014, p. 46).

Com o intuito de ilustrar essa discussão, destaca-se uma atividade a partir do texto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Teles, realizada com estudantes concluintes do ensino médio técnico da escola pública IFRS, *campus* Feliz. Por tratar-se de uma escritora brasileira contemporânea que traz contos não muito extensos, de extrema profundidade psicológica e, ao mesmo tempo, com o tom de mistério na medida para o apreço dos adolescentes, é que escolhemos o referido texto. O enredo aborda o perigo de relacionamentos violentos e abusivos retratando um comportamento doentio do personagem Ricardo, que não aceita o fim do namoro com Raquel. Assim, ele atrai a ex para uma armadilha que, ao que tudo indica, vai levá-la à morte. Os estudantes receberam um mapa com pistas enumeradas, as quais deveriam seguir, passo a passo. Em distintos lugares do *campus*, havia questionamentos relacionados ao tema do conto: violência contra a mulher, assédio e feminicídio. Logo na primeira pista, os jovens foram motivados a pensar sobre o conceito de armadilha, tanto o figurado quanto o literal. Na pista seguinte, o questionamento era sobre as ciladas que uns tramam para prender os outros. Somente na terceira pista em diante é que surge a pergunta que aproxima as emboscadas às situações de mulheres vítimas desse logro, por conta de relacionamentos doentios. A cada nova pista, os estudantes foram conduzidos à reflexão acerca das situações que conduzem as mulheres a tornarem-se presas fáceis de homens violentos e agressores. Ao chegarem no último espaço, bem distante de suas salas de aula, encontram uma arapuca (armadilha feita de bambu preparada para captura de animais de pequeno porte) com o livro de Lygia Fagundes Telles dentro dela, sendo a isca para a presa (os estudantes). Quando todos chegam ao local, depois de percorrerm



todos os espaços que os direcionavam até a armadilha, a professora pega o livro e menciona que ali está um texto que narra uma história de um homem que atrai uma mulher para uma armadilha. Começam a leitura do texto e, quando o narrador menciona o local do encontro do casal – o cemitério – a professora suspende a leitura e convida os estudantes a seguirem uma caminhada rumo a um outro espaço onde darão continuidade à atividade. Caminham, então, até o cemitério municipal, cerca de dois quilômetros da escola, e lá realizam a leitura integral do texto; percorrem o espaço e observam, sentem, experienciam as possibilidades que a narrativa desperta em cada um.

Foto 01.



Fonte: Próprias autoras, 2022.

As placas indicativas espalhadas no pátio da escola conduziam os estudantes até as pistas que motivavam e despertavam a curiosidade para a leitura. Assim, a imagem que mostra o questionamento “Você sabe o que são armadilhas?” destaca a ênfase dada à importância de questionar-se acerca do assunto e estabelecer hipóteses do que poderá encontrar adiante. Por acreditar no poder da palavra que move e co-move leitores é que ações de mediação de leitura como estas são realizadas. O círculo mágico que se forma envolto ao texto literário, quando percebido e explorado tanto por estudantes quanto pelos mediadores, faz acontecer a experiência, como descreve o pesquisador Jorge Larrosa. Diz ele que a

experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (2012. p. 24).

Nesse sentido, vivenciar situações inusitadas com o texto literário que possibilitam refletir desde um outro lugar, um outro foco e posicionamento é, então, abrir-se à experiência. Trata-se de, neste caso aqui mencionado, possibilitar aos estudantes a vivência de uma experiência muito próxima com/do texto. O propósito é fazer com que atividades assim permitam que algo passe, ou que algo aconteça com e no interior de cada estudante. Despertar emoções, sensações, desejos e sentimentos em cada um é abrir-se, então, às experiências. É, portanto, permitir que os espaços escolares sejam *habitat* da leitura.

Pensar a educação literária na escola é, então, abrir-se ao movimento; é trazer o interesse pelo texto e, a partir dele, sair para outras e variadas buscas e descobertas. Contudo, o percurso que faz essa ação acontecer necessita de engajamento. A escola co-movida pelo interesse na (trans) formação que passa pelos livros e pelas leituras que dele saem é um lugar propício para a magia. Mas para que ela aconteça, verdadeiramente e intensamente, é preciso que os leitores sejam tocados por ela, que tomem a poção e deixem-se enfeitiçar. Assim, estudantes, educadores e mediadores de leitura disputarão espaço com fantasmas, bruxas, duendes, heróis, vilões, artistas, cientistas, pesquisadores, juristas e demais personagens que se misturam entre a ficção e a realidade que habitam a escola.

