

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO
“PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY”
(UNIGRANRIO)

Hellenice de Souza Ferreira

PAULO E BARTOLOMEU: DOIS MENINOS, TOCANTE POESIA. DOIS HOMENS,
INQUIETANTE DENSIDADE

Considerações de uma professora contadora de histórias sobre as contribuições de
Freire e Queirós na prática docente e na promoção da leitura literária

Duque de Caxias

2019

Hellenice de Souza Ferreira

**PAULO E BARTOLOMEU: DOIS MENINOS, TOCANTE POESIA. DOIS HOMENS,
INQUIETANTE DENSIDADE**

**Considerações de uma professora contadora de histórias sobre as contribuições de
Freire e Queirós na prática docente e na promoção da leitura literária**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes. Área de concentração: Representação da Historicidade, memória e discurso.

Orientadora: Anna Paula Soares Lemos

Duque de Caxias

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

F383p Ferreira, Hellenice de Souza.

Paulo e Bartolomeu: dois meninos, tocante poesia, dois homens, inquietante densidade: considerações de uma professora contadora de histórias sobre as contribuições de Freire e Queirós na prática docente e na promoção de leitura literária / Hellenice de Souza Ferreira. – Duque de Caxias, 2018.

102 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2018.

“Orientadora: Prof. Anna Paula Soares Lemos”.

Bibliografia: f. 99-102.

1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997 – Crítica e interpretação. 3. Formação de leitores. 4. Leitura – Estudo e ensino. 5. Queirós, Bartolomeu Campos, 1944-2012 – Crítica e interpretação. I. Lemos, Anna Paula Soares. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

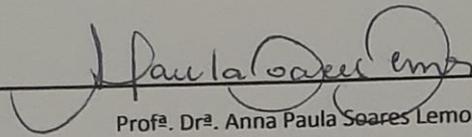
Hellenice De Souza Ferreira

PAULO E BARTOLOMEU: DOIS MENINOS, TOCANTE POESIA. DOIS HOMENS, INQUIETANTE DENSIDADE. Considerações de uma professora contadora de histórias sobre as contribuições de Freire e Queirós na prática docente e na promoção da leitura literária.

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

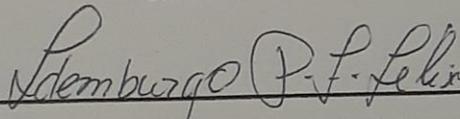
14/02/2019

Aprovado pela banca examinadora:



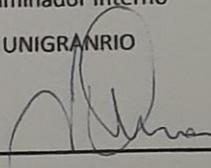
Prof^ª. Dr^ª. Anna Paula Soares Lemos
Orientadora

UNIGRANRIO



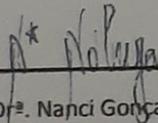
Prof. Dr. Idemburgo Pereira Frazão Felix
Examinador Interno

UNIGRANRIO



Prof. Dr. Joaquim Humberto Coelho de Oliveira
Examinador Interno

UNIGRANRIO



Prof^ª. Dr^ª. Nanci Gonçalves da Nóbrega
Examinador Externo

UFF

DEDICATÓRIA

Dedico esta tarefa ao meu filho Sirius,
o ser humano mais corajoso que conheço.
Pesquisador brilhante. Educador em essência.
Fruto que me fortalece a raiz. Amor sem concorrentes.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pela garra com que me criou e conduziu até aqui e além.
Às minhas irmãs e irmão, porque cirandando com elas me fiz uma infante feliz.
Ao meu pai, leitor apaixonante, presença na ausência repleta de poesia e saudades.

À Benita Prieto, Lúcia Fidalgo, Bia Bedran, Francisco Gregório Filho,
José Mauro Brant e Celso Sisto que, nesta ordem, e com suas (in) formações
me ajudaram na construção da contadora de histórias que dia a dia sigo sendo.

À Vera Lucia Sansil, doce Verinha, por sempre acreditar nas minhas maluquices
e por ter permanecido ao meu lado em tantos momentos, sobretudo nos mais difíceis.

À Lygia, amiga querida, que sempre me lembra de ter *tempo-para-mim-mesma*,
e me mostrou como é bom resolver tudo *com-essa-minha-mão-aqui!*

Às companheiras do CIEP 405, Emília, Renatinha, Anne e Renata Oliveira
pelo apoio incondicional e carinhoso, sem o qual seria preciso desistir deste curso.

À Beatriz Polo, irmã, pela revisão, vírgula a vírgula, e incentivo sempre amoroso,
e Cris Vianna, comadre, pela escuta atenta, pelas broncas e gargalhadas.

À Jacqueline Lima que me conduziu à orientação de Anna Paula Soares de Lemos,
a quem agradeço por, como ela mesma diz, me ajudar a “pôr o carro na vaga”.

Aos professores Joaquim Humberto e Idemburgo Frazão por suas contribuições
durante a banca de qualificação, valiosas para o caminhar desta pesquisa.

Aos homens públicos Darcy Ribeiro e Leonel de Moura Brizola,
por me deixarem de herança o sonho de uma escola como foram os CIEPs.

Ao mestre **Paulo Freire**, que todos o dias, há mais de trinta anos vem soprando
aos meus ouvidos: vamos de novo, professora, tenta por aqui... É possível!

Ao poeta **Bartolomeu Campos de Queirós**, que morando em minha alma, faz brilhar meus olhos de modo confiante diante de tudo, e brinca com minha criança, chora com ela, dá-lhe ternura, e alimenta de poesia minha vida inteira.

E porque as últimas serão as primeiras e na fogueira somos irmãs, agradeço à **Nanci Nóbrega**, sem a qual sequer teria iniciado o mestrado.

Aho!

O mundo está sendo,
pequeno Paulo,
como um indez
a mostrar caminhos.
Leio suas correspondências,
à sombra desta mangueira,
e como Bartolomeu,
sentindo-me passarinho,
também passo...
E perpasso leituras
como práticas
da liberdade de ser
menina inteira.
Inteiramente constituída
de esperanças.

Hellenice Ferreira

RESUMO

Sob o título *Paulo e Bartolomeu: dois meninos, tocante poesia. dois homens, inquietante densidade. Considerações de uma professora contadora de histórias sobre as contribuições de Freire e Queirós na prática docente e na promoção da leitura literária* analiso aproximações na escrita dos autores, apontando em que medida a de Bartolomeu Campos de Queirós é importante para a professora leitora e o professor leitor que refletem sobre suas ações diárias, e o quanto Paulo Freire insere poesia em seus textos, de modo que seja visível que ambos concorrem para uma prática educativa mais relevante a partir de suas produções teórico-literárias. Utilizo o método qualitativo-interpretativo, através do qual, depois de relatadas minhas experiências em espaços educativos, como leitora e promotora de leituras, e demonstrados recortes da escrita de ambos, procuro, através da *memória do vivido*, confirmar a hipótese de que suas literaturas, aprimorando as experiências leitoras dos docentes, contribuem para melhorar suas práxis em salas de aula, tornando-as assim mais prenes de significados.

Palavras Chave: Paulo Freire. Bartolomeu Campos de Queirós. Prática educativa. Formação do leitor. Mediação de leitura.

ABSTRACT

Under the title *Paulo and Bartolomeu: two boys, touching poetry. two men, unsettling density. Considerations of a storyteller teacher about Freire and Queirós' contributions to the teaching practice and the promotion of literary reading* I analyze approximations in the authors' writings, pointing out to what extent Bartolomeu Campos de Queirós' is important to the reading teachers who reflect on their daily practices, and pointing out how much Paulo Freire puts poetry on his texts, so that it is visible that both concur for a more relevant educational practice from their theoretical-literary productions. I use the interpretive-qualitative method through which, after having reported my experiences in school units as reader and reading promoter and after having demonstrated writing cutouts of both, I try, through the *memory of the lived*, to confirm the hypothesis that their literatures, improving the reading experiences of the teachers, contribute to perfect their praxis in the classroom, turning them more fulfilled with meanings.

Keywords: Paulo Freire. Bartolomeu Campos de Queirós. Educational practice. Formation of the reader. Mediated reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER NOSSO INDEZ.....	18
1.1 A poesia de Bartolomeu e a remissão a Freire ou ecos de fervo no mar de montanhas	28
1.2 Mas afinal, de que poesia e de que teoria estamos falando?	39
2. ANTES DO DEPOIS: OS MENINOS.....	43
2.1 Paulo, o menino que se constituiu intelectual amoroso	52
2.2 Bartolomeu, o menino criado por via das dúvidas.....	61
3. CARTAS A QUEM OUSA ENSINAR: DOIS EDUCADORES.....	72
A LEITURA LITERÁRIA COMO PROMOTORA DE CIDADANIA OU UMA (IN) CONCLUSÃO POÉTICA	88
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Sou professora. Esta condição me compele ser igualmente uma estudante. Ao rever minha prática, estudo-a e dialogando sobre ela, reprogramo-a, reapresento-a, revivo-a, reavalio-a.

Sou também contadora de histórias.

Minha escrita acompanha estes fazeres que me compõem: escrevo contando o vivido e convidando o leitor a dialogar sobre ele. Não é outro o modo como os autores a que venho pesquisar o fazem. Tanto Paulo Freire quanto Bartolomeu Campos de Queirós entrelaçam suas escritas às suas próprias vidas. Cada um em seu estilo, mas ambos neste caminho memorialista, escrevendo como quem dialoga. Como quem envia cartas, eles nos entregam *escritas de si*, no sentido como o apresenta Foucault:

A carta faz o escritor “presente” àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física. Escrever é, pois, “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. (FOUCAULT, 1992, p. 136)

Sobre Freire, escreveu o filósofo e teólogo Leonardo Boff (2011), no prefácio de *Pedagogia da Esperança*

Toda pedagogia de Paulo Freire é uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação. Destarte se forma a comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns dos outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história. (BOFF *apud* FREIRE, 2011, p. 9)

E em sua obra *Literatura sem fronteiras: uma leitura da obra de Bartolomeu Campos de Queirós*, a pesquisadora Ebe Maria de Lima (1988) assevera:

A produção literária de Bartolomeu Campos de Queirós é um dos mais significativos exemplos de como a construção de um diálogo com a criança pode se dar sem que se amesquinhe a linguagem. Em seus livros, o texto não se vê ameaçado de não resistir a mais uma leitura. (LIMA, 1988, p. 16)

É nesta medida, que, apesar de elencar o método qualitativo-interpretativo, não fugi à influência de ambos em minha escrita. Também a mim interessa usar a palavra escrita para convidar à conversa. Em minha prática educativa invisto no diálogo, independente da idade

do discente, como instrumento imprescindível para que obtenhamos êxito. Não acredito em aprendizagem se ao outro não é possibilitada a oportunidade da fala tanto quanto a mim a da escuta.

Tenciono estar nas linhas desta pesquisa como a olhar para a leitora e o leitor. E outro instrumento de que me vali para realçar esta intimidade é a utilização dos substantivos no feminino e no masculino, reportando-me a cada uma e a cada um em especial. E se inicio sempre pelo feminino, é por guardar a certeza de que nas escolas de Ensino Fundamental nós mulheres somos maioria. Por outro lado, se historicamente sempre fomos engolidas pelos substantivos masculinos, como pesquisadora devo agir para que esta estrutura se renove. Portanto, nesta escrita feita por uma mulher, professora das séries iniciais, contadora de histórias, o feminino estará em primeiro lugar como princípio, contribuindo para nossa visibilidade.

Poderia ampliar para além do binarismo ao qual estamos acostumadas, mas exigiria um aprofundamento da pesquisa para além do que o tempo permite, e apenas por este motivo, restrinjo-me aos substantivos femininos e masculinos.

Importa ressaltar que na qualidade de professora ou escritora de literaturas, os dois autores aqui estudados alicerçaram meu *modus operandi* com seus estilos estimulantes de escrever, portanto na dissertação não conseguiria fazer diferente. Todavia, reforço, é igualmente um exercício de aproximação da escrita dos pesquisados, cujas produções nos convidam a olhar juntos para o ponto sobre o qual falam, com a intimidade de quem lê correspondências, na cumplicidade do diálogo.

O próprio título foi pensado para contribuir com o que venho apresentando até aqui. Tratar pelo primeiro nome Freire e Queirós, tem a intenção de mostrar à leitora e ao leitor que nossas pesquisas podem causar laços de afetividade. Que a amorosidade presente nas obras de Paulo não destrói aprofundamentos. Que as metáforas com que Bartolomeu reveste seus pensamentos e nos entrega em formato de livros podem acordar densas indagações. Paulo e Bartolomeu são dois teóricos que despertam minha criança. Da mesma forma que Freire e Queirós sacodem minhas certezas e me direcionam as mais intensas pesquisas. Diversas vezes discutido este título se manteve como uma provocação: todas e todos podem e devem ler textos acadêmicos tanto quanto leituras literárias. E quanto maior a possibilidade de estes textos serem compreendidos pela leitora e pelo leitor leigo melhor.

Minha intenção é a de que expostas minhas experiências como professora leitora e contadora de histórias que levou entre as mãos obras de Paulo Freire e Bartolomeu Campos de Queirós, possa despertar o desejo de que outras professoras, outros professores, com outras

obras, mas muitas leituras entre as mãos repensem suas práticas pedagógicas, e vivam dias mais aprazíveis em suas escolas.

E é por passar meus dias em escolas, por observar cotidianamente não apenas meu fazer, como o de tantas outras professoras e professores, cujas práticas, ansiedades, erros e vitórias se passam no mesmo cenário que minhas vivências de igual teor, que elas e eles estarão aqui, presentes em minhas lembranças.

Ao pesquisar sobre estes dois autores, trago na *memória* suas presenças e ausências em nossas escolas. *Memória*, tal como trata como Maurice Halbwachs (2003) em sua obra *A memória coletiva*, que consiste na soma do que é autobiográfico e do que é histórico. Lembrando ainda que:

É muito comum atribuímos a nós mesmos, como se apenas em nós se originassem, as ideias, reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspiradas pelo nosso grupo. Estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos em uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros. (HALBWACHS, 2003, p.64)

Minhas considerações, portanto, são pautadas não apenas em observações e solilóquios, mas também em conversas pregressas com docentes (e discentes) cujos frutos me auxiliaram nas presentes reflexões e exemplificações implícitas ou explícitas aqui expressadas. E, se por um lado, como afirma Halbwachs, possa me escapar seu *ponto de partida*, de outro não paira dúvida de que são baseadas em diálogos, porque, como lembra Freire (1986) “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”.

Através das leituras de Paulo Freire e Bartolomeu Campos de Queirós, inúmeras vezes eu me vi diante das lacunas de nossa formação profissional, onde não havia espaço para o diálogo, tempo/convite para reflexão, estímulo à leitura como fruição, que por si também é capaz de acordar nossas vozes, como pretendo demonstrar, pois foi na prática educativa como contadora de histórias que comecei a pensar nesta possibilidade, a leitura literária como caminho para preencher de perguntas, conversas diversificadas, novas buscas e desejo de pesquisas todos que dela desfrutassem. Contando histórias percebi que nos deslocávamos do espaço geográfico chamado escola, muitas vezes restritivo e opressor, para nos aproximarmos da condição de mulheres e homens, adultos ou crianças, sequiosos por dizerem-se e serem ouvidos. Por este motivo considero sobremodo importante no ambiente escolar compartilhar leituras, contar histórias, ler com, ler junto, ler para discentes e docentes. E considero a produção de Freire e Queirós mapas bastante razoáveis para as trilhas deste caminho.

Mas estas não foram percepções solitárias. Havia e há interlocutoras com as quais venho discutindo tais pensares ao longo dos anos. Outras professoras, professores, (e, porque não admitir, também de alunas e alunos mais velhos) me falavam desta necessidade, a de lermos juntos, discutirmos e ouvirmo-nos. Todas e todos estão gravados em minha história pessoal. Cada pessoa com quem contracenei nas escolas era também diretora e diretor de sala, a apontar novos ângulos de observação a partir de suas leituras (literárias e de mundo), acrescentando contribuições reflexivas que estarão presentes em minhas narrativas. É deste registro memorialista que me valerei para, não estando em campo, resenhar e apresentar as experiências do vivido. Experiências que me constituem enquanto professora que promove leituras contando histórias.

Sobre esta pluralidade de olhares a que me referi acima, a professora Eliana Yunes (2003), intelectual de grande expressão no campo da promoção de leitura em nosso país, tendo sido uma das molas mestras do Programa Nacional de Leitura – PROLER – e membro da Cátedra de Leitura da Unesco, com sede na PUC/RJ, assevera em seu artigo publicado na obra *A experiência da leitura*:

Um juiz que pode celebrar publicamente a união livre de duas pessoas não tem poder para apitar um jogo de futebol, embora juiz. *Literalmente*, as palavras só significam no estado de dicionário, e no mais, temos sempre de situá-las para fazê-las *inteligíveis*. Ler é desfazer a certeza dura e vacilar com a confiança de que se perdendo há mais a encontrar: a linguagem não se esgota no sentido atribuído historicamente, suspenso sobre seu uso cotidiano. Não é à toa o recurso à alegoria, à parábola, à poesia para driblar o endurecimento dos discursos. As palavras vivem *entre* os homens e a ninguém pertencem com exclusividade. Se as palavras dependem de quem as diz para terem este ou aquele sentido, é importante conhecer o sujeito que as controla, escolhe, usa. Do mesmo modo, quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar *o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir* pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais. (YUNES, 2003, p. 10)

Os autores e os atores envolvidos neste trabalho reverberam nas inquietações da pesquisadora que venho sendo, disposta a, inscrevendo-me na pesquisa, desvelar-me, deixando clara a intenção de ver minha prática educativa e dos que estarão aqui nas subcamadas do texto e das memórias tornarem-se protagonistas. Sobretudo porque reiteradas vezes, a escola é interlocutora em pesquisas, mas não protagoniza sua história, não se conta em primeira pessoa.

Quanto às similaridades nas escrituras e no empenho de Freire e Queirós em contribuir para a formação de uma sociedade mais cidadã a partir da leitura, relato o quanto a leitura

compartilhada de suas obras no ambiente escolar, contribuíram para melhoria de nossa prática docente, preenchendo lacunas e ampliando a possibilidade de travarmos diálogos não hierarquizados onde todas e todos puderam ensinar-aprender, como nos fala Freire, através da sua escrita, considerada teórica, e da poesia de Queirós. Compreendendo teoria e poesia como caminhos para o mesmo fim: uma prática educativa mais significativa para discentes e docentes, que provoque, desperte curiosidade, convide/convoque à reflexão, a partir do momento em que se tornem costumeiras as leituras-diálogos-leituras¹ no dia a dia.

Trago dois recortes como exemplos de provocações que nos fariam questionar a forma de transmissão, a função e o valor das aprendizagens. A primeira, presente em *Onde tem bruxa tem fada*, onde Bartolomeu narra:

Maria foi levada para a sala do delegado. Assentou-se diante dele e ouviu a seguinte fala:

– Fada não é nome nem sobrenome. Entrou na cidade sem passaporte e carteira de identidade. Não tem endereço de residência e diz ter como profissão realizar desejos. Ensinou menino a ler e escrever sem técnica de professor. Fez muita fantasia nascer na cabeça dos meninos. Construiu casa sem empréstimo e sem projeto em lugar proibido. Falou mal da esperança. Contou segredo no coração dos meninos. Ainda sorriu no momento da prisão. Por tudo, você é culpada e permanecerá presa até que prove o contrário.

Maria não entendeu nada. Era a primeira vez que escutava um adulto. Apenas pensou:

– São mágicos e falam outra língua... (QUEIRÓS, 1982a, p. 27)

A segunda em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, onde em conversa com Paulo, Ira Shor adverte:

Os professores e estudantes são socializados, ano após ano, para uma forma mecânica de educação, e essa forma se torna sinônimo de rigor profissional.

Esse programa mecânico silencia e aliena os estudantes, menos de 1% do tempo de aula sendo dedicado à discussão crítica e menos de 3% exibindo qualquer tom emocional [...] (SHOR *apud* FREIRE, 1986, p. 99)

A personagem de Queirós, se pode entrever, ensina com fluidez, sem normatizações e alimentando o imaginário, ao passo que a obra freiriana nos mostra o quanto somos cobradas a transmitir saberes sem discuti-los com nossas educandas e educandos, e, frequentemente, o fazemos de forma mecanicista.

¹ Quando sinto necessidade de enfatizar o que digo ou de tornar claro meu pensamento utilizando mais de uma palavra aglutino-as através do uso de hífen. Imprimi este traço em minha forma de escrever ao longo da leitura das obras de Lygia Bojunga, e não senti ser dissonante utilizá-lo aqui, mesmo em se tratando de texto acadêmico, porque faço a opção por uma escrita em certa medida literalizada. Também utilizo neologismos, tais como *inauguramentos* e *adulterez*, e nestes casos meu amparo é Paulo Freire que os utilizou em variados momentos como em *leituramundo* e *dodencia*, por exemplo.

Discuto o saber não hierarquizado e a cumplicidade no ato de ensinar-aprender no primeiro capítulo, onde relato meu encontro com a obra dos meus interlocutores na pesquisa em momentos diferentes do meu percurso, incluindo a percepção da literatura como instrumento circular de ensino-aprendizagem. Neste capítulo também são definidos os conceitos de poesia e teoria, onde tenho Aristóteles, Ítalo Moricone e Gaston Bachelard como aportes.

No segundo capítulo, onde faço breve relato sobre a vida de Freire e Queirós, considero importante ressaltar que para falar sobre o primeiro contei em grande parte com sua autobiografia – *Cartas à Cristina*. Já sobre o segundo, que contou de si inúmeras vezes através da literatura, vali-me dela por enxergar impressões de sua vida nas camadas de sua poesia. Pareceu-me mais justo, inclusive, apresentando trechos de suas obras permitir à leitora e ao leitor conhecer Bartolomeu através de suas poesias, como aconteceu comigo, antes e durante a pesquisa. Por este motivo há mais obras de Queirós detalhadas que de Freire.

Na preparação deste capítulo, por dar leve destaque às vivências inaugurais de ambos, percebendo que a infância está presente no conjunto de suas obras, Bernardina Maria Leal e Gaston Bachelard foram leituras fundamentais. Ela a considerar:

A infância pode ser uma experiência. E, se alcançada, uma experiência de aprendizagem.

O infantil foge, nesta perspectiva, à ordenação lógica que tem delimitado suas significações. Sem lugar privilegiado, sem momentos previsíveis de ocorrência, sem as antecipações próprias de um ou outro saber, a infância pode ser pensada em uma instância única. Não hierarquizada, desordenada, misturada a outras linhas do tempo, a outros espaços e diferentes modos de ser, a infância nos leva a novos modos de compreensão das coisas. Enquanto acontecimento não antecipável, imprevisível e incontrolável, a infância não se atrela à concepção etária do termo criança, nem com ele se confunde. Não se trata de um estado de coisas, nem de conceitos, tampouco se refere a um conjunto de características.

A infância enquanto experiência acontece, nos acontece. Impelindo-nos a decifrá-la. (LEAL, 2011 p. 21)

E ele a nos lembrar que:

A infância conhece a infelicidade pelos homens. Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz. E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. (BACHELARD, 1988, p. 94)

Freire e Queirós descreveram muitos momentos de suas infâncias carregados dessa solidão a que se refere Bachelard e que prosseguiram levando para suas vidas adultas, deixando perceber à leitora e ao leitor atento suas *venturas de sonhar*. Como, por exemplo,

quando Paulo (1981) conta “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos o meu giz”, e Bartolomeu (2012) declara “[...] a primeira cartilha que aprendi a ler foi o olhar do meu pai. Meu pai olhava pra gente e a gente sabia se podia comer mais um doce, se podia tomar mais um copo de groselha. Então aprendi a ler por aí”.

E nos oferecem através de suas escritas que, como assevera Leal (2011) são *experiências de infância*, conjunto indizível de sensações, lembranças, inaugureamentos que nos visitam quando diante de alguma questão aparentemente antiga, mas que se nos impõe nova, sob o olhar renovado que lhes dedicamos.

Bachelard nos lembra que “Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades”, e prossegue:

O ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice. Eis por que, no outono da vida, experimentamos uma espécie de recrudescimento do devaneio quando tentamos fazer reviver os devaneios de infância.

Esse recrudescer, esse aprofundamento do devaneio que experimentamos quando pensamos na nossa infância, explica por que, em todo devaneio, mesmo naquele que nos embala na contemplação de uma grande beleza do mundo, logo nos encontramos no declive das lembranças. (BACHELARD, 1988, p. 96)

Paulo Freire e Bartolomeu Campos de Queirós reinauguraram palavras, sentires e conceitos e nos ofereceram com giganteza – data vênica o juízo de valor – preocupando-se com a sociedade em que estavam inseridos.

A proposta do terceiro capítulo é traçar um panorama sobre o trabalho destes dois escritores, procurando demonstrar que cada um a seu modo e por seu caminho, estava preocupado em tornar a palavra escrita instrumento de formação da cidadania, sem ignorar a importância da oralidade, dos costumes, crenças e povos. Nele inicio analisando duas obras mais detidamente *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, de Freire, e *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, de Queirós.

Dado o período conturbado da sociedade brasileira, repleta de pseudossaberes acerca de Freire, considerei importante apresentá-lo ao público como o educador ousado e ativo que foi o que justifica ser o patrono de nossa educação e elegi a referida obra, primeiro por permitir-me traçar paralelo com a obra de Queirós, depois por enxergar nela a energia de suas proposições ao se referir, sobretudo, a nós professoras.

Quanto ao Bartolomeu, urge que se torne mais corriqueiro no meio acadêmico, tal a força de suas proposições, nutridas por metáforas bem engendradas em sua escrita, que abrem leques de compreensões diversas nas subcamadas do texto. Proposições estas que o levaram à busca da legalização do direito de ler literaturas, através da escrita de *O manifesto por um Brasil literário*, mas que moveram implicitamente suas escritas, sempre convidando a leitora e o leitor ir além do escrito, estimulando imaginação e percepções mais aprofundadas de seus textos.

Freire preocupado com uma leitura contextualizada, com a vocação do homem em *ser mais*, o que lhe rendeu prisão e exílio no período da ditadura militar no Brasil, e Queirós, ocupado em tornar legítimo o direito à leitura literária, por compreender ser através dela que o ser humano consegue ir além do mundo prático, objetivo, e deste modo, tornar-se mais enriquecido da compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca, serão por fim apresentados como educadores que pensaram uma sociedade equitativa através da leitura. E se confiro ênfase à leitura literária, é por considerar a literatura instrumento de aproximação. Ela é capaz de unir leitores e ouvintes, quebrar barreiras estabelecidas sobre quem ensina e quem aprende, como venho apresentando até aqui. A literatura nos iguala na tarefa de pensar, falar, ouvir e tornar a falar e neste processo dialógico nos ensina sobre nós mesmos e sobre o mundo, enriquecendo-nos.

Chego à conclusão contando mais um pouco sobre o trabalho com literatura realizado nas escolas da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, onde atuo, e convidando a leitora e o leitor a construírem suas próprias considerações, nomeando-o “A leitura literária como promotora de cidadania ou uma in-conclusão poética”, com o intuito de que minhas considerações não esgotem a temática, mas apenas o material aqui proposto, deixando claro que se Paulo e Bartolomeu foram dois meninos inteiros que, na adultez concorreram para uma educação como prática da liberdade, cabe a cada uma e a cada um de nós, que concordarmos com esta assertiva, contribuir para que o caminho continue sendo semeado, através das práticas cotidianas e novas pesquisas.

1. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER NOSSO INDEZ

Em meu percurso profissional tive a significativa experiência de, quando concluía o curso de formação de professora das séries iniciais, em 1987, ter estagiado num Centro Integrado de Educação Pública – CIEP – durante o I Programa Especial de Educação – I PEE –, proposto e coordenado pelo então vice-governador do estado do Rio de Janeiro o professor Darcy Ribeiro, na primeira gestão do governo Leonel Brizola. A primeira unidade – o CIEP Tancredo Neves – havia sido inaugurada no bairro do Catete, em 08 de maio de 1985 e ainda se mantinha a proposta curricular que:

[...] visava à educação integral. O homem na sua integralidade, de sentimentos, afetos e cognição. Procurava-se também a integração dos conhecimentos. Havia uma parte da grade voltada para artes e esportes, além de estudo dirigido, para que os alunos que tivessem dificuldades as vencessem. Todos eram acompanhados. A ideia era dar estrutura para essas crianças. Todas tinham direito. (DANTAS, 2015)

No CIEP pude perceber o protagonismo dos discentes na construção de seus saberes, de modo interdisciplinar e não hierarquizado, orientados por suas professoras, nos moldes em que Paulo Freire salientava:

Já me referi à necessidade da disciplina intelectual a ser construída pelos educandos em si mesmos com a colaboração da educadora. Disciplina sem a qual não se cria o trabalho intelectual, a leitura séria de textos, a escrita cuidada, a observação e a análise dos fatos, o estabelecimento de relações entre eles. E que não falte a tudo isso o gosto da aventura, da ousadia, mas que não falte igualmente a noção do limite, para que a aventura e a ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciosa. É preciso afastar a ideia de que existem disciplinas diferentes e separadas. Uma, a intelectual, outra, a disciplina do corpo, que tem a ver com horários e treinos. Mais outra, a disciplina ético-religiosa etc. O que pode haver é que determinados objetivos exijam caminhos disciplinares diferentes. (FREIRE, 2009, p. 119)

A admiração provocada na estudante que eu era fez nascer o desejo de atuar naquela escola, como profissional que viria ser, de tal modo que seis anos depois, já no segundo momento do mesmo programa, como contratada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – atuei numa outra unidade com jovens e adultos.

Por esta época, o nome Paulo Freire, suas teorias e ações estavam muito vivas nos CIEPs onde muitas professoras como eu participavam da construção e manutenção de uma escola que se pretendia modelo.

Em 1994, ingressei no serviço público estadual como professora em regime de dedicação exclusiva, para atuar com o primeiro segmento de ensino num CIEP. Como ainda desejava trabalhar com os jovens e adultos, a regência convencional com crianças não me

atraia. Impossibilitada de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, candidatei-me ao trabalho de articuladora dos espaços de estudos dirigidos. Espaços novos, com propostas inovadoras de ensinagem² onde os alunos eram motivados a aprender através de pesquisas, buscando, gradativamente, sanar suas dúvidas e/ou curiosidades de modo autônomo.

Apesar da proposta construída por Darcy Ribeiro, nunca foram oferecidas formações para nós, professoras que atuávamos na cidade de Duque de Caxias. É possível que não tenha sido a realidade de outras cidades do estado. Inobstante, onde atuei, nossos saberes iam nascendo da prática e dos diálogos com duas professoras orientadoras.

A função de professora orientadora (PO) era exercida por duas docentes que, dividindo a mesma turma, alternavam prática educativa com discentes e diálogos com demais profissionais do corpo docente, de modo que suas propostas de pesquisa pudessem contribuir efetivamente no dia a dia, uma vez que suas falas partiam do mesmo lugar de experiência. Ao nos orientar, tinham como base suas próprias dificuldades e sucessos, podendo nos oferecer pautas para diálogos e materiais para estudos tendo conhecimento prévio do coletivo de discentes da unidade, a partir de seu agrupamento.

Dividia as tarefas de estudos dirigidos com duas colegas, mas atuávamos individualmente com cerca de oito turmas. As salas eram, como todas dos CIEPs, bastante amplas e bem equipadas, localizadas cada uma num andar do prédio. Uma delas destinava-se às pesquisas matemáticas, geográficas e biológicas, e era chamada de “Desafio de Pesquisar”. Outra à promoção de leituras literárias (embora ainda não nos referíssemos à leitura de literaturas com esta designação), nomeada de “Prazer em ler”. Porque o ato de ler literaturas fazia parte natural de minha vida desde a adolescência, este era o espaço em que atuava com maior desenvoltura e segurança.

Foi na sala “Prazer em ler” que a literatura se gravou igualmente em minha prática profissional, como *água forte*³. Se por um lado os CIEPs anteriores já me brindaram com as teorias convidativas de Freire, que sustentavam minha prática, neste a literatura aguçava meu desejo à fantasia, à liberdade de sorver os saberes ao lado dos alunos, através de contos, crônicas, poesias e metáforas variadas, que me compeliavam a voos maiores ao lado deles. Atuando, sentia, junto aos discentes, a permissão para o devaneio, e as mais variadas questões

² Utilizo o termo ensinagem como paralelismo à aprendizagem. É comum dizermos dos alunos do ensino fundamental que têm dificuldades na aprendizagem, mas vimos discutindo igualmente que muitas vezes o problema reside em nosso modo de ensinar, portanto na “ensinagem”.

³ *Água forte* consiste numa técnica de gravura em que se marcam traços numa placa de metal utilizando ácido possibilitando que, posteriormente, o artista possa copiar sua arte em papel de baixa gramatura. Gosto de trazer esta técnica como símbolo das memórias e experiências mais fortes porque passei ou passo, por considerar que o ácido dimensiona a força da vivência em si.

chegavam naturalmente até nós, sem o formato de aula, sem convencionalismos, num espaço-tempo que fazia jus ao nome da sala. Adentrava diuturnamente a sala de trabalho com o mesmo pedido-desejo clamado por Gaston Bachelard (1988): “Assim, já de manhã, diante dos livros acumulados sobre a mesa, faço ao deus da leitura a minha prece de leitor voraz: ‘A fome nossa de cada dia nos daí hoje’...”, certa de a fome já estar lá. O desejo da pesquisa sensorial que o ato de ler nos proporcionaria nos aguardava.

Houve uma época em que atuei com um número maior de turmas do CIEP. Foi durante ela que iniciei meu percurso como contadora de histórias⁴, o que se deu *in loco*, a partir das necessidades cotidianas. A prática me compeliu à contação de histórias, porque muitas das obras escolhidas, para serem bem assimiladas e/ou para dissiparem a inquietação inicial dos meus ouvintes, precisavam que meus olhos estivessem livres, buscando os olhares de cada discente e preparada para desfazer um desentendimento ou outro, muitíssimo frequente em algumas turmas, nascido antes que todo grupo estivesse efetivamente envolvido pela leitura.

Considero importante relatar que a primeira história contada, *Os três fios de cabelo de ouro do diabo*, se tornou a história preferida das turmas, sendo memorizada por eles que, independente do trabalho proposto, da leitura selecionada para a aula, sempre pediam que a repetisse ao final, acompanhando a narrativa com o mesmo olhar inaugural, apesar do tempo prolongado da narração – cerca de doze minutos.

A despeito do título, a história não tem ligação com a figura do anticristo. A personagem-título representa toda sorte de gênios do mal, com saberes fragilizados e bastante suscetíveis de serem enganados, sendo, portanto, uma facécia, definida pelo folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo (2000), como uma espécie de anedota ou conto chistoso em que um herói singelo consegue enganar poderosos, reis e supostos gênios do mal, como é o caso da que passo a relatar.