Saltar os muros da escola e propor que a palavra em forma de arte habite outros espaços

Daniel Goldin (2012) diz que, ao contar histórias, as pessoas compartilham entre si um enorme conjunto de vivências, de personagens e narrativas que as ensinam a viver. Os antigos contadores de histórias, desde sempre, já ensinavam a treinar a capacidade de simbolizar a vida através da arte da palavra narrada. À luz de velas ou ao pé das fo-



gueiras, as pessoas se reuniam para ouvir histórias serem desfraldadas, diante de olhos e ouvidos curiosos e atentos; criavam-se universos de magia e de mistérios paralelos à realidade de cada ouvinte que, mesmo duvidando de tudo, sempre reconhecia um quê de realidade.

Os tempos mudaram; as pessoas mudaram. O andar ficou mais apressado e as ruas mais ruidosas. Mesmo estando as calçadas movimentadas por multidões que andam lado a lado, são poucas as pessoas que passeiam juntas, que dialogam, que trocam olhares e que se dão o tempo para ouvir umas às outras. A sociedade da velocidade, da rapidez e do consumo insiste em pregar a ideia de que o tempo vale ouro. Mas de que tempo está-se falando? É sobre o tempo de ganhar dinheiro para gastar e ter que ganhar mais dinheiro para poder consumir e, assim, sucessivamente? Em qual momento dessa história há espaço para pensar, para sonhar, para viver experiências individuais e coletivas para além de algo que gere algum lucro e/ou produto?

Por refletir acerca dessa característica da sociedade moderna que se volta para atividades que possuem um fim em si mesmas, que devem ser úteis para algo, senão não merecem atenção, é que ações voltadas para a arte da palavra que move e co-move os leitores devem ser propostas com mais frequência, para além da escola. Nesse sentido, o pesquisador italiano Núcio Ordine (2016), em obra que aborda a utilidade das coisas inúteis, menciona que é nas sutilezas das atividades consideradas supérfluas, desnecessárias e inúteis que as pessoas podem encontrar sentido para seus dias, para suas vivências. Assim, desde ouvir uma canção até dançar ou ler um poema podem ser experiências proveitosas e que farão muito sentido em seu dia a dia, embora a maioria das pessoas não se dá a este desfrute.

Assim, relata-se aqui uma experiência a partir de textos da literatura africana e indígena compartilhada com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Case de Caxias do Sul, no RS. Os meninos que habitam este espaço de crise estão com seu tempo suspensos; a correria do mundo exterior deu uma pausa e eles tiveram que também reduzir suas marchas. Assim, com tempo para pensar e avaliar suas ações e planejar acerca das perspectivas futuras que possuem, é possível que a inutilidade da arte, de que fala Ordine (2016) faça algum sentido para eles e, quiçá, contribua para a reconstrução de si.

É dessa forma que os projetos de extensão do IFRS, *campus* Feliz, denominados Experiências de leitura compartilhadas e Artistando, Ceramicando e muito mais em conjunto com a equipe técnica da



instituição socioeducadora viabilizaram encontros de planejamento a partir dos livros *Crônicas de São Paulo*, de Daniel Munduruku e *Os da minha rua*, de Ondjaki, que pudessem de alguma forma, para além de ocupar o tempo dos jovens, possibilitar a eles que se abrissem a uma nova experiência: o encontro com a leitura e a arte, fora da escola. As obras foram escolhidas para dialogarem com a atividade artística proposta pós leitura. No caso das crônicas, elas trazem importantes relações entre diferentes cidades do estado de São Paulo e a cultura indígena, o que contribuiu para dar a conhecer aos meninos, além do autor, a presença e a influência dos povos originários em nosso meio, muito mais do que se imagina. No caso de Ondjaki, oportunizar o contato com os contos da literatura africana é incluir uma narrativa alegre, colorida e dinâmica. Para além de cumprir com o dever legal, a leitura desses contos traz a infância pura e, ao mesmo tempo, carregada de peraltices, algo que para eles pode ter sido um retorno positivo a um lugar não tão distante da memória.

Entende-se aqui por experiência, o que defende o pesquisador Jorge Larrosa (2002) quando diz que para que algo seja considerado como tal, é preciso que haja mudança, que algo aconteça no interior daquele que vive a situação. Os adolescentes são, então, desafiados a serem os sujeitos da experiência; são provocados a tombar, a sofrer e a padecer, a explorar sensações e emoções que os desconcertem e reconstruam. Somente quem está aberto a estas possibilidades pode experienciar, verdadeiramente.