Nesta facécia, portanto, um rapazote nascido extremamente pobre, mas com o destino de tornar-se nobre, sofre inúmeras vicissitudes na vida, da perseguição à conspiração de morte e desgraça, mas consegue reverter intempéries e tornar real o destino para o qual nasceu, com simplicidade e inteligência, utilizando-se da ironia para com seu algoz e vivendo bem todo o resto de sua vida. O pedido para recontá-la inúmeras vezes me levou a pensar na mensagem

⁴Contadora ou contador de histórias é o termo empregado para designar as pessoas que se apropriam de textos autorais ou populares, sobretudo memorizando-os, para ofertá-los aos ouvintes. Podem atuar profissionalmente ou não, e em variados espaços, tais como salas de aula, bibliotecas, hospitais e teatros. Considerada uma arte, a contação de histórias é uma das ações agregadoras mais antigas da raça humana.

que ela deixava para aquelas meninas e meninos que talvez sentissem seus destinos escritos em definitivo a sua revelia. Com a diferença de que, ao contrário de um futuro nobre como o do rapazote da história, pareciam ter como mau fado, ou seja, mau destino, o de permanecerem na zona de opressão e subserviência em que viviam, parecendo-me que a história lhes alimentasse esperanças de mudança.

É uma hipótese, traçada enquanto vivia ao lado delas e deles àquela época. Muitas outras podem ser pensadas, mas o mais importante, que moveu meu desejo de registrar esta passagem, foi perceber a partir desta história, deste primeiro laço, o poder da leitura, a aproximação das narrativas orais, a circularidade deste ato de ler junto, ler para, ler com. Aquele modelo de escola, preocupada com o ser integral (os CIEPs dispunham de médicos, enfermeiras, dentistas), que oferecia maior acesso à diversidade cultural (tarefa específica, mas não apenas dos animadores culturais⁵) sem invalidar suas culturas, incluía a literatura neste quesito e através dela podíamos contribuir para uma formação mais ampla sem engessá-los em formatos pré-moldados de aprendizagem.

A literatura, sem estar a serviço da escola, oferecida para deleite, abria espaços para reflexões, de modo coletivo ou individual. Oportunizava a cada menina e menino tomar de sua palavra, síntese da proposta exposta por Freire (2011a) em *A pedagogia do oprimido*. Através das leituras os discentes podiam perceber seu direito à fala, podiam reverter intempéries, refletindo e agindo de modo a não se afastarem do destino de ser feliz o maior tempo que pudessem tal qual o rapazote da história.

Na Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, o bem estar de todos é garantido através de seu capítulo II, nos seguintes termos

Dos Direitos Sociais Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000, EC nº 64/2010 e EC nº 90/2015)

Todavia, na falta efetiva das garantias legais, somos nós os que devemos fazer valer este direito, questionando, lutando por ele. Assim sendo, a literatura, oferecida desde cedo, é uma janela aberta para a absorção deste convite à luta pelo bem-estar pessoal sem invalidar o coletivo. Dentro da sala “Prazer em Ler”, olhando o entrelace dos discentes com aquela

⁵ Os animadores culturais eram profissionais ligados às mais diversas manifestações artísticas, tais como capoeira, dança, teatro, artes plásticas, etc, que, morando nas proximidades de uma unidade de CIEP, eram contratados, sempre em número de três, com fazeres diferentes, para, oficialmente, fazendo parte do organograma da escola, multiplicar seus saberes com o corpo discente, de modo a valorizar a cultura local, e possibilitar o acesso ao maior número de diversidades culturais.

história, estas reflexões me visitaram pela primeira vez em minha vida profissional. A *importância do ato de ler*, minha primeira leitura de Freire, ganhava outra perspectiva quando revisitava trechos tais como este:

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida [...]. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. (FREIRE, 2011b, p.24)

Aquelas meninas e meninos com os quais dialogava para os quais contava histórias iam se alfabetizando também politicamente, ao perceberem-se constituintes daquele espaço social imediato – uma favela localizada a cinco quilômetros e meio da antiga sede da prefeitura de Duque de Caxias – e de outro ainda maior para o qual não eram convidados, mas tinham o direito de escolher para si. Iam percebendo seu entorno e supondo mudanças, desejando-as.

Freire (2009) assevera e convida:

Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos da significação do conteúdo do texto.

Seria certamente através da experiência de recontar a estória, deixando sua imaginação, seus sentimentos, seus sonhos e seus desejos livres para criar que a criança terminaria por arriscar-se a produzir a inteligência mais complexa dos textos. (FREIRE, 2009, p. 48 e 49)

A partir dali passei a observar o quanto a literatura autoral ou popular fornecia importantes instrumentos de reflexão tanto para os que me ouviam, quanto para mim mesma, no ato de ler ou narrar em si, no exercício de contar histórias. A lacuna dos saberes formais poderia ser preenchida por reflexões nascidas da leitura circular que a contação de histórias propõe. Havia um indicador diante de mim, demonstrando que se podia teorizar a partir do texto literário com ouvintes de quaisquer idades. Esta experiência se tornou demasiado importante em meu percurso profissional. Voltei a ela inúmeras vezes, vivenciando-a sob variados ângulos, numa pesquisa informal e sensorial.

Quando conheci o livro *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós, reconheci a contação de histórias, a leitura, e mais tarde, tendo amadurecido minhas reflexões, o trabalho de promoção de cidadania através da leitura literária como meu indez.

Indez – que segundo o dicionário Aurélio diz-se de o ovo que se deixa ficar no ninho para atrair as galinhas, e no seu sentido figurado de uma pessoa delicada – conta a história do pequeno Antonio. Menino nascido frágil, necessitando de maiores cuidados por parte de sua família, que é observado pelo narrador (contador de história) por algum tempo e tem sua vida descrita com delicadas metáforas, convidando-nos a olhar as miudezas, o mundo onde nos inauguramos que nos contém sem nos deter, que move nossos passos e lembranças para sempre, constituindo quem vamos sendo pela vida e do qual nunca nos separamos ou esquecemos, torna-se inesquecível.

Não há como esquecer-lo. Mesmo se tento prestar atenção ao meu trabalho, se escrevo com caneta vermelha ou azul, se passa uma formiga ou a sombra de um voo de pássaro, se olho as nuvens ou relâmpagos, se entro em capelas ou se passeio em parques, Antônio não me deixa. Não sei qual de nós tem mais medo ou qual de nós tem mais amor. (QUEIRÓS, 2001, p. 95)

A infância, vale ressaltar, é o indez de Queirós, que a ela volve em variadas obras, senão todas, para refletir seus sentires, compor e se revelar:

Declamada nas festas da escola, escrita nos livros de poesia, ensinada nas aulas de religião estava a felicidade das crianças. Falavam de nossos corações inocentes, de nossa alegria divina, e lamentavam que a infância não voltasse jamais. Eu, como criança e mediante a tudo, estava condenado a ser feliz a qualquer preço. E para que me tornasse um adulto mais repleto de felicidade, me negavam, me castigavam, me obrigavam a tomar os adultos como meus filhos. Nesse tempo, eu me equilibrava entre a nostalgia de ter nascido e o medo da morte. Conceito que conservo até hoje, com meus aproximados 500 anos. (QUEIRÓS *apud* ABRAMOVICH, 1983, p.27 e 28)

A contação de histórias é – no passado como no tempo presente – meu indez, meu espaço de ser, sentir e partilhar delicadezas, o lugar em que voltaria muitas e muitas vezes, reitero, para repensar minha prática, fortalecendo-a na medida em que enxergava o discente, independente de sua idade, como ser humano produtor de saberes, como leitor-ouvinte-narrador capaz de contribuir com minhas reflexões a partir das suas, gerando as nossas, ou várias, respeitadas as nossas perspectivas. Um indez capaz de descortinar outra importância do ato de ler, a que se preocupa em, para além de ler o entorno, ler o mais profundo das leituras e dos leitores, narradores e ouvintes. Tal como a infância de Queirós, a leitura também se constitui de mitos de felicidades, mas por outro lado revela e oferece felicidades inimagináveis.

Walter Benjamin (1994) discorrendo sobre a figura do narrador, o contador de histórias, ressalta que “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram

todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”, o que, embora o filósofo se refira ao ato de contar histórias, populares e escritas desse modo compreensível para todos os públicos, pondero ser igualmente um convite à escuta das experiências, e que podemos ler em Freire (2009) deste outro modo:

Outro aspecto que me parece interessante sublinhar aqui é o que diz respeito à maneira espontânea com que nos movemos no mundo, de que resulta um certo tipo de saber, de perceber, de ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros. Nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas, os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujos significados internalizamos. Ganhamos deles um saber imediato, mas não apreendemos a razão de ser fundamental de nós mesmos. Nossa mente, neste caso, na orientação espontânea que fazemos do mundo não opera epistemologicamente. Não se direciona criticamente, indagadoramente, metodicamente, rigorosamente ao mundo ou aos objetos a que se inclina. Este é “o saber da experiência feito” (Camões), a que falta, porém, o crivo da criticidade. É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela seu ponto de partida. (FREIRE, 2009, p. 126 e 127)

Se a circularidade dos saberes oportunizada pelas rodas de leitura e contação de histórias nos compõe e amplia olhares, não exclui a necessária pesquisa, reflexão e reflexão-ação para efetivamente promover uma prática mais consubstancial. Por este motivo, pouco mais de cinco anos depois da vivência que gerou estes pensares, em junho de 1999, quando já não fazia parte do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação – exonerei-me quando os CIEPs se tornaram escolas regulares – e atuava como professora dinamizadora de leituras na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, onde ingressei no processo seletivo de 1996, fiz meu primeiro curso de formação para contadores de histórias. Com o grupo Morandubetá⁶ mergulhei neste caminho que descortinou outras e mais profundas questões acerca do papel da literatura, popular e autoral, na formação docente e discente, com as quais passei a dialogar ininterruptamente. Desta forma confirmei a literatura/contação de histórias como indez, como um lugar de retorno regular para que minha prática pedagógica fosse mais leve e amorável - para usar um dos termos mais recorrentes em Freire, que não tinha pudores em utilizar o verbo amar ou sua adjetivação, sem deixar de ser o contundente pensador que era. Uma prática comprometida com a formação do discente-leitor-pleno, e não apenas decodificador de palavras e superficiais conceitos.

⁶ Um dos primeiros grupos de contadores de histórias do país, o Morandubetá Contadores de Histórias era composto por Benita Prieto, Celso Sisto, Eliana Yunes e Lucia Fidalgo. A oficina em que participei foi ministrada por Fidalgo e Prieto.

No mesmo ano ainda travei contato com Bia Bedran⁷, em oficina realizada pela UERJ, onde pude ouvir sobre outros caminhos possíveis para o desenvolvimento da arte de contar histórias. Ela que, adiante, na qualidade de pesquisadora, registraria:

Desde que o mundo é mundo, o homem sempre esteve ao lado de suas narrativas, ao redor do fogo, por meio da escrita rupestre entremeada de sons guturais até a elaboração da linguagem. Contando sua própria história e a do mundo, o homem vem se utilizando da narrativa como um recurso vital e fundamental. Sem ela a sociedade e mesmo a consciência de quem somos não seria possível. (BEDRAN, 2012, p. 25)

Atuando em outra rede e em outras unidades escolares, pude confirmar a assertiva. A contação de histórias era uma ação dissociada do ensino convencional, nossos encontros não eram vistos como aulas. Os alunos, de todas as idades, não me viam como professora. Ao término das aulas, muitas vezes vi o texto ser aplaudido como se estivéssemos num teatro, e nas aulas seguintes, eles já tinham seus preferidos e os solicitavam sem nenhum constrangimento. Nossos diálogos eram mais próximos, sem as barreiras estabelecidas entre quem ensina e quem aprende o que reforçava a impressão inicial de que éramos humanos aproximados pelo ato de ler e contar, como nas sociedades mais antigas à volta do fogo. Havia uma circularidade na troca de saberes, com leveza e fora dos padrões convencionalmente estabelecidos pelas e para as escolas. O distanciamento professora-alunas-alunos era encurtado pela palavra poética, e muito se podia aprender de substancial como a escola pretende a partir dela.

Nos cursos em que participei no ano de 2002⁸ observei que nós mesmas, professoras, nos envolvíamos mais amiúde ao ouvirmos os condutores das oficinas de contação de histórias. Era, e é, sem dúvidas, um espaço diferenciado de aprendizagem. Um espaço não hierarquizado para troca de saberes, tal como os *círculos de cultura* concebidos por Freire em 1958 – que se tornaria seu “método de alfabetização” – e realizado em 1962, na pequena cidade de Angicos, Pernambuco, quando, a convite do governador do estado, ele, junto com sua equipe, promoveu a alfabetização inicial de trezentos trabalhadores em quarenta horas.

⁷ Beatriz Martini Bedran é professora aposentada da UERJ, mestra em Ciência da Arte pela UFF, cantora, atriz, e das mais reconhecidas artistas divulgadora da arte de contar histórias. Com mais de quatro décadas nesta área de atuação, sua pesquisa, editada pela Nova Fronteira, é material indispensável para quem deseja iniciar estudos nesta área.

⁸ Em abril de 2001 ouvi o narrador Francisco Gregório Filho, por ocasião da inauguração da Biblioteca Volante Leia Caxias – acondicionada num caminhão de pequeno porte que roda, desde então, escolas municipais de Duque de Caxias – mas foi somente em 2002 que tornei a participar de cursos para formação de contadores de histórias. Em junho, promovido pela SME/DC, com José Mauro Brant, em julho, num seminário de educação realizado no Rio Centro, com Celso Sisto (componente do Grupo Morandubeté, já citado nesta pesquisa) e em novembro com o próprio Francisco Gregório Filho, no setor educativo do Paço Imperial, Rio de Janeiro.

Nos *círculos de cultura* as falas eram acolhidas de modo a enriquecer a todas e todos, de modo vivaz, e sem as cobranças exigidas pela escola, pelo currículo propriamente dito, como percebia ocorrer nas oficinas de contação de histórias.

Paulo Freire os resumiu desta forma:

Ao invés da escola noturna para adultos, em cujo conceito há certas conotações um tanto estáticas, em contradição, portanto, com a dinâmica do trânsito, lançamos o círculo de cultura. Como decorrência superamos o professor pelo coordenador de debates. O aluno pelo participante do grupo. A aula pelo diálogo. Os programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições mais críticas. (FREIRE *apud* BRANDÃO, 2005, p. 56)

Esta era forma como percebia ocorrerem as oficinas de contação de histórias.

Quando fui apresentada à obra freiriana *Cartas a Cristina* (2009), além de a autobiografia me apresentar ao homem, ler suas experiências profissionais à frente da direção da Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI5) do Recife foi igualmente significativo. Lá onde em rodas de conversa – berços dos círculos de cultura – o exercício de dizer e ouvir dizer foi colocado em prática para que fosse constituído um espaço de trabalho/aprendizagem mais prazeroso e eficaz para todas e todas dava notícias diretas da base familiar de Freire:

Minha experiência pessoal, em casa, nas relações com meus pais e meus irmãos, de que tenho falado em cartas anteriores, me havia tocado fortemente por seu caráter democrático. O clima em que vivíamos, em que nossa liberdade, tratada com respeito pela autoridade de nossos pais, era constantemente desafiada a assumir-se responsabilmente; o reconhecimento do passado brasileiro como um tempo densamente autoritário, girando quase em torno do poder exacerbado do senhor, da robustez desse poder e da fragilidade dos subalternos, de sua acomodação ou de sua rebeldia, tudo isso me direcionava até uma escola democrática, em que educadoras e educandos se dessem ao esforço de reinventar o clima tradicionalmente autoritário de nossa educação [...]

Naquela época, as repartições públicas e os órgãos privados estavam abertos aos sábados até o meio dia.

Em uma primeira reunião com os diretores de Divisão e seus assistentes discuti o projeto, que previa o uso das manhãs de sábados para as nossas reuniões. O Sesi fecharia aos sábados para atendimento ao público, dedicando-se ao conhecimento de si mesmo. Aceita a proposta, fizemos uma segunda reunião com todo o pessoal do Departamento, incluindo os zeladores. Só depois da aceitação geral demos começo ao trabalho. Organizaram-se as quatro primeiras reuniões, escolhendo-se as Divisões que falariam sobre sua prática e a que se seguiria um debate com a participação de todos. Estão aí, digo num parêntese, nos anos 50, as raízes, jamais cortadas, da prática de pensar teoricamente a prática, para praticar melhor.” (FREIRE, 2003, p. 124 e 131)

Em fevereiro de 2001, passei a compor a equipe responsável por acompanhar o trabalho das professoras dinamizadoras de leituras que atuavam nas escolas da rede municipal de ensino de Duque de Caxias – Divisão de Leitura, que a partir de 2016 passou a chamar-se

Divisão Dinamizadora de Leitura Literária (DDL). Minha tarefa era prioritariamente acompanhar a Biblioteca Volante Leia Caxias⁹, que seria inaugurada e percorreria as escolas municipais da cidade, na qualidade de contadora de histórias, mas não excluía a elaboração de formações em serviço, nem tampouco a manutenção da biblioteca interna da Secretaria Municipal de Educação, acondicionada na sala da DDL.

Certa manhã, organizando o acervo desta biblioteca uma colega me entregou a obra *Coração não toma sol*, escrita por Bartolomeu Campos de Queirós, para que conhecesse. Obra complexa, de intensa poesia, sobre a qual me debrucei muitas vezes, refletindo sobre sua profundidade no silêncio de várias leituras. Em sua edição de 2011 podemos ler assim um trecho sobremodo simbólico:

Por viver entre pesadas paredes, era um coração que não tomava sol. Ele tinha como trabalho guardar na memória tudo aquilo que o castelo vivia, pensava e sonhava [...] E o coração que não tomava sol ficava sem tempo para pontuar todas as histórias. Mas o coração tinha um secreto desejo, de um dia se organizar. Mas viver cercado por um castelo movediço era estar sujeito a muitos imprevistos. (QUEIRÓS, 2011, p. 7-9)

Um dos pensamentos que me tomou de imediato foi o de que professoras generalistas – como chamamos as que ensinam todas as disciplinas curriculares do primeiro ao quinto ano de escolaridade – atuando em escolas convencionais, menos equipadas do que eram os CIEPs, quase sem suportes, sem atividades extras que lhes permitissem ter tempos vagos para outras leituras e estudos dentro de seus horários de trabalho. Ocupadas e sobrecarregadas com planejamentos, relatórios, diários e dia a dia acelerado, também não tomam sol. E as escolas, em sua maioria, têm pesadas, solitárias e sufocantes paredes, que não permitem trocas de experiências, que não deixam margem para o diálogo enriquecedor sobre nossas práticas. Discentes, se crianças, trazem na bagagem o corre-corre das famílias, seja lá qual for a composição e realidade social delas, cada vez mais carentes de escuta. Se adultos, são eles próprios os que correm e sequer se ouvem.

A própria escola, no formato que se apresenta, sentando discentes um atrás do outro, cobrando pontos, exigindo metas quantitativamente atingidas, procrastinando reconsiderações urgentes, ao promover silenciamentos, ao considerar perda de tempo reduzir conteúdos para

⁹ Apesar de não haver, desde esta data, uma política de estado pensada para este aparelho cultural, cujo acervo e manutenção foram muitas vezes subsidiados por membros da Divisão Dinamizadora de Leitura Literária, SME/DC, ele subsiste até a presente data e é recebido com avidez em todas as unidades escolares pelas quais passa, em decorrência do trabalho responsável realizado pelas professoras dinamizadoras de leituras deste município. Em seu interior os discentes ouvem histórias e podem manusear livremente o acervo, sendo assistidos por uma professora, lotada na Divisão, na função de Implementadora de Salas de Leituras, que acompanha a biblioteca.

semear compreensão reflexiva das matérias a serem abordadas, contribuindo de modo mais eficaz para uma aprendizagem preñe de sentidos, efetivamente importante para os que passam parte de suas manhãs, tardes ou noites dentro de seus muros, não nos auxilia a romper com o corre-corre e destinar tempo suficiente para tornar discentes e docentes protagonistas nas aprendizagens. A ação governamental, ao retirar do currículo a obrigatoriedade do ensino das artes e da filosofia¹⁰, ao prescindir da literatura, popular ou autoral, contada como fruição, também não contribui com avanços.

Naquela leitura de Queirós, feita solitariamente, pareceu-me claro ouvir aplausos após o contar de histórias. Aqueles eram momentos de janelas abertas para a imaginação, para o prazer da troca. Momentos de escuta e de fala como instrumentos de aprendizagem, apresentados de modo ameno, circular, convidativo, e amoroso, como diria Freire. Momentos em que docentes e discentes se sentiam à vontade para se colocarem, para partilharem seus pensares e sentires, sem o receio natural que as avaliações provocam, roubando do processo ensino-aprendizagem um tempo que poderia ser muito mais rico, se destinado ao diálogo. Aqueles eram momentos, enfim, para os corações tomarem sol.

1.1 A poesia de Bartolomeu e a remissão a Freire ou ecos de ferveo no mar de montanhas

Aquela poesia de Queirós – *Coração não toma sol* - me remetia a Freire, mas esta não foi uma reflexão imediata. Muitas obras de Bartolomeu adiante, cada vez mais interessada nas questões da leitura com foco na literatura, os dois autores começaram a se entrelaçar aos meus olhos. Exercitei ler para outras professoras trechos de ambos, à guisa de pesquisa informal, pedindo-lhes que dissessem a autoria e as respostas confirmavam o que via: há semelhança em suas escrituras, bem como em suas metas como educadores brasileiros.

Nos trechos a seguir, poderemos ver Queirós e Freire descrevendo cenas familiares com imagens e metáforas bastante similares:

No poente, vez por outra, os corações se viam transformados em aposentos para a tristeza. Entre cores e silêncios, ela chegava pela brisa e se prolongava até os braços cruzados da mãe sobre o colo. Então, os olhos da mulher, vazando todo o céu, alcançavam paisagem que Antônio não sabia.

O pai, debruçado sobre os joelhos, se tornava indefeso diante de visita assim serena, mas que desenrolava, sem pena, antigos nomes, graves sombras, largas margens de desejos. E tudo Antônio lia em suas rugas, em seu franzir de testa.

¹⁰ Através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apenas as disciplinas de matemática e língua portuguesa deverão ser obrigatórias no novo Ensino Médio. As demais serão oferecidas de modo interdisciplinar em três áreas de conhecimento definidas como ciências humanas, ciências da natureza e linguagens e suas tecnologias. Documento na íntegra em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

E a tristeza do pai contagiava a todos, que se afastavam, procurando mais cedo o sono, e nele, um sonho revelador. Mas nada adivinhavam, a não ser que a tristeza também era possível. (QUEIRÓS, 2001, p. 41)

Na lembrança de Queirós, os sentimentos vão sendo comunicados pelo narrador como possíveis de serem percebidos em quaisquer idades. Absorvidos pelas crianças, neste recorte, pelo ato de olhar e ler o gesto dos pais.

Abaixo, vamos ver o sentimento de medo ser percebido pelo Freire-menino. Mesmo sem ficar claro se mediata ou imediatamente, a consciência do medo vai servindo, ela própria, de alicerce sob o qual vai erguendo sua capacidade de lidar com ele:

Os primeiros sinais da manhã que chegava afugentavam as almas – o sol filtrando-se pela telha de vidro de meu quarto e os passarinhos madrugadores – me devolviam a completa tranquilidade. O meu medo, contudo, não era maior do que eu. Começava a aprender que, embora manifestação de vida, era preciso estabelecer limites a nosso medo. No fundo, experimentava as primeiras tentativas de educação de meu medo, sem o que não criamos coragem. (FREIRE, 2003, p. 53)

Nas duas lembranças não apenas a escrita, como também a proposta, que vou chamar de ocultada, de refletirmos sobre os sentimentos que agregamos e, socialmente podemos ou não demonstrar, também aparecem. Tanto quanto abaixo, podemos vê-los refletir sobre suas brincadeiras, seus chãos e os adultos de suas infâncias:

Eu brincava na rua, procurando o além dos olhos, entre pedras redondas e irregulares calçando a rua da Paciência. Depois das chuvas, essas pedras centenárias, cinzas, ficavam lisas e limpas, cercadas de umidade e areia lavada. Nas enxurradas desciam lascas de malacacheta brilhando como ouro e prata, conforme a luz do sol. Traziam, ainda, sementes, e essas me mentiam ser preciosas. Mas fazer-de-conta era tudo que eu sabia fazer. Meu avô, pela janela, me vigiava ou me abençoava, até hoje não sei, com seu olhar espantado de quem vê cada coisa pela primeira vez. E aqueles que por ali passavam lhe cumprimentavam: - “Oi, seu Queiroz”. Ele respondia e rimava: - “Tem dó de nós”. (QUEIRÓS, 1995a, p. 21)

E se Queirós nos convida a assistir a dúvida entre receber bênçãos ou não de seu avô, Freire nos coloca de cara com os conflitos causados pela fome:

Em certo momento, a nossa atenção foi chamada pela presença de uma galinha que devia pertencer a um dos vizinhos mais próximos. Buscando gafanhotos na grama verde que forrava o chão, corria para a direita e para a esquerda, para frente e para trás, acompanhando vivamente os movimentos saltitantes que eles faziam para salvar-se. Numas das idas e vindas de sua perseguição aos gafanhotos, se aproximou demasiado de nós. Em um segundo, como se houvéramos não apenas consertando a ação, mas nos preparado para ela, tínhamos em nossas mãos, em estertores, a incauta galinha. Minha mãe chegou em seguida. Nenhuma pergunta. Os quatro se olharam entre si e olharam a galinha já morta nas mãos de um de nós. Hoje, tantos anos distantes

daquela manhã, imagino o conflito que deve ter vivido minha mãe, cristã católica, enquanto nos olhava silenciosa e atônita. (FREIRE, 2003, p. 48)

Oferecendo suas leituras, ficava cada vez mais claro perceber que havia ecos das provocações de Freire, seu fervor contagiante (para usar uma alegoria tão pernambucana quanto ele), suas provocações insistentes em nos despertar, na mansuetude metafórica daquele outro, criado entre o mar de montanhas mineiras. Mas Queirós, no silêncio da poesia, também erguia megafones para acordar reflexões sobre opressão, oprimidos e opressores, tanto quanto o educador nascido ao nordeste deste país.

E de que modo conjugar a individualidade criativa mais claramente presente em Queirós com a dimensão coletiva da democracia embandeirada por Freire? – poderiam me perguntar. De Freire (1986) convidaria a ler:

Eu poderia dizer a você, Ira, e para os leitores de nossa conversa, que estou ensinando desde os 19 anos, quando ainda estava no colegial, porque comecei tarde. Isso era quando eu ensinava sintaxe portuguesa. Naturalmente, tive de início meu otimismo ingênuo, que comecei a controlar através da minha prática. Isto é, quanto mais era professor, mais entenderia o que significava ser um professor. E agora, por exemplo, que a educação é meu campo principal de ação, ainda não me sinto tentado pelo descaso ou pelo ceticismo. Como vejo claramente os limites à minha frente, eu “me ajudo” a evitar essas duas tentações. Conhecer os limites da educação não me levou a reduzir minha atividade nessa área, mas, pelo contrário, ampliou meus objetivos políticos. Mas, sobretudo, ampliei meu trabalho político fora das escolas. Percebi a necessidade de agir onde as alavancas da transformação de fato existem. Portanto, esse desejo de trabalhar tanto fora como dentro da educação formal, nos bairros, por exemplo, não diminuiu meu desejo de educar: apenas ofereceu um novo caminho para realizá-lo. (FREIRE, 1986, p. 158)

E em Queirós ofereceria esta reflexão-ação:

Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças. (QUEIRÓS, 2012, p. 62)

Em suas searas de trabalho, os dois autores estiveram atentos à importância de cada mulher e cada homem tomar de sua palavra. E tomar da sua palavra é, inexoravelmente, desejar colocá-la, desejar colocar-se frente às mais variadas questões. Não há neutralidade e silêncio onde há mulheres e homens leitores de seus mundos. Se Queirós se utilizava da poesia – e pessoalmente era um ser humano mais introspectivo – não desejava menos que Freire – um homem que por sua vez amava estar entre as gentes, tocando-as no ombro, ouvindo-as e falando com elas – esta ação libertadora, nascida e demonstrada pelos que têm e usam suas próprias vozes.

Mas Paulo também excursionava pela palavra poética, sem perder a densidade de suas propostas:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minhas primeiras leituras. [...]
Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, riachos. (FREIRE, 2011b, p. 21)

Profissionalmente, se eu não contava mais com a alegria de ter uma escola como os CIEPs, entrevia na escrita destes dois educadores e na literatura propriamente dita a parede derrubada que tornaria amplos os espaços esmagados das escolas em que atuava. A prática educativa poderia e deveria contar com momentos em que a leitura fosse além do estudo estanque de conceitos objetivos. Com todas as dificuldades contidas na tarefa de tornar libertadora uma educação praticada dentro dos muros de instituições tão restritivas quanto são as escolas, na maioria das vezes. E, em ambos, encontrei proposições que fortaleciam estas reflexões.

Freire em *A educação como prática da liberdade* posiciona-se desta maneira:

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca, exclusivamente a oferecer-lhe.
Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares, e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou, por outro lado, a doação ao povo do que formulássemos nós mesmos, em nossas bibliotecas, e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas. (FREIRE, 2011c, p. 134)

Ao que anos depois, Queirós, convidado a falar sobre *Literatura, escola e democracia*, somaria:

A literatura é a linguagem, pois, do imaginário. E pergunto: será que existe verdade mais definitiva do que a do imaginário? Existe liberdade maior do que a que resiste à imaginação? Por ser assim, a literatura é a linguagem do possível.
Ao se fazer como metáfora, ela respeita as diferenças, ao permitir tantas leituras quantos desejos houver. Criada a partir da intuição poética de um sujeito, nela se aninha todo tipo de experiência: da angústia à dúvida. (QUEIRÓS, 2012, p. 110)

Tanto Freire quanto Queirós estimulavam a leitura de literaturas como instrumentos de promover uma educação mais reflexiva, dialógica e libertadora, para usar o termo freiriano. E

se por um lado um era reconhecidamente teórico, não lhe faltava poesia no modo como nos oferecia seus pensares. Quanto ao outro, essencialmente poético, não faltavam proposições densas sobre nossa sociedade. Em ambos fica claro o gosto, convite e convocação para o estudo, de modo que tomemos para nós a palavra escrita, e oralizando-a ou reescrevendo-a, registremos nossa própria história, como autoras e autores de nossas próprias reflexões e ações cotidianas.

De certo, toda leitora e todo leitor descortina suas próprias interpretações, apesar, ou para além, do que está escrito. Portanto, minha visão sobre a similaridade de suas escritas, ainda que compartilhada por outras professoras com as quais realizei a pesquisa informal, poderia se configurar parcial e com fundamentos mais pessoais e afetivos que substanciais, e foi por este motivo, que decidi me debruçar sobre as obras de Paulo Freire e Bartolomeu Campos de Queirós, para certificar-me das possíveis semelhanças em suas escrituras, pesquisando suas bibliografias, observando suas caminhadas e buscando suporte na escrita de outros pesquisadores.

Todavia, no penúltimo mês do ano de 2014, quando assumi a gestão de uma unidade de creche na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, pude reviver a experiência de apresentar os dois autores. Decidi levá-los comigo, procurando desempenhar a função de gestora sem descuidar do caminho pedagógico – tarefa específica dos orientadores pedagógicos, com a qual passei a contribuir –, e literário porque não posso desempenhar quaisquer funções sem levar comigo meu indez.

Por esta época pude observar o prazer que ambos provocavam nas profissionais. O quanto ler um e outro para as colegas de trabalho despertava-lhes a escuta e permitia-lhes falar com maior naturalidade, como anos atrás eu observara fazer os discentes com os quais trabalhei no CIEP. Os dois autores podiam ser lidos como teóricos ou literatos sem diferenciação de importância, e mais uma vez, ouvia do grupo sobre as semelhanças de suas escritas, como nos recortes abaixo quando falam sobre escola, fome e família:

Passei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça [...]. Mas logo me veio a ideia: quando entrar para a escola, eu faço de conta que esqueci tudo e começo a aprender de novo [...] Cheguei de uniforme novo costurado pelo carinho de minha madrinha. O caderno era Avante, com menino bonito na capa sustentando uma bandeira com um Brasil despaginado pelo vento. Menino rico, forte, com sapatos e meias soquete. O estojo de madeira estava completo: dois lápis Johann Faber com borracha verde na ponta e mais um apontador de metal. Um copo de alumínio, abrindo e fechando como o acordeom de Mário Zan, completava as exigências da escola. Só minha cabeça andava aflita para esquecer. E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia

em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância. (QUEIRÓS, 2012, p. 21)

Através deles podíamos refletir sobre nossos desejos para o espaço onde passávamos nossos dias. Lugar onde deveríamos estar atentas à diversidade das famílias que recebíamos, de modo a alimentarmos a todos nós com lembranças positivas.

Na verdade, porém, não fui um menino desesperadamente só nem desamado. Jamais me senti ameaçado, sequer, pela dúvida em torno da afeição de meus pais entre si como de seu amor por nós, por meus irmãos, por minha irmã e por mim. E terá sido essa segurança o que nos ajudou a enfrentar, razoavelmente, o real problema que nos afligiu durante grande parte da minha infância e adolescência – o da fome [...] Quantas vezes fui vencido por ela sem condições de resistir a sua força, a seus “ardis”, enquanto procurava “fazer” os meus deveres escolares. Às vezes, me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado. E quando reagindo ao sono que me tentava dominar, escancarava os olhos que fixava com dificuldade sobre o texto de história ou de ciências naturais – “lições” de minha escola primária – as palavras eram como se fossem pedaços de comida. (FREIRE, 2003, p. 39 e 40)

Embora nas rodas de leituras tenha utilizado basicamente as obras em que retratam suas infâncias, *Indez* (Queirós) e *Cartas a Cristina* (Freire), outros trechos fluíram propondo novos diálogos, com grupos pequenos e em momentos variados do cotidiano, não exatamente em grupos de estudos, quando pensávamos, por exemplo, sobre o papel sócio-afetivo da escola em nossas vidas:

Um dia aprendi com a Lili a decifrar as letras e suas somas. E a palavra se mostrou como caminho poderoso para encurtar distâncias, para alcançar onde só fantasia suspeitava, para permitir silêncio e diálogo. Com as palavras eu ultrapassava a linha do horizonte. E o meu coração de menino se afagava em esperança. Ao virar a página do livro, eu dobrava uma esquina, escalava uma montanha, transpunha uma maré. Ao passar uma folha, eu frequentava o fundo dos oceanos, transpirava em desertos para, em seguida, me fazer hóspede de outros corações. Pela leitura, temperei a minha pátria, chorei sua miséria, provei da minha família, bebi da minha cidade, enquanto, pacientemente, degustei dos meus desejos e limites. (QUEIRÓS, 2012, p. 63)

Lembrávamos de nossos processos de alfabetização, de nossas primeiras professoras, nossas alegrias e desventuras, procurando quando a palavra passou a ser este *caminho poderoso* em nossas vidas. E através de que leituras este encanto se deu.

Nestes momentos, Freire nos parecia complementar, ou continuar o assunto, ao nos lembrar que:

A leitura da palavra, fazendo-se também busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da

experiência sensorial não basta. Mas por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai pela generalização ao tangível. (FREIRE, 2009, p. 32)

Concordávamos que nossa sensibilidade e a de nossos discentes eram portas importantes para, abertas em sintonia, preparar o caminhar para as escolas futuramente, já que atuávamos em creches. Nosso fazer teria que ser mais atento, teórica e afetivamente, em relação às nossas práticas diárias.