Assim, as coordenadoras e estudantes bolsistas dos projetos de extensão selecionaram o material de leitura e de arte em sacolas individuais (50 sacolas) e levaram até a unidade socioeducativa para que cada menino recebesse seu *kit*, composto pelos textos impressos, um pedaço de pano/camisetas brancas, tintas, argila, esponja, lixa e um *folder* explicativo da atividade. Por conta da pandemia, não foi permitida a permanência naquele espaço, então, a mediação se deu por vídeo elaborado pelas professoras que liam e lançavam questionamentos a fim de despertar a curiosidade e a reflexão sobre os textos.

Como atividade concreta, depois da leitura dos contos de Ondjaki, os jovens em privação de liberdade foram convidados a realizar a oficina de estamparia africana. Assistiram a um vídeo explicativo que comenta acerca das cores representativas da África e do quão são importantes para a manutenção da cultura de seu povo. Receberam os panos/camisetas e as tintas e as instruções de como proceder para colorir.



Foto 02.



Fonte: Próprias autoras, 2022.

Como se vê na imagem 02, nomeada “Pintura realizada por um participante da oficina de estamparia africana”, o resultado foi positivo – e colorido - e o relato das monitoras acerca da recepção da atividade pelos adolescentes foi de que eles gostaram muito, pois todos fizeram com bastante interesse e atenção para que as cores ficassem bem marcadas no pano. Os garotos puderam, inclusive, presentear seus familiares com as estamparias que produziram – echarpes e camisetas – em dia de visita

Foto 03.



Fonte: Próprias autoras, 2022.

Já depois da discussão dos contos da literatura indígena de Daniel Munduruku, os meninos colocaram a mão na argila. Ouviram as explicações sobre a cultura guarani e a relação com o artesanato feito de barro e foram convidados a moldarem um vaso – porque é um objeto mais fácil para iniciantes no processo - com o material que receberam no *kit*. A foto 03 intitulada “Vasos moldados pelos adolescentes” mostra o resultado do trabalho realizado na unidade de socioeducação.

O que se destaca dessa abordagem no espaço fora da escola – uma unidade socioeducativa - é a possibilidade de atingir públicos que a sociedade de modo geral despreza. Os adolescentes com os quais o trabalho foi realizado estavam afastados do convívio com seus familiares e, por conta da pandemia, em muitas semanas, nem visita recebiam. Assim, o agravamento da solidão interferindo em cada um era notório. Pode a arte da palavra contribuir nessas situações? A pesquisadora francesa Michèle Petit (2013) declara que sim, pois, segundo ela, as leituras permitem recuperar o sentimento individual de continuidade e de capacidade de estabelecer laços com o exterior. Assim, se estão em privação de liberdade, precisam encontrar formas de vincular-se ao mundo além das grades e dos muros. Para a autora, o livro é “um depositário de energia e, como tal, pode nos dar força para passarmos a outra coisa, para irmos a outro lugar, para sairmos da imobilidade” (p. 79). Através das atividades com os textos da literatura indígena e africana, então, os meninos, além de conhecer autores e narrativas que ainda não haviam mantido contato, puderam notar que as culturas podem ser distintas e analisadas sob perspectivas diferentes, contudo, perfeitamente cabíveis de diálogos e inter-relações. As histórias ouvidas e lidas pelos adolescentes se ofereceram para eles, então, como telas que desfraldam curiosidades, emoções e angústias, ao mesmo tempo em que as colocam à distância e atenuam a solidão e o medo, naturalmente companheiros de quem habita espaços em crise.

Para muito além das estamparias e do objeto em argila, os adolescentes produziram sentidos. As narrativas de Ondjaki e Mundukuru trouxeram personagens com vivências comuns (ou não), em espaços reais ou imaginários, através da produção de sentido que cada um se permitiu produzir, possibilitaram que negociassem suas impotências diante de seus próprios destinos para simbolizar o que nem sempre é possível, ainda mais em um período de pandemia.



Não só como característica reparadora, aqui, a literatura e a arte se fazem imprescindíveis. Neste espaço de crise, a vivência de experiências é facilitada por conta da pausa forçada e da suspensão do tempo, contudo, os medos, as angústias, as dores e o ódio podem dificultar o encontro entre os indivíduos consigo mesmos. Eles vivem a experiência do isolamento, da “estreiteza do horizonte” (PETIT, 2013, p. 72) e da frieza das grades. Assim, deparar-se com histórias que possibilitem deixar suas mentes divagar, sonhar, criar ou recriar pode amenizar a dor da separação e da solidão e manter a esperança de que a vida lá fora os aguarda e que podem sonhar com dias melhores. Produzir a arte da estampa e do barro é, também, afirmar que ainda existe, no interior de cada um, a sua individualidade. Moldar a argila com suas próprias mãos e dar forma a algo que não possuía forma alguma é ter o poder de construir, de fazer, de criar. Do mesmo modo, estampar o pano e dar-lhe cores e formas, jogando nele a tinta à sua maneira, prova que sua vida tem a cor que somente ele pode pintar.