O cotidiano, os ditames administrativos, o acelerado calendário escolar, impediram-me de promover mais encontros com os dois autores neste grupo, todavia, mais uma vez pude observar que não era a única e ver semelhança entre os dois, validando a importância de prosseguir com meu objetivo de desenvolver a pesquisa.

Ao iniciar o mestrado, em decorrência da falta de tempo hábil para pesquisa de campo, optei pelo método qualitativo-interpretativo por considerar que através dele, o pesquisador pode ser um contador de histórias, narrando e inferindo na pesquisa com suas próprias experiências, o que deixaria confortável a construção de minha escrita, e me permitiria descrever o vivido, presentificando meus pares.

Elenquei três obras de cada um deles. Uma porque foram utilizadas para as pesquisas informais que mencionei, outras por perceber similaridade nas temáticas. São elas: *Cartas à Cristina, Professora sim, tia não*, e *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire; e *Indez, Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, e *O manifesto por um Brasil literário*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

Iniciado o trabalho e percebendo mais claramente a costura muito bem arrematada na bibliografia de ambos, o entrelace entre suas escrituras e vidas, outras obras foram sendo agregadas. Percebi igualmente a necessidade de apresentá-los ao possível leitor leigo, ou aos que os conhecem de modo superficial, bem como mostrar as questões que motivaram suas escritas, para que fossem observadas mais detidamente as aproximações. Optei por apresentar os autores, seus trabalhos e o ponto que considero convergente, a luta pela formação de uma sociedade mais cidadã através da leitura, sobretudo de literaturas. Freire de forma arrojada e extrovertida e Queirós através da inquietude silenciosa que provoca sua literatura. Não sem antes trazer suas infâncias em primeiro lugar. Não para reforçar o mito da infância feliz, tão desmistificado na leitura de ambos, mas para mostrar o quanto suas experiências nesta fase moveram suas causas futuras, as em que militaram quando adultos e os fizeram quem são. Ademais, a clareza com que falam sobre seus medos, alegrias e dores denota serem adultos que não obliteraram os sentires da infância. Adultos que não perderam o olhar virgem sobre

os temas e esperançoso sobre possíveis mudanças. Adultos que preservam os devaneios voltados para a infância, como assevera o Bachelard:

Mas o devaneio não conta histórias. Ou, pelo menos, há devaneios tão profundos, devaneios que nos ajudam descer tão profundamente em nós mesmos que nos desembaraçam da nossa história. Libertam-nos do nosso nome. Devolvem-nos, essas solidões de hoje, às solidões primeiras. Essas solidões primeiras, essas solidões de criança, deixam em certas almas marcas indeléveis. Toda a vida é sensibilizada para o devaneio poético, para um devaneio que sabe o preço da solidão. [...] Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância? E não é à toa que, num devaneio tranquilo, seguimos muitas vezes inclinação que nos restitui às nossas solidões de infância. (BACHELARD, 1988, p. 93-94)

Como educadora percebo o quanto é preciso ressaltar a infância, observá-la com vagar, distanciamento, mas atenção, para ressignificar nossa prática. Quem teria nitidez para falar sobre (e com) as professoras das séries iniciais e seu importante papel na formação pessoal, e adiante de uma sociedade leitora, senão adultos preocupados com um espaço de educação, uma escola propriamente dita que efetivamente reunisse saber e prazer, conhecimento e poesia, como naturalmente, na maioria dos casos, as crianças conseguem fazer em seus devaneios cotidianos, como reverbera Bachelard? Uma escola que produzisse aprendizagens sem prescindir do afeto? Penso que apenas adultos que falassem do lugar em que estão – o lugar do adulto – sem perder a delicada ponta sensível, esticada e ainda atada lá atrás ao período em que eram eles próprios, crianças. Tanto Freire quanto Queirós são exemplos a serem observados. Ambos poderiam assinar a assertiva, como Freire (2011e) “O gesto do professor me trazia confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir.”. Ou poderiam ter assinado o que escreveu Queirós (2012) “Há crianças que não aprendem porque o olhar do professor não deixa”. Porque, para além do que venho expondo acima sobre a semelhança de suas escrituras, os dois preservaram o sentimento e as percepções naturais da infância dentro de si. E talvez esta seja a chave que descortinará uma nova possibilidade para refletir sobre a escola, a possibilidade de, através da literatura, proporcionar a discentes e docentes dialogarem olhos nos olhos, com base na infância enquanto experiência vivida por todos, e desse modo aproximar teoria e prática como assevera Freire (1996) “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.” É possível que tenha sido este o pensamento de Freire ao propor que cuidássemos de ver a origem do nosso aluno, ver não apenas o lugar, mas encontrar um lugar onde também já tenhamos estado e para o qual

possamos retornar. Um lugar sensível e não sócio geográfico, rememorado, por exemplo, por Queirós ao falar sobre seu avô:

Meu avô morava em Pitangui, uma cidade perto de Papagaio, ganhou a sorte grande na loteria e nunca mais trabalhou. Ele cultivou uma preguiça absoluta. Levantava pela manhã, vestia terno, gravata e se debruçava na janela. Todo mundo que passava falava: “Ô, seu Queirós!”. Ele falava: “Tem dó de nós”. Só isso. O dia inteiro. Tudo o que acontecia na cidade, ele escrevia nas paredes de casa. Quem morreu, quem matou, quem visitou, quem viajou. Fui alfabetizado nas paredes do meu avô. Eu perguntava que palavra é essa, que palavra é aquela. Eu escrevia no muro a palavra com carvão, repetia. Ele ia lá para ver se estava certo. Na parede da casa dele, somente ele podia escrever. Eu só podia escrever no muro. Esse meu avô tinha um gosto absoluto pela palavra e era muito irreverente. Eu era o grande amigo dele. (QUEIRÓS, 2012, p. 16)

Bernardina Maria Leal, professora da Universidade Federal Fluminense, que pesquisa a relação entre literatura e filosofia, nos convida a pensar em sua obra *Chegar à infância* (2011) que “A infância enquanto algo que resiste, algo que insiste em habitar-nos, exige que aprendamos com ela; que a deixemos acontecer; que preparemo-nos para seu encontro. Calma e pacientemente, que atentemo-nos ao seu devir”, e é neste sentido que vou apresentar a escrita de Freire e Queirós sobre suas infâncias, como devir que perpassa suas escrituras. Suas memórias, enriquecidas talvez das reflexões oportunizadas pela vida que seguiu, sem empobrecer o sentimento que despertaram enquanto eram vividas, estão carregadas de força e convite para que refaçamos nossos próprios caminhos, percebendo-o, ressignificando-o quando/se preciso, mas principalmente, nos apropriando dele e olhando-o de frente, reconhecendo sua valia em nossa trajetória.

Freire expressa desta forma o que acima assevero:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel a que ocorreu, mas, de outro lado fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser *na* e *da* perspectiva do *que passa*. (FREIRE, 2003, p. 19)

E Queirós, que tanto escreveu sobre meninice, exalta a infância, registrando:

Sou escritor. Ao escrever procuro elaborar um texto que permita a leitura também dos mais jovens. A infância sempre me seduziu pelo que existe nela de possibilidades. A infância é o nó inicial para se estabelecer uma trama que perdura pela existência inteira. Se frouxo o primeiro nó, todo o resto do tecido estará comprometido. A liberdade, a fantasia, a espontaneidade, a inventividade inauguram a infância. Assaltar esses elementos é desconhecer a vida como um único fio e que a antecedência assegura o depois. (QUEIRÓS *apud* PRADO, 2007, p.52)

A maneira como narram suas primeiras experiências, quando crianças, e neste momento me refiro ao período biológico, seus prazeres como pesquisadores/escritores, suas disposições por trabalhar em autarquias (ambos foram secretários de governo), a ousadia com que ofertaram suas palavras, escritas ou ditas, todas as vezes que puderam com fluidez e clareza a quantos os ouvissem ou lessem, leigos ou não, a mim demonstra a energia inaugural da infância, capaz de desestabilizar nossas certezas e, incomodando-nos, nos convidar a outros caminhos e reflexões.

Suas palavras literárias, expressadas em seus registros memoriais, recheadas de infância nos permitem compreender para além do simplesmente racional. Lendo-os podemos revisitar nossas próprias vivências, e perscrutando nossos sentires, produzirmos uma prática educativa mais humana, um cotidiano mais sensível.

Se em algum momento fosse indagada sobre serem minhas palavras uma utopia, diante do lugar restritivo que historicamente a escola é, responderia afirmativamente, mas considerando utopia na perspectiva em que nos apresenta Paulo Freire:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são, por isso mesmo, negadoras das gentes, das mulheres e dos homens.

Seres programados para aprender e que necessitam do *amanhã* como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres “roubados” se se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. (FREIRE, 2014, p. 77-78)

Ao relatar o processo de construção de suas reflexões/pesquisas, Freire conta:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. [...] A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória – me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia as palavras. (FREIRE, 2011b, p.20)

E Queirós compartilha:

Aprendi com Merleau-Ponty que a primeira leitura que a criança faz na sala de aula é a do olhar do professor. Há pessoas que quando nos olham nos afastam. Outras, quando nos olham, nos acariciam. Há crianças que não aprendem porque o olhar do professor não deixa. Há criança que não usa a liberdade porque tem medo do olhar do professor. O olhar do professor imobiliza. Muitas vezes, jogamos nas costas dos métodos a não aprendizagem da criança, quando, às vezes, a aprendizagem da criança é interdita pelo olhar do professor, que é a primeira leitura que ela faz. Merleau-Ponty descobriu uma coisa fundamental. Um dia, ele olha muito tempo para o sol e descobre que olhar dói. (QUEIRÓS, 2012, p. 16)

Ao nomear este capítulo como *A importância do ato de ler nosso indez* mais que entrelaçar os autores homenageando-os com títulos de obras suas, intencionei provocar a leitora e o leitor a pensarem sobre suas escolhas, sobretudo se educadores, como eu. Saber nosso objetivo é o que define nossa direção e caminhar. Não por entre trilhas infalíveis ou sem dificuldades. Longe disso. Saber nosso objetivo é saber o que desejamos, porque o desejamos, e até onde estaremos dispostos a seguir para atingi-lo, de modo que haja segurança na partilha de nossos saberes e bem estar diário, a despeito de quaisquer adversidades.

Por estar atenta ao indez que a leitura literária se mostrou ser em meu percurso profissional é que optei por esta escrita dialógica, como a praticava Freire. É que observei, antes, a similitude entre suas escrituras e as de Queirós. É que partilhei minhas observações em meus espaços de atuação. É que fiz inúmeras idas e vindas em minhas próprias leituras e práticas. É que experimentei e experimento ser ouvinte. É por saber que a leitura literária é meu motivo de retorno para novas vivências e criações que pude tomar da minha palavra. Cada pessoa que saiba onde está seu indez, será uma a mais a seguir com segurança seu labor profissional. E como educadora não posso fragilizar meus dias vivendo-os sem compreendê-los como um a mais na experiência e um a menos para buscar minha realização. Se não sei meu indez, se não o sabemos, estaremos apenas reproduzindo o que é pedido, sem refletir. Estaremos caminhando a esmo, tal qual a menina Alice, da obra de Lewis Carrol:

O Gato apenas sorriu quando viu Alice. Parecia de boa índole, ela pensou, mas não deixava de ter garras muito longas e um número respeitável de dentes, por isso ela sentiu que deveria ser tratado com respeito.

“Gatinho de Cheshire” começou um pouco tímida, pois não sabia se ele gostaria do nome, mas ele abriu ainda mais o sorriso. “Vamos, parece ter gostado até agora”, pensou Alice, e continuou. “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“O lugar não me importa muito...”, disse Alice.

“Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.

“...desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação.

“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar bastante”... (CARROL, 2008, p. 84)

É por reconhecer a promoção da leitura literatura como meu objetivo no cotidiano escolar que me inscrevo nesta pesquisa. Por estar ciente de ter sido através dela que tanto Freire quanto Queirós passaram a ser vistos por mim como os apresento aqui: homens que provocavam através de suas escritas. Educadores preocupados em contribuir para a formação de seres humanos mais plenos. E, portanto, autores que possibilitam reflexões capazes de preencher possíveis lacunas em nossas práticas educativas. É por saber a leitura literária como meu indez no mundo, que enxergo claramente minha responsabilidade como multiplicadora do ato de ler.

Reconhecendo na tarefa de contar minha história, a possibilidade de estimular outras tantas que precisam ser contadas, trago a frase da professora Eliana Yunes, cuja ampla experiência na área das políticas públicas de leitura, englobando a co-criação do Programa Nacional de Leitura (PROLER) – trabalho que proporcionou a muitas professoras e professores acesso às discussões sobre promoção de leituras, tendo como interlocutores os mais variados profissionais especializados, – expressada no prefácio da obra de Francisco Gregório Filho, *Guardados do Coração: memorial para contadores de histórias*, para provocar novas reflexões, além das postas até aqui, e concluir esta parte da conversa: “O melhor mesmo é a escrita da história pela memória/leitura de quem a viveu. Porque, agora, aquele ditado popular precisa ser reescrito: “leu, não escreveu... o poder comeu!”

1.2 Mas afinal, de que poesia e de que teoria estamos falando?

Se afirmássemos, de modo simplório, que poesia é a “arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados”, enquanto poema é “a obra em verso ou não em que há poesia”, como constam nos dicionários comuns, de pronto deixaríamos claro que há no mundo poesia em profusão. Todavia, ainda assim seria necessária sensibilidade apurada e atenta para percebê-la. E é sobre esta atenção existente em Freire e Queirós que desejo tratar aqui, em última análise. Ambos registraram a poesia das coisas através de seus trabalhos, palestras e livros propriamente ditos, porque atentos ao entorno – ao mundo e às pessoas. Mas é preciso mergulhar mais profundamente.

Aristóteles procurando estabelecer diferenciação entre a figura do poeta e a do historiador nos convida a pensar:

O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso (pois, se a obra de Heródoto fora composta em verso, nem por isso deixaria de ser obra de história, figurando ou não o metro

nela). Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido.

Por tal motivo a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular. (ARISTÓTELES, s/d)

Poderíamos então nos valer deste conceito como instrumento para estabelecer diferenciação entre suas escritas, mas não seria justo nem completo. E apresento desta forma porque a literatura freiriana é fruto de seu trabalho de campo, seu fazer junto às pessoas, seja no Brasil, no Chile ou em quaisquer outras partes do mundo por onde esteve educando e pensando educação, enquanto Bartolomeu parte basicamente de sua vivência pessoal para escrever o que “poderia ter acontecido”. Essencialmente Queirós é um poeta, é certo. Trabalha com o que poderia ter havido. Porém Freire, ao escrever, além de produzir bonitezas, para me valer de seu próprio vocabulário, as apresenta de modo que possa ser lido tanto aqui quanto alhures, sendo desta forma universal. *A pedagogia do oprimido*, para citar uma de suas obras, pode ser leitura para oprimidos de variados pontos do globo, desde que, é claro, de cultura letrada, sem prejuízo em conteúdo, o que permite aproximar sua escrita da poesia, segundo Aristóteles, embora ele escreva sobre o que de fato acontece (ou aconteceu) diferente de Queirós, que literaliza o vivido.

Ítalo Moriconi (2002), doutor em letras, escritor e professor da UERJ, em sua obra *A poesia brasileira do século XX*, assevera que “Toda linguagem tem seu quê de poesia. Mas a poesia é onde o “quê” da linguagem está mais em pauta. A poesia brinca com a linguagem. Chama atenção para a possibilidade de sentido”, e é por brincar desta forma com as palavras que afirmo poética a produção de Bartolomeu Campos de Queirós.

E continua:

Ocorre que a palavra poesia abrange sentidos que vão além da linguagem verbal, oral ou escrita. Ela também se refere a um universo muito mais amplo e menos exclusivo ou especializado que o do livro e da leitura. É o lado além-livro da poesia. Que tem a ver com o universo todo da cultura, tem a ver com o ar que nos envolve. (MORICONE, 2002, p. 8-9)

É neste sentido que considero também poéticas as palavras de Paulo Freire, atento ao mundo, como já o disse.

Em Gaston Bachelard podemos ler que:

A poesia é um dos destinos da palavra. Tentando sutilizar a tomada de consciência da linguagem ao nível do poema, chegamos à impressão de que tocamos o homem da palavra nova, de uma palavra que não se limita a exprimir idéias ou sensações, mas que tenta ter um futuro. Dir-se-ia que a imagem poética, em sua novidade, abre um porvir da linguagem. (BACHELARD, 1988, p. 3)

Freire e Queirós descortinaram esse porvir de que ele trata. Ambos, criando palavras ou conferindo sentidos outros a elas, nos conduzem a outras concepções teórico-poéticas.

Pretendem, inaugurando palavras, demonstrar suas considerações acerca do mundo, e acordam em nós, leitoras e leitores, olhares para além delas. Este exercício poético, inaugurado em suas leituras, nos convoca, na criação de nossas compreensões, à tarefa igualmente poética e sensível, que, reinaugurando o sentido das palavras, possibilita que também nos inscrevamos no campo da poesia. Deixamos de ser leitoras e leitores para *estarmos sendo* coautoras e coautores dos sentidos propostos e de outro que fazemos nascer com nossas leituras e experiências.

Importa ressaltar que quanto mais mergulhados nos devaneios inaugurais da infância mais seremos capazes de aprofundar o mergulho em suas proposições.

Sobre teoria podemos ler:

Se você abre uma enciclopédia ou um dicionário de filosofia e procura o verbete *teoria*, certamente vai perceber um dado até de certa forma curioso com relação ao seu significado original grego: os dicionaristas em sua maioria identificam este termo como contemplação, ato contemplativo, ou mesmo beatitude. [...] Mas a questão não reside só nesta primeira identificação etimológica de teoria como contemplação ou atividade desinteressada. Boa parte dos autores até contrapõe teoria à prática. Se não como duas realidades excludentes entre si, pelo menos como tese e antítese de um mesmo processo. (PEREIRA, 1982, p.5)

É no sentido ressaltado para teoria e prática, que apresento teoria e poesia: tese e antítese de um mesmo processo, o de maturação do sujeito leitor, que, tomando de sua voz, se tornará cada vez mais completo na participação ativa de sua sociedade, sendo mais reflexivo, protagonista consciente de suas vivências e certamente mais atuante em seu entorno, em sua sociedade. Afinal:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. 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. (FREIRE, 2009, p. 31-32)

Bem como:

Ler é deixar o coração no varal. É desnudar-se diante do texto.
Ter em mãos um livro é suportar, por meio de leve objeto, extenso fragmento do mundo. É próprio do ser humano, mesmo percebendo o peso do seu fardo, buscar

entender o lugar em que ele está inserido, sem ter pedido para vir ao mundo. (QUEIRÓS, 2012, p. 90)

Freire e Queirós, teorizando, fazem poesia. Poetizando acordam para análises profundas sobre nosso lugar no mundo. Lugar de atitude, de ação que somente nos autorizamos viver quando de posse de nossas vozes. Se Freire o faz de modo objetivo (sua fala propositiva era sempre muito clara sobre a importância de nossa reflexão-ação) de modo que, lendo ou ouvindo suas palavras somos levados a ensimesmar e nos autoanalisar, Queirós no silêncio de sua escrita, e com seu jeito reservado de ser, nos inquieta ao ponto de não conseguirmos calar. Ambos, ao nos informar sobre nosso destino no mundo, o de construtores dele, nos movem do *status quo* em que somos plantamos cotidianamente para a condição de lavradores da terra sobre a qual pisamos e nos constituímos. Se Paulo nos lembra que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, Bartolomeu por outro caminho adverte “Um dia Maria do céu cansou de ser ideia”. Objetiva ou metaforicamente nos convocam a agir, porque “ser ideia” não basta, e nos construímos no intercâmbio de nossos saberes, nunca “no vazio”.

Suas obras (e suas ações) os colocam na condição-sonho da personagem principal de *O apanhador no campo de centeio*, retratado na cena que resume em essência a obra:

Seja lá como for, fico imaginando uma porção de garotinhos brincando de alguma coisa num baita campo de centeio e tudo. Milhares de garotinhos, e ninguém por perto – quer dizer, ninguém grande – a não ser eu. E eu fico na beirada de um precipício maluco. Sabe o quê que eu tenho de fazer? Tenho que agarrar todo mundo que vai cair no abismo. Quer dizer, se um deles começar a correr sem olhar onde está indo, eu tenho que aparecer de algum canto e *agarrar* o garoto. Só isso eu ia fazer o dia todo. Ia ser *só* o apanhador no campo de centeio e tudo. Sei que é maluquice, mas é a única coisa que eu queria fazer. (SALINGER, s/d, p. 168)

Freire e Queirós estão a postos para nos retirar do precipício rumo ao nada, para o qual podemos caminhar porque distraídos, e nos convocam a agir em favor da utopia a que estamos destinados, chamada por Freire de vocação de *ser mais*. Podemos ver o caminho através da poesia de um e da teoria de outro, podemos enxergar teoria e poesia em ambos, mas não poderemos dizer, após suas leituras, que nos faltou estofamento e estímulo para prosseguir nem mãos a impedir nossa queda no despenhadeiro de uma escola sem diálogo nem poesia.

2. ANTES DO DEPOIS: OS MENINOS

Sem que ninguém de tal se tivesse apercebido,
a criança já havia estendido gavinhas e raízes,
a frágil semente que então eu era havia tido tempo
de pisar o chão de barro com os seus minúsculos
e mal seguros pés, para perceber dele,
indelevelmente, a marca original da terra.

José Saramago

Constituir-se é tarefa laboriosa. Se a maior parte de nosso corpo nasce pronto tudo o que diz respeito ao que nos difere uns dos outros em essência, nossos pensamentos, que movem nossas ações no mundo, têm tempo prolongado de maturação. Enquanto estivermos vivos, ainda estaremos nos compondo. Ser quem somos é um gerúndio e vivemos nosso dia a dia sem acabamento, sem arremates ou demão. Todavia nosso alicerce, onde crianças estendemos “gavinhas e raízes” como anota Saramago (2006) em sua obra *As pequenas memórias*, diz muito sobre quem vamos conseguindo ser.. Antes de nos tornarmos adultos, profissionais, pesquisadores ou qualquer outra coisa, fomos seres humanos que não sabiam se equilibrar por sobre as pernas, controlar nossos corpos, nem unir caracteres para formar palavras, palavras para formar frases, maturidade para ler o não escrito, ou o escrito nas entrelinhas. Antes do que nos transformamos depois passamos, inexoravelmente, pela infância como a vemos hoje, uma vez que a infância é uma construção social, como nos lembra Philippe Ariès:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. Este fato é confirmado pelo gosto manifesto na mesma época pelos hábitos e pelo *jargão* das crianças pequenas. [...] muito raro que a literatura, mesmo popular, conserve vestígios do jargão das crianças. (ARIÈS, 2014, p. 28-29)

Portanto, para falar de Paulo Freire e Bartolomeu Campos de Queirós, considerei importante trazer a infância de ambos em narrativas autobiográficas que incluíssem os adultos com os quais conviveram, cenários íntimos e geografias. Onde cresceram, por quem foram ou não foram cuidados, sobre que chão brasileiro aprenderam a caminhar e em que condições sócio-econômicas viveram seus primeiros anos, são informações que podem nos fazer compreender ainda melhor os adultos em que se transformaram, tanto quanto nossas próprias histórias pessoais, se contadas, ajudarão a nos identificar e, na maior parte das vezes, justificar nossos passos e escolhas ou nossa falta de escolha para seguirmos caminhando. A leitura

deste capítulo nos tornaria, a meu ver, mais sensíveis às nossas infâncias e a dos discentes com os quais dialogamos, contribuindo para que nos tornássemos *intelectuais amorosos*¹¹, como asseverou Freire.

Parte do título escolhido – *Antes do depois* – nomeia uma obra de Queirós (2006) em que ele próprio sintetiza o que pretendo dizer com este preâmbulo:

Nasci com 57 anos [...].
 Meu pai tinha 34 anos e minha mãe 23. Do meu pai herdei uma fortuna de silêncio cheio de amores escondidos. [...]
 Meu pai chegava em casa pisando com as pontas dos pés, nas madrugadas, depois de ter saído no crepúsculo. Minha mãe resmungava e sofria. Com seus 23 anos, ela me presenteou com suspiros e lonjuras. [...]
 Cheguei com 57 invernos. 34 pais + 23 mães = 57 filhos. Peguei o trem na última estação. A primavera, primeira estação, começa em setembro. E só quem nasce na primavera pode colher primaveras. No inverno os dias ficam mais calados. O frio traz melancolia e a alma fica sufocada entre tantos agasalhos. O corpo permanece embrulhado. Nasci no inverno e com frio. Por isso preciso de mais abraços. (QUEIRÓS, 2006, p. 9, 12, 14 e 15)

Nenhum de nós nasce sem este estofo familiar. Mesmo os órfãos. Todos recebem as experiências dos que nos embalam – familiares ou não, presentes ou não – como primeiro livro lido por nossos corpos. O choro atendido por voz mansa. O choro compulsivo dos abandonados no berço, cama, esteira ou rua. As mãos que nos servem de apoio para os primeiros passos, que nos despem, banham e vestem. Tudo é lido sensorialmente, desde bebês, por cada um de nós. E este livro, lido por nosso avesso, sem palavras que possam definir, fica inexoravelmente gravado em nossas vidas e formam nossas primeiras experiências individuais de percepção do mundo.

Segundo o geógrafo Yi-Fu Tuan (2013):

A experiência é constituída de sentimentos e pensamentos. O sentimento humano não é uma sucessão de sensações distintas; mais precisamente, a memória e a intuição são capazes de produzir impactos sensoriais no cambiante fluxo da experiência, de modo que poderíamos falar de uma vida do sentimento como falamos de uma vida de pensamento. É uma tendência comum referir-se ao sentimento e ao pensamento como opostos, um registrando estados subjetivos, o outro reportando-se à realidade objetiva. De fato estão próximos às duas extremidades de um *continuum* experiencial, e ambos são maneiras de conhecer. (TUAN, 2013, p. 19)

¹¹ “Eu sou um intelectual que não tenho medo de ser amoroso. Eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que luto para que a justiça social se implante antes da caridade” sobre esta autodefinição de Freire, sobremodo conhecida, apenas encontrei registro na revista Fórum <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1424/FPF_OPF_07_064.pdf>.

Portanto, o que vivemos emocionalmente no período mais tenro de nossas vidas, e trazemos em nossas memórias, somam-se às mais diversas experiências que amealhamos vida afora, e juntas, ajudam a constituir quem vamos nos tornando.

O perfume das rosas cultivadas por minha mãe, no jardim de nossa casa e o som do acordeão de meu pai nas noites iluminadas por lampiões, em nossa sala faz parte de quem sou hoje da mesma forma que meu primeiro contato com Renoir e Mozart, Nietzsche e Saramago. Não há experiência a excluir quando analiso o que me constitui até aqui, e é como considero para todas e todos nós. Mosaico de tudo o que vivemos e das pessoas com as quais nos relacionamos, quando observados minuciosamente, damos notícias das partes que nos continuem, de nosso primeiro mundo, como trata Tuan (2015):

As crianças percebem, mas não tem atitudes bem formadas, além das que lhe são dadas pela biologia. As atitudes implicam experiência e uma certa firmeza de interesse e valor. As crianças vivem em um meio ambiente; elas têm apenas um mundo e não uma visão do mundo. A *visão do mundo* é a experiência conceitualizada. Ela é parcialmente pessoal, em grande parte social. Ela é uma atitude ou um sistema de crenças; a palavra *sistema* implica que as atitudes e crenças estão estruturadas, por mais arbitrárias que as ligações possam parecer, sob uma perspectiva impessoal (objetiva).

Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal. (TUAN, 2015, livro digital sem paginação)

Reflexões deste teor me levaram, reitero, a destinar breves linhas à guisa de biografia, destes dois homens, cuja densidade das escritas pode tornar mais fluidos e significativos nossos cotidianos, sobretudo em nossas salas de aula, dando ênfase à fase em que eram ainda meninos. O início de suas vidas, como de todas e todos, é o alicerce sobre o qual eles fundaram quem se tornaram e continuam sendo para nós que os lemos e pesquisamos. E mesmo suas origens geográficas, com seus costumes, crenças e culturas, partindo do conceito de *topofilia* alcunhado por Tuan, os constituem, como a todas e todos nós, auxiliando-nos na compreensão de muitas de suas elucubrações posteriores.

Para tanto, priorizei as obras em que eles próprios se contam: *Cartas à Cristina*, de Freire, e *Indez*, de Queirós, sem abrir mão de outros encontros com suas infâncias, proporcionados nos desvãos de outras obras e entrevistas arquivadas em plataforma digital, acessíveis a tantos quantos desejarem ouvir eles próprios contarem suas histórias.

Ao se tornarem adultos, sobretudo Queirós, cuja infância se tornou motivo e motivação para escrita, permaneceram olhando o mundo de modo virginal e esperançoso, o que pode ser observado em suas obras. Não afirmo que sejam narrativas de infâncias felizes.

Absolutamente. Mas fundamentais para quem atua com outros seres humanos, marcadamente no chão da escola.

Em Queirós, vemos inclusive a derrubada de o mito da infância feliz, em obra homônima organizada pela educadora/escritora Fanny Abramovich¹² (1983) onde conta

Morava numa cidade pequena do interior de Minas, enfeitada com rezas, procissões, novenas e pecados. Cidade com sabor de laranja-serra-d'água, onde minha solidão já pressentida era tomada pelo vigário, professora, padrinho, beata, como exemplo de perfeição [...] Em minha infância amei tudo – os rios, as aves, as pedras, as nuvens – sem nunca gostar de ninguém. Mais forte que o desejo de gostar prevalecia o medo de sofrer. E assim sendo que minha infância foi o lugar do desalento. Sentia, sem saber formular, que a dor do parto é também de quem nasce. (QUEIRÓS, *apud* ABRAMOVICH, 1983, p. 27)

Diante da infância, somos levados a pensar esperanças. É importante que seja desta forma, mas não podemos obliterar dores cada vez maiores impostas aos que vêm nascendo na sociedade atual, com valores duvidosos, antes que invertidos. Sem olvidar que suas reações muitas vezes endurecidas são fruto deste alicerce que lhes é oferecido. Nem podemos, por outro lado, esquecer e deixar de lançar mão dos instrumentos que nos sejam possíveis para auxiliar na mudança deste quadro. Oferecer, com nosso trabalho, nossas leituras compartilhadas e pesquisas, possibilidades de novas experiências, para que tenham eles próprios esperanças, com base nas que lhes ofertamos através de nossa prática. Considerações que podem ser lidas desta maneira:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 2011d, p. 14-15)

“Precisamos de esperança crítica” grifava Freire aos 70 anos de idade, revendo sua *Pedagogia do oprimido* através de *A pedagogia da esperança*. Septuagenário, com concepções político-pedagógicas maduras, não abandonava o sentimento esperançoso tal qual um infante, chamando-o “imperativo existencial e histórico”, nos convocando a tomar parte na luta por uma sociedade mais ética, alimentando em nós este sentir.

¹² Na década de 1980, a professora e escritora paulista Fanny Abramovich promoveu rodas de leitura para professoras e professores sobre leitura e arte-educação de modo a estimular novas práticas em salas de aula. Para tanto reuniu profissionais como Freire e Bartolomeu para conduzir estes trabalhos. Alguns profissionais foram convidados a publicar seus artigos sobre a temática da infância – *O mito da infância feliz* foi publicado em 1983 pela editora Summus –, como foi relatado por Francisco Gregório Filho, em conversa que tivemos a propósito deste trabalho.

Este movimento esperançoso pode ser observado tanto em Paulo quanto em Bartolomeu, que escrevendo sobre suas infâncias, foram amadurecendo suas reflexões e nos deixando entrever as energias diárias que empreenderam para se constituírem.

Freire (2003) deixou registrado que:

[...] as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. A de, submetido a certos rigores que outras crianças não sofriam, ter me tornado capaz de, pela comparação entre situações contrastantes, admitir que o mundo tivesse algo errado que precisava de conserto. (FREIRE, 2003, p. 37-38)

Enquanto Bartolomeu nos conta:

Minha necessidade de escrever é resultante de uma falta antiga: não ter vivido a infância no tempo certo. Não conheci a literatura infanto-juvenil no momento da compreensão da fantasia. [...] Hoje escrevo para matar a saudade de um tempo feito de contrários, para dar sentido às fantasias reprimidas, numa casa onde sonhar servia para jogar no bicho. Por ser assim, durante muitos anos, escrevi dizendo ser para mim mesmo. Agora, meio mudado, gosto muito de ter e conhecer os meus leitores. (QUEIRÓS, 2012, p. 79)

E mesmo ao contar de suas dores, Freire e Queirós reinauguram as palavras, conduzindo nossas leituras sobre suas dificuldades com cuidadoso enlevo. Ambos tomam da palavra seu sentido menos gasto, unindo-as de modo a mover nossos sentidos em direção à beleza possível contida nas mais diversas vivências, como nestes trechos:

Entrei para a escola já sabendo ler, mais ou menos. A primeira palavra soletrada, inteirinha, foi morfina. A dor de minha mãe aumentava sempre e muito. Dia e noite ela gemia ou cantava, Vivia entre o medo e a esperança. Vinham da Capital algumas ampolas. (QUEIRÓS, 2004a, p. 28)

Uma criança que ao mesmo tempo descobre o sentido do enfileiramento das letras e do avanço da morte, célula a célula, corpo adentro de sua mãe. É desta forma que Bartolomeu nos conta sobre como aprendeu a ler, colocando-nos frente a frente com seu luto. E não é de outra forma que Paulo nos conta sobre outro luto:

Um a um vi saírem os móveis. Mas não era somente a casa que ia se esvaziando. Era eu também, ali pardo, calado, no canto do terraço de onde só me movi para entrar na boleia de um dos caminhões com meu pai, também calado. Já dentro do caminhão

que começava a marchar lentamente, ele olhou, pela última vez, o jardim de minha mãe que tantas vezes defendera da agressividade das formigas. Olhou apenas, sem dizer palavra como sem dizer palavras esteve durante quase todo o percurso entre o Recife e Jaboatão, naquela época, uma viagem. (FREIRE, 2003, p. 66)

O menino ao observar a casa vazia não difere do que assiste ao esvaziamento da vida no corpo de sua mãe. A morfina de Freire foi o deslocamento de sua família para Jaboatão, tanto quanto os sentimentos entre os quais vivia Queirós em pequeno, também se configuravam outro endereço onde, em breve, a mãe não habitaria. Uma espécie de maturidade era exigida das duas crianças que, adultas, olhando para estas vivências, as retratam de modo a nos envolver em torno delas (as vivências) e deles (aquelas crianças e seus lutos) sem perder o *imperativo existencial e histórico* da esperança.

Por este motivo é que para falar sobre estes homens em cujas escrituras não abandonaram os meninos que foram, escolhi trazer para a conversa a pesquisadora Bernardina Maria de Souza Leal, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), que tem por objeto de pesquisa a relação entre literatura e filosofia, tendo exatamente a infância como marco referencial.

Leal (2011) nos conduz às observações sobre este olhar inaugural que ambos revelam em suas obras, olhar que vai muito além do período biológico porque todos nós passamos e que se assemelha à infância no sentido de criativo, confiante, generoso, e esperançoso na possibilidade de novos caminhos. Sobretudo na formação das palavras e de seus sentidos, mote da pesquisa de Leal, que passeando pela literatura de Guimarães Rosa demonstra a destreza com que este as reinaugura.