Considerações finais

Se a sociedade do consumo e da velocidade não concede tempo para a pausa e para a reflexão, é preciso estratégias criativas para encontrá-lo e proporcionar momentos de experiências. Na escola, por ser o lugar onde mais se difunde, propaga e valoriza os saberes há, lamentavelmente, uma grande força que pressiona para resultados imediatos que somente vêm para uma minoria e os demais são engolidos pelo sistema que os rotula por seus fracassos e os engole na máquina que faz girar o capital com suas forças de trabalho. Assim, para atividades que possibilitam simbolizar a vida, na maioria das vezes, não há tempo, pois é preciso dar conta do imediato, do concreto e do útil. Dessa forma, trabalhar com o texto literário em sua integralidade e com as demais artes que abrem-se às provocações e às experiências é, certamente, um desafio que se apresenta como ato de resistência na escola, pois é girar contra a engrenagem, contra a ordem estabelecida.

No caso dos espaços não escolares, em especial o que aqui se destaca – unidade de socioeducação -, há o tempo, há a pausa, há a possibilidade de vivenciar experiências a partir do contato com os textos literários. Contudo, o que faltam são ações que promovam encontros provocadores, pois os mediadores nem sempre querem estar



em espaços de crise. Muros, grades e celas são obstáculos menores se comparados à indiferença, ao preconceito, à discriminação que sofrem os que se encontram em privação de liberdade e os que com eles trabalham diretamente. Por isso, ao acreditar no poder da palavra em sua construção literária e nas demais formas de arte que movimentam, desestabilizam e (trans) formam, os mediadores de leitura saltam as barreiras físicas e institucionais para adentrar nestes espaços e fazer ali, um *habitat* para a leitura e a arte reparadoras, (re) construtoras de sentidos e viabilizadoras de mudanças.

Neste contexto, cabe trazer novamente Petit (2013) quando destaca que para que as pessoas sejam capazes de compreender a realidade e o mundo que as cerca é preciso serem capazes de, primeiramente, imaginá-lo. É o poder de imaginar que movimenta, que desafia, que leva a outro lugar e faz surgir a vontade, o desejo de (trans) formar-se. A imaginação, então, co-move as pessoas e as motiva a transgredir limites pré-estabelecidos a fim de que possam ser mais sujeitos de suas próprias vidas.

A leitura de textos como *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, as *Crônicas de São Paulo*, de Daniel Munduruku, ou, ainda, *Os da minha rua*, de Ondjaki, abrem-se aos jovens - tanto os que habitam as escolas quanto os que vivem em privação de liberdade - como janelas para a fantasia, guiados pelos sonhadores mediadores de leitura e arte. O modo não convencional de realizar a leitura, as discussões e até a reelaboração do que ficou, através de um objeto artístico é, enfim, possibilidades de acesso ao saber, à fantasia, ao distante, ao pensamento. Se é possível para eles essa reelaboração é porque, antes disso, os textos permitiram que cada um adentrasse em seus interiores. Quando a verdadeira experiência com o texto acontece, algo passa com e no leitor e ele nunca mais será o mesmo, pois nele habitam, além de palavras, outras ressonâncias que despertam milhares de outras associações, emoções e pensamentos. A magia e a fantasia que os textos lhe ensinaram a ver abrem portas a deslocamentos, a questionamentos e a distintos modos de estabelecer laços sociais que, como ensina Larrosa (2016), a partir de então, o formam, deformam e transformam e, talvez, os dê coragem e forças para fazer parar de girar a engrenagem do sistema.



Referências

- ALVES, I.; PETRÓ, V. Uma proposta interdisciplinar no Ensino Médio Técnico: o ócio criativo como aliado. *In*: Célia Souza da Costa. (Org.). **A escola no contexto da pandemia: perspectivas e realidades**. Rio de Janeiro: Eulim, 2021, v.1, p. 103-122.
- EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Autêntica Editora, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DE MASI, D. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. 3. ed. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.
- GOLDIN, D. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1a ed. 2a reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.
- ORDINE, N. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