Embora não tenha retomado as leituras do referido autor – o que pretendo fazer adiante como deleite – ficou claro que as afirmativas de Leal podem ser aplicadas às escritas de Freire e Queirós, uma vez que

Aprender com a infância. Resgatar, na infância, o que ela tem a nos ensinar. Tornar parte do aprendizado adulto a experiência da infância. Este é um exercício que exige, além do enorme esforço de busca de sentidos, o desprendimento da concepção arraigada, determinante e cronológica do tempo. Aprender, neste sentido, não resulta do ensinar, não acontece posteriormente a um conteúdo explicado por outro, mas relaciona-se a algo anteriormente conquistado, embora não sabido. Cabe-nos retornar, voltar ao já vivido, a tudo aquilo que, retido em nós, distante daquilo que nossos esquemas interpretativos transforma em saber, aguarda ser descoberto. Contudo, para que algo possa ser encontrado, talvez seja preciso mais do que busca, disposição e sensibilidade aguçada. Parece ser preciso que nos façamos sensíveis aos apelos dos signos que a infância insiste em nos enviar. (LEAL, 2011, p. 20)

Esta sensibilidade é vista em ambos. A importância que Freire e Queirós devotam às suas infâncias é observada em variados momentos de suas escrituras, de modo metafórico ou objetivo.

Meu pai teve um papel importante na minha busca. Afetivo, inteligente e aberto, jamais se negou a ouvir-nos em nossa curiosidade. Fazia, com minha mãe, um casal harmonioso, cuja unidade não significava, contudo, a nivelação dela a ele nem dele a ela. O testemunho que nos deram foi sempre o da compreensão, jamais o da intolerância. Católica ela, espírita ele, respeitaram-se em suas opções. Com eles aprendi, desde cedo, o diálogo. Nunca me senti temeroso ao perguntar e não me lembro de haver sido punido ou simplesmente advertido por discordar.

Com eles aprendi a ler minhas primeiras palavras, escrevendo-as no chão, com gravetos, à sombra das mangueiras. (FREIRE, 2003, p. 55)

Nesta narrativa é possível confirmar o quanto a criança que foi e os adultos com os quais conviveu forjaram o educador Paulo Freire, extremamente atento ao diálogo, proponente de uma educação que conferisse ao outro o desejo de dizer-se e, dizendo-se, tornar-se um ser completo, cumprindo assim vocação *ser mais*, conceito recorrente em suas obras e que pode ser compreendido como ter o ser humano êxito no destino de ser autor de suas vivências, indo além das possíveis amarras e conceitos limitantes que se lhe impõe o mundo.

Queirós, no recorte abaixo, descreve a lembrança como se sua poesia já estivesse presente na expressão de seu olhar-menino, antes de se tornar palavra:

Minha mãe ficou em casa ajeitando a mesa e assando o bolo. Leve como as fadas, tudo que ela tocava virava encanto, sem possuir varinha de condão. Fada pode até fazer menino não crescer, eu pensava com medo. Minha mãe era fada com corpo de princesa e elegância de rainha. Prendia o cabelo no alto da cabeça e trabalhava na cozinha como se estivesse num castelo. Às vezes se assentava na varanda com um livro, visitando outros lugares, outras almas, outros fantasmas. O mundo vinha morar em seu colo. O bolo era grande, em forma de coração, feito com muitos ovos e coberto de calda de laranja feita com açúcar queimado. (QUEIRÓS, 2006, p. 24)

Ao descreverem o vivido recuperam com a força de suas escritas atuais a densidade de suas vidas em família. Narram suas experiências pessoais ou familiares com desvelo, certos do quanto apreenderam em seus quintais, com suas famílias, cantigas e particularidades culturais de suas cidades. E ainda, embora com tom diverso de Guimarães Rosa, também podemos ver suas palavras ganhando novos sentidos em suas obras. Freire as recriava sempre que sentia não conseguir imprimir o sentido desejado. *Palavramundo* foi uma de suas criações, onde, reencarnadas, as duas palavras, assim unidas, valiam mais que suas desgastadas versões soltas, uma vez que, sobrecarregadas com definições anteriores,

esvaziavam o sentido desejado por Freire, que consistia numa palavra com significado mais plena para os que a pronunciavam.

Queirós (2012) que por sua vez lembrava “Todo ato criador é cheio de infância”, fazia dos recursos da metáfora a pia batismal de velhas palavras. Nela, salvas pelas águas bentas da poesia, ganhavam outros sentidos, indo além do que os dicionários nos podem apresentar, como no trecho abaixo quando “*As casas dormiam no colo de um mentiroso silêncio*”, por exemplo:

A cidade sustentava-se por seus ares de domingo. Aparentemente lerda, se alicerçava sobre secretos sussurros. As casas dormiam no colo de um mentiroso silêncio. Havia, contudo, as frestas das janelas por onde se perscrutava o vizinho. Atrás das portas se escutavam assombros que se supunham segredos. E todas as vidas se viam apregoadas em tom de confidências. As intimidades eram sopradas de ouvido em ouvido e alteradas de boca em boca. Mentiras sobre mentiras. O orvalho, ao cair mando, não refrescava as invejas. Uma cidade afetuosamente cruel. (QUEIRÓS, 2011, p. 15)

Estas ações somente são possíveis, segundo Leal, porque estes adultos, imbuídos do desejo de dizer suas ideias (e ideais) permitem-se viver a experiência do infante, que abre pela primeira vez a boca para emitir som representativo da palavra, experimentando nomear as coisas e o mundo.

Um gesto poético: renovar as palavras comuns, fazê-las soar de um modo inaudito. Escrever as palavras como uma criança que pela primeira vez desenha, no ar, no papel ou no chão, letras que se ajuntam. Ler as palavras como se ainda não tivessem sido lidas. Pensar as palavras como se elas ainda não tivessem sido pensadas. Transformar o uso normal da língua e interromper o sentido comum das palavras. Liberar os modos de pensar. Não mais pensamentos, mas a experiência do pensar. Não mais leituras, mas a experiência de ler. Não mais escritos, mas a experiência de escrever. Continuar a dizer, ouvir, ler e escrever, mas na continuidade, inscrever um começo, encontrar a diferença, renovar. Essa não é uma tarefa fácil e ela se torna ainda mais difícil para quem não dispõe dos recursos que sua própria língua oferece. Daí a importância da escrita literária enquanto voz que fala mesmo com quem não a pronuncia. (LEAL, 2011, p. 57)

Freire em *A importância do ato de ler* descreve as árvores de sua infância como suas familiares. Estar em contato com o quintal em que viveu seus primeiros anos é estar diante de suas primeiras leituras. O conceito de *leituramundo*, recorrente em suas obras, pode ser compreendido, e não esgotado, na assertiva “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”, encontrada no primeiro artigo da referida obra, expresso através de suas próprias lembranças. Ali, na casa em que foi criança, onde tudo começou. Naquele quintal em que o menino Paulo aprendeu a ler escrevendo com gravetos no chão foi que o educador Freire se foi constituindo.

Da mesma forma que aprendendo a ler na parede da casa de seu avô paterno, e a escrever em seu muro, com carvão, que o poeta Queirós ia desabrochando no menino Bartolomeu.

Antes de se estabelecerem como os pensadores em que se transformaram, as sementes estavam lá, nas crianças que foram, tanto quanto os adultos em que se transformaram não deixaram de beber na fonte das experiências infantis.

E, se por um lado a fala de ambos pode ser mais complexa para determinados públicos, a experiência tem demonstrado que ambos podem ser compreendidos com inteireza desde que mediadas suas leituras. Se ouvindo suas falas em plataformas digitais algo pode escapar ao público (sobretudo o leigo) sobre seus pensamentos e aspirações sociais ou mesmo sobre suas poesias, através da mediação em leituras compartilhadas tanto Paulo Freire quanto Bartolomeu Campos de Queirós podem estabelecer diálogos, capazes de tornarem claras suas escritas para quaisquer públicos. E se observando suas vidas e suas falas, ficam claras as diferenças em seus *modus operandi* – Paulo era a alegria encarnada, um homem extrovertido e agregador, que gostava de gentes e de estar rodeado delas, enquanto Bartolomeu guardava certa melancolia e desejo de esconder-se de si próprio atrás de suas palavras, mantendo-se mais confortavelmente entre poucas pessoas que em grandes agrupamentos – ambos são capazes de nos fazer despertar para as emergências da igualdade de direitos entre as pessoas.

Para tal observação elenquei este trecho de Freire:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2011a, p. 42 e 43)

E este outro de Queirós:

Como são fortes as palavras! Elas dizem coisas que só o coração escuta. Se escritas sobre o papel claro, ficam mais iluminadas e eternas. Sei que as palavras podem abrir novo caminho. Procurei dentro de mim alguma palavra dormindo. Só encontrei uma: Igualdade. Ela nos permite viver as diferenças. (QUEIRÓS, 2004b, p. 15)

O primeiro escrito há cinquenta anos atrás, quando Paulo Freire se encontrava exilado no Chile, e o segundo encomendado a Campos de Queirós, quando da proximidade da promulgação da Constituição de 1988, a Constituição Cidadã. Ambos expressam a urgência de nos percebermos detentores dos mesmos direitos, independente e apesar de nossas especificidades. Paulo lembrando a importância de todas e todos usarem de suas vozes para,

dizendo-se, buscarem conscientemente suas liberdades de ser. Bartolomeu aproximando-nos pelas diferenças que nos compõem da igualdade a que temos direito.

Por agora tenciono que a leitura destes dois meninos, antes do depois, nos convide a ler os olhos dos discentes com os quais compartilhamos nossos dias, porque, se por um lado Freire (2011b) nos lembra que “*estudar é um dever revolucionário*” por outro a escola deve ir “*nos ensinando a liberdade de ser muitas coisas, apagando o medo de não vencer o depois*”, tal qual escreveu Queirós (2012), e estas coisas somente podem ser proporcionadas pela docente e pelo docente que lê livros e vidas com a mesma intensidade, para além de quaisquer programas educacionais engessados, porque os programas de maior valia e eficácia não o são, e a literatura não somente nos dá notícias disso, como é nosso *bilhete de partida*¹³.

2.1 Paulo, o menino que se constituiu intelectual amoroso

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife (PE), no dia 19 de setembro de 1921. Teve uma irmã, dois irmãos e mãe e pai ouvintes, preocupados com a formação de seus filhos, que incluíram nesta formação o estímulo à capacidade de cada um deles se colocar, concatenando e expressando seus pensamentos, base importante na vida de qualquer criança, e que, certamente, fez diferença na vida do futuro educador.

Eram de classe média, mas antes que Paulo saísse da primeira infância, a família foi atingida pela crise econômica do ano de 1929 (a depressão de 1929), sendo obrigada a vender a própria casa e ir morar em Jaboatão, lugar que até hoje é pouco cuidado pelo poder público, o que significa dizer que àquela época foi uma lamentável e significativa mudança na vida da família, que passou a transitar entre duas realidades sociais, paralelamente:

Nascidos, assim, numa família de classe média que sofrera o impacto da crise econômica de 1929, éramos “meninos conectivos”. Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro, estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo, por nossa fome, embora as nossas dificuldades fossem menores que as deles, bastante menores. (FREIRE, 2003, p. 45)

Ele próprio contou esta trajetória, constitutiva de quem ele se tornou, na obra *Cartas a Cristina*, sobre a qual, na orelha da edição de 2003, Christine Rohring comenta

¹³ Assertiva com que Bartolomeu conclui um de seus artigos em *Sobre ler e escrever e outros diálogos*.

Inaugurando um novo gênero em sua obra, que beira o ficcional, Paulo Freire revela neste seu livro, repleto de memórias e reflexões, que a base de qualquer teoria e a chave do conhecimento encontram-se na experiência pessoal e na capacidade de aprender a partir das impressões retiradas do universo vivido. (ROHRING, *apud* FREIRE, 2003)

Com ponto final colocado em fevereiro de 1994, nesta obra, tão dialógica quanto todas as suas outras, moram, como afirmou Rohring, suas memórias pessoais. Narradas em primeira pessoa, mostram o menino que bem cedo percebeu a importância de cada educadora e cada educador olhar seus discentes como seres com o destino de *ser mais* tanto quanto eles próprios. Educador que leu nas dificuldades de sua infância, a certeza de que o mundo precisava ser remodelado:

Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela. Dela e da adolescência difícil. É que não faço este retorno como quem se embala sentimentalmente numa saudade piegas ou como quem tenta apresentar a infância e a adolescência pouco fáceis como uma espécie de salvo-conduto revolucionário. Esta seria, de resto, uma pretensão ridícula. No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjam em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. (FREIRE, 2003, p. 37-38)

As memórias contadas sobre sua família dão a conhecer a origem de sua preocupação em nos convocar à coerência entre planejar e realizar, entre teoria e prática, entre perceber que “o mundo teria de ser mudado” e atuar no sentido de provocar esta mudança. Ele conta que seu pai, por exemplo, foi policial em Recife num período em que, por lá, policiais se envolviam em ações truculentas contra jornalistas. Reconhecido como quem não faria parte destas ações, o pai era escalado para ações fora da capital todas as vezes que se planejava um espancamento. O pai que dialogava era o mesmo policial que não agia com a força bruta, menos ainda quando ilegal, e Freire resume desta forma seus sentimentos acerca deste episódio de sua vida.

Me lembro de como a nós nos fazia bem, apesar da tenra idade, saber não ter o nosso pai usando suas mãos num que fazer tão sujo. Valia muito mais como realmente vale para todos nós a experiência de dificuldades que tivemos; valeu muito mais para mim surpreender, aflito, meu pai em seu quarto, escondido dos filhos e da filha, chorando, sentado à cama, ao lado de sua mulher, nossa mãe, pela impotência diante dos obstáculos a vencer para oferecer o mínimo de conforto a sua família. Valeu muito, muito mesmo, o abraço que me deu, sentir o seu rosto molhado no meu, e eu, mais do que adivinhar, saber a razão por que ele chorava. (FREIRE, 2003, p. 68)

Com o subtítulo *Reflexões sobre minha vida e minha práxis*, a obra mais do que apresentar, deixa claro que a coerência entre a vida e a obra de Paulo Freire é no caso dele, para não incorrer no erro do fatalismo, uma herança familiar. Paulo levou para a vida o aprendizado do diálogo, da ética e da luta.

Sobre Jabotão, ele nos conta das precariedades também na área educacional, destacando nominalmente duas professoras como responsáveis por ajudá-lo em seu percurso, preenchendo lacunas de, sua formação de menino, Cecília Brandão e Odete Antunes, das quais dizia serem “exceção à debilidade educacional da pequena cidade”. A gratidão é um traço marcante do intelectual Freire, tanto quanto o sentimento de amor. Admitiu inúmeras vezes e escreveu como em *Educação como prática da liberdade* (2011), “A educação como um ato de amor, e por isso, um ato de coragem”, como também que o amor, tal qual a esperança, apenas não é suficiente de modo isolado. É preciso amar e informar-se para bem oferecer nossos pensares para o enovelamento com outros pensares e assim produzir aprendizagens. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída”, diria anos depois em *Pedagogia da esperança* (2011). Para que estas educadoras fizessem diferença na vida de tantas meninas e meninos periféricos, para os quais o poder público não destina devida atenção, construindo mais unidades de ensino, sem dúvida precisaram estar imbuídas destes e de outros sentimentos, somados às técnicas necessárias à ensinagem. E o pensador Freire esteve atento a isto e, como o disse, registrou com gratidão, o nome destas e de outras pessoas que, para além de sua família, contribuíram para que se tornasse o educador que se tornou.

Hoje, fincado nos meus setenta e dois anos e olhando para trás, para tão longe, percebo claramente como as questões ligadas à linguagem, a sua compreensão, estiveram sempre presentes em mim. É interessante notar, por exemplo, como a primeira influência marcante que recebi neste campo e que hoje facilmente percebo foi a de Eunice Vasconcelos, já referida em uma de minhas cartas. Eunice, a minha primeira professora profissional, a que me ensinou a “formar sentenças”. (FREIRE, 2003, p. 79)

Jabotão com suas restrições deixou em Freire as dimensões da falta. Falta de alimento, falta de escola e ensinamentos de qualidade, falta de aparelhos culturais. Mas também acordou reflexões que somente um autóctone poderia propor, como quando lembra que “As bandas de música, onde quer que existissem, em cidades interioranas, tinham sempre, entre outros, o papel importante de trazer gentes à rua, de fazê-las encontrar-se, ver-se, falar-se”. Naquele lugar onde cinema era para poucos e teatro talvez não houvesse, as bandas, como em

tantas outras pequenas cidades, além de divertirem, proporcionavam encontros. Encontrar, dialogar, ouvir, interagir verbos importantes na obra freiriana, estavam presentes em sua meninice. Talvez sejam em suas escrituras, heranças desse tempo, como ele próprio vai afirmar neste trecho que se assemelha a uma digressão:

É possível que algumas estórias mal-assombradas que ouvi na meninice, mais as que ouvi em Jaboatão do que as que ouvi no Recife, não apenas de almas de cruéis feitores pagando por sua fereza, mas também as almas de negros velhos abençoando os mansos e pacientes, tivessem operado em mim, sem que o soubesse, no sentido de minha compreensão da *luta* na história. Do direito e do dever de brigar que devem impor-se a si mesmos os oprimidos para a superação da opressão. O ideal é quando a mobilização, a organização, a luta dos oprimidos começam a mudar a qualidade de sua cultura e da história e os mal-assombrados passam a ser substituídos pela presença viva dos oprimidos, das classes populares na transformação do mundo. (FREIRE, 2003, p. 82 e 83)

Nos tempos de estudante, Freire precisou driblar a fome para prosseguir, depois a timidez de quem tinha poucos recursos para vestir-se, mas assim como as professoras citadas acima, outras e outros foram somando-se à sua história, de modo que conseguiu prosseguir, com muito esforço e empenho e formar-se professor.

Aos 23 anos se casa com sua primeira esposa, a professora Elza Maria Costa de Oliveira, ao lado de quem passa a maior parte de sua vida, e com quem compartilha seu amor pela Educação. Após o casamento, tendo concluído a faculdade de Direito e recém começado a atuar, reconhece que esta profissão não é a profissão na qual deseja atuar, o que narra em *Pedagogia da esperança*:

Num fim de tarde, cheguei a casa, eu mesmo com a sensação gostosa de quem se desfazia de um equívoco, e Elza, abrindo o portão, me fez a pergunta que, em muita gente, termina por tomar ar e alma burocráticos, mas que nela era sempre pergunta, curiosidade viva, verdadeira indagação, jamais fórmula mecanicamente memorizada: “Tudo bem, hoje, no escritório?” [...] “Me emocionei muito esta tarde, quase agora”, disse a Elza. “Já não quero ser advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia que quero”. [...] deixar definitivamente a advocacia naquela tarde, tendo ouvido de Elza: “Eu já esperava isso, você é um educador”, nos fez poucos meses depois, num começo de noite que chegava apressada, dizer sim ao chamado do SESI, para sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constitui como um momento indispensável à gestação da *Pedagogia do oprimido*. (FREIRE, 2011d, p. 23, 24 e 25)

A experiência no SESI foi um divisor de águas em sua vida porque foi seu contato, como profissional, como professor, com a classe trabalhadora. Se as faltas de infância, costurada às dificuldades financeiras e à fome, foram parte importante do tecido que

constituiu sua teoria e prática, as vivências dessa fase o foram igualmente, por lhe permitirem ouvir de seus interlocutores, experiências similares às suas, e junto deles pensar caminhos. Ainda que os discentes não participassem da construção direta destes caminhos, eram os provocadores das reflexões que proporcionaram a Paulo pensá-lo e oferecê-los. Diante daqueles homens subalternizados, o educador Freire foi amalhando os saberes que se presentificam em suas escritas. E quanto à importância das vivências, ele próprio prossegue afirmando na obra retromencionada:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como se dão do que o produto em si. (FREIRE, 2011d, p. 25)

Certamente por considerar desta forma que para Freire o “diálogo não era um método, mas um princípio ético”, como lembra Mário Sergio Cortella, educador que foi seu orientando, companheiro de trabalho, quando Paulo foi secretário de educação da cidade de São Paulo, e segue compartilhando suas pesquisas. O diálogo para Freire é tão importante que rompe com a hierarquia de saberes, a partir do momento em que compreende a diversidade dos mesmos. Todas e todos temos com o que contribuir numa roda de conversas, porque somos vozes que emergem de espaços diferenciados de vivência. Nossas perspectivas nos permitem ver sob diferentes ângulos as mesmas questões, tornando mais enriquecedor para a compreensão do todo que passemos a nos ouvir. Cortella ressalta que em Freire, o diálogo respeita estes saberes de tal forma que, embora muitas vezes seja comparado ao diálogo socrático, diverge dele, pois:

A relação dialógica na obra prática e teórica de Paulo Freire não é uma questão de método, é uma questão de princípio ético. É o diálogo como capacidade de respeito ao outro e o outro como fonte de vida, fonte de conhecimento, fonte de amorosidade. Vez ou outra, em algumas realidades, até se pega o trabalho de Freire e se puxa só a questão do método como diálogo. Aliás, se fala do diálogo freiriano, vez ou outra inclusive, comparando o diálogo freiriano com o diálogo socrático. É claro que Sócrates é uma personagem fundamental na história do pensamento ocidental e da humanidade. Mas não se pode comparar o pensamento socrático no que se refere ao diálogo com o pensamento de Freire. Porque o diálogo freiriano não é a mesma coisa que o diálogo socrático. O diálogo socrático tem um ponto de partida: a de que o mestre já sabe e o discípulo é mero discípulo. Portanto, ele é um néscio que ainda não sabe. E saberá quando o mestre com ele falar. O diálogo freiriano parte de outra perspectiva, de que ambos sabem e de que, no diálogo, há uma permuta, uma repartição desse conhecimento, que tem fonte recíproca. (CORTELLA, *apud* GADOTTI, 2018, p. 24 e 25)

Este o motivo pelo qual, iniciadas suas experiências no SESI, ouvindo os seres humanos envolvidos, que, sobretudo por serem adultos constituídos de tantas experiências de vida, permite que Freire reflita e constitua uma metodologia capaz de promover a alfabetização inicial de trezentos trabalhadores rurais em quarenta em cinco dias. Esta experiência se deu na cidade de Angicos e conferiu maior visibilidade ao trabalho do professor Paulo Freire. Até hoje, importa registrar, ele é muito mais conhecido como o criador deste método revolucionário de alfabetização de jovens e adultos, do que como educador provocador e ousado que foi. No entanto, conhecendo o método mais a fundo já se nota a diferença que contém em contraposição aos outros, e Paulo falava dessa diferença da seguinte forma:

Há mais de 15 anos vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. [...] Sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas doadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Retificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, sem a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares e com elas poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. (FREIRE *apud* BRANDÃO, 2005, p. 56)

Em 1962, em Angicos, em torno dos chamados *círculos de cultura* Freire reúne, trabalhadoras e trabalhadores, sob a articulação de professores que compreendiam sua função como a de mediadores e se utilizando de temáticas conhecidas profundamente por aqueles que, sem escolas, chamar-se-iam alunos, para, a partir destas rodas de conversa demonstrar o quanto sabiam e, a partir deste estímulo, convidá-lo a saber da escrita que os articuladores poderiam oferecer como saberes seus. Neste processo simbiótico onde todas e todos aprendiam, a alfabetização inicial dos trabalhadores se deu num tempo mais rápido que o convencional, porque eram levadas em conta, estudadas e oferecidas palavras que faziam parte do universo dos ouvintes. Um grupo delas se tornava *palavras geradoras* que serviam de incentivo inicial para estimular o interesse dos ouvintes mostrando-lhes ao mesmo tempo tudo que já sabiam, já que as palavras faziam parte de suas vidas práticas, para que a escrita em si chegasse meio ao prazer da descoberta, e sem a dor da cobrança, muitas vezes geradora do fracasso.

Neste período, e por este êxito, Freire foi convidado pelo então presidente João Goulart a preparar, implantar e coordenar um programa similar de âmbito nacional. Todavia, com o Golpe Militar deflagrado em abril, o programa que chegou a ser criado por decreto em

janeiro, foi extinto e os movimentos de cultura popular reprimidos, decorrendo da prisão de seu idealizador.

As idéias e as propostas político-pedagógicas de Paulo Freire eram então bastante conhecidas. Ele era convidado a dialogar com educadores populares de norte a sul do Brasil. No interior de um amplo universo de trabalhos pedagógicos e políticos e de cultura popular, que em todo o país mobilizava artistas, estudantes, educadores, cientistas, religiosos e educadores, além de inúmeras lideranças populares, Paulo Freire se tornou em pouco tempo uma referência essencial. E foi justamente a ousadia de suas idéias propostas que o levou ao exílio. [...]

Ainda no ano de 1964, por duas vezes, no Recife, Paulo foi “convidado a explicar-se”; primeiro aos acadêmicos e, depois, aos militares, respondendo a inquéritos administrativo e policial-militar. Mesmo sem haver culpa formal alguma a seu respeito, ele permaneceu detido durante setenta dias (BRANDÃO, 2005, p. 68)

Freire pede asilo à Embaixada da Bolívia, para onde segue e permanece por quarenta dias, seguindo depois para o Chile, onde conseguiu realizar por mais tempo o ideal de uma educação popular iniciada, mas interrompida precocemente, no Brasil.

Foi convidado a lecionar em outros países, nos quais foi seguindo e compartilhando sua aprendizagem, permanecendo 16 anos fora das terras brasileiras. Pode-se considerar uma das muitas formas de tortura impostas pela ditadura vivida neste país, registro que Paulo, por sua condição de exilado não pôde vir ao sepultamento de sua mãe, sob pena de ser preso, caso o fizesse.

E foi no outono chileno de 1968 que Paulo Freire conclui sua obra mais traduzida *Pedagogia do oprimido*, onde conclamava (e conclama até hoje) as pessoas a reivindicar suas vozes, buscar o diálogo como partilha e fortalecimento para suprir suas incompletudes, saber que somos todas e todos incompletos, necessitados de todas e todos para efetivamente contribuir para a formulação de uma sociedade mais justa, começando por cada um.

Tal como ontem, um texto simples, que convida ao diálogo, pode ser um texto ameaçador para os que desejem dominar. Os que não compreendam ou não queiram que o direito de dizer seja pleno para todas e todos. Permitir ao outro expressar-se e ser ouvido deveria ser uma atitude natural, mas não o é. Ao contrário, é desconfortável para quem tenciona – ou realmente acredita – ser portador de verdades incontestáveis.

Paulo Freire vem sendo combatido por uma parcela da sociedade, sobretudo de 2014 até os dias atuais, que atribui a ele o fracasso da educação brasileira¹⁴, é o educador que

¹⁴ Sobre o combate ao educador e sua responsabilidade pelo fracasso da educação brasileira muito pode ser encontrado em mídia de circulação aberta como os sites de *Movimento Brasil Livre* (MBL) e da *Escola sem partido*. Muitos ataques registrados em redes sociais tais como *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, sobretudo durante o período de campanha eleitoral de outubro de 2018. Todavia, optei por registrar no corpus deste trabalho apenas o link de um artigo em defesa da manutenção do nome do educador como patrono da educação

ofereceu toda sua vida e pesquisa ao diálogo, buscando deixar, através de suas escritas, provocações capazes de nos desestabilizar, isto sim, mas nunca nos fragilizar. Ao contrário, sua obra e sua vida são exemplos de um educador preocupado em formar para a vida.

Pois, na verdade, só aprendemos a compreender o que lemos do que alguém deixou escrito quando aprendemos também a compartilhar com outros as suas ideias. Quando as acolhemos em nossos silêncios e as ouvimos de maneira atenta. Aprendendo a ouvir o outro e a respeitar suas ideias, cada um aprende também a “dizer a sua palavra”, como gostava tanto de enfatizar Paulo Freire.

E esse é caminho por onde viaja quem, ao mesmo tempo em que aprender a ler-e-escrever palavras e ideias, aprende a “ler” e a compreender a realidade da vida que vive e do mundo onde vive. Aprende não apenas a conhecer com inteligência como a sociedade é, mas aprende também a compreender com a consciência por que ela é assim, como ela foi sendo feita assim e o que é necessário para que seja transformada. (BRANDÃO, 2005, p. 58)

Se a parcela da sociedade que imputa o fracasso da educação brasileira ao educador, propusesse diálogos sobre sua trajetória e escrita perceberia que estamos longe de ter Paulo Freire dentro da maioria das escolas, porque se esta fosse uma realidade, toda base da educação, docentes e discentes, pais, mães e demais profissionais envolvidos com a escola, desejariam debates, onde ouvindo a opinião dos que são contrários, demonstrariam que o que Freire propunha era exatamente que conversássemos, sem tentar nos doutrinar uns aos outros. Paulo nos advertia sobre a importância de “pensarmos com nossas próprias cabeças”, como se diz no conceito popular, ouvindo, opinando, revendo, mas em nenhum dos casos dominando ou se deixando dominar. Este o motivo de ontem, e de hoje, de ser tão perseguido: sua proposta liberta, eis o perigo.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (FIORI *apud* FREIRE, 2011, p. 17)

Assim Ernani Fiori resumia *Pedagogia do oprimido* em prefácio que o próprio Freire elogiava pelo poder de síntese. Homens e mulheres detentores de suas palavras são homens e

brasileira. Nele estão citados o *MBL* e o movimento *Escola sem partido* que se mobilizaram em prol da retirada da homenagem. Publicado em 16 de novembro de 2017 pelo jornal da Universidade de São Paulo, se pode ler que “Camila [pesquisadora entrevistada pelo jornal] aponta que o legado do pensamento de Freire, seus ensinamentos quanto à importância do diálogo, de se construir com o outro, é cada vez mais importante nos dias de hoje, em que manifestações de práticas intolerantes são cada vez mais recorrentes. “É fundamental que possamos nos debruçar sobre o trabalho de Freire, que é tão criticado justamente por encorajar a educação como forma de emancipação e empoderamento do indivíduo”. Disponível em <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2017/11/em-defesa-de-paulo-freire/> Último acesso em 15 de fevereiro de 2019.

mulheres livres, e sendo livres, questionadores. Esta ousadia freiriana será perigosa em qualquer tempo que se revele opressor.

E se lançarmos o olhar para seu início, poderíamos dizer que este desejo-teoria reflete seu desejo-poesia de ver realizada na ampla sociedade o que viveu em sua infância. O menino Paulo tinha voz e opinião respeitadas, e isto o permitiu ver sua vida e a de seu grupo social com inteireza. É o que Freire deseja para cada ser humano: direito à voz, à opinião, e claridade para analisar suas vivências e contextos sociais, o que deveria ser objetivo de toda educadora e todo educador. Deveríamos atuar com vistas a uma *Educação como prática da liberdade* uma vez que “Não há Educação fora faz sociedades humanas e não há homem no vazio”, como inicia esclarecendo Freire em sua obra homônima, publicada pela primeira vez em 1965.

O menino Paulo estava por lá, no educador Freire, distanciado cronológica, de seus familiares, e geograficamente de seu país, mas não afetivamente de ambos. Atento, manteve-se um homem ocupado em estar presente com verdade onde quer que estivesse, compartilhando suas ideias e ouvindo as de seus interlocutores.

Preocupava-se em manter viva e fortalecida nossa capacidade de recomeçar e de se admirar com o mundo, como nos infantes, o que pode ser notado na atenção que deu ao pedido de sua sobrinha Cristina: respondendo-lhe escreveu um livro – *Cartas à Cristina* – e na que dava às cartas de uma prima, bastante pequena à época, chamada Nathercia.

Em 2016, a professora e pesquisadora Nathercia Lacerda, publica as cartas que recebia de seu primo Paulo Freire enquanto exilado. Exilado sim, mas não emocionalmente apartado dos que amava. Na obra, *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*, uma das cartas exemplifica o que procuro dizer acima, sobre a ternura de suas vivências e conselhos atenciosos:

Um dia, eu fui ver a neve cair perto da casa azul onde moro. Saí de dentro do carro, todo agasalhado, com capote, chapéus, luvas, porque fazia muito frio, e fiquei maravilhado como você fica quando mamãe ou papai trazem uma boneca para você. Aí eu comecei a ficar todo salpicado de neve. A neve caía em cima de mim, no meu chapéu, no meu abrigo. A neve caindo parecia poeira do céu. E eu me senti menino de novo e quase brinquei de fazer bonecos de neve. É uma coisa boa, Nathercinha, que a gente nunca deixe de ser menino. (LACERDA, 2016, p. 50-51)

A infância como elemento que não nos deve faltar, era também preocupação de Paulo, o menino que se tornou um intelectual amoroso. E Leal (2011) sinaliza “Mas a infância não se restringe à figura da criança. Ela se consubstancia até mesmo naqueles e naquilo que

ilusoriamente parecem familiares e antigos”, por isso Freire diz “É uma coisa boa, Nathercinha, que a gente nunca deixe de ser menino”.

É imperioso nunca deixar de desejar ver de novo, tentar de novo, surpreender-se com o simples, lutar pelo possível, ainda que pareça impossível em qualquer tempo.

Paulo Freire passou dezesseis anos em exílio, mas nunca deixou o Brasil, na medida em que seu trabalho junto às classes populares rendeu obras que até hoje contém material para reflexão capaz de nos fazer repensar nossas práticas. Paulo Freire não pode ser retirado das escolas brasileiras, porque ainda temos e somos oprimidos. Estamos longe de ter Paulo Freire, na integralidade, dentro das escolas. Ao contrário, ele precisa entrar ainda mais em nossos grupos de estudos, rodas de conversa e de leitura. Precisa ser pauta de conversa com pais, mães, discentes e demais atores das unidades escolares, de modo que nos alimentemos de utopias, no sentido em que ele conferia a palavra, no sentido de sonho possível, inexorável à nossa condição humana. Cabe a cada uma e cada um de nós a tarefa de o levarmos conosco para todo chão escolar que pisemos, para que possamos, por nossa vez, contribuir com uma sociedade onde “seja menos difícil amar”, como Freire concluiu em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, há cinquenta anos atrás.

Como retrato da boniteza de seu trabalho, reproduzo um diálogo vivido por ele, na condição de preso político, e registrado por Mário Sérgio Cortella numa entrevista:

Era um apreciador do esporte e, claro, gostava de contar histórias, tinha bom humor. Tinha uma que sempre contava e ria muito, que era um dos momentos clássicos da vida dele. Quando foi preso, no golpe militar, em 1964, estava em Brasília e depois foi levado para o Recife. Na primeira semana em que estava preso, o capitão que tomava conta dos recrutas do quartel foi até ele e disse: “Professor, soube que o senhor é um grande educador, que tem a capacidade de alfabetizar as pessoas... nós temos muitos recrutas analfabetos aqui, será que o senhor poderia alfabetizá-los?” Ele riu e disse: “Mas menino, é exatamente por isso que eu estou preso”. (CORTELLA, Revista Forum, 2007, p. 8)

Era muita ousadia aquele preso ser amoroso mesmo num momento daqueles.

2.2 Bartolomeu, o menino criado por via das dúvidas

Bartolomeu Campos de Queirós nasceu no interior de Minas Gerais, em agosto de 1944. Durante a pesquisa, e mesmo em suas obras publicadas, três cidades são citadas como sendo sua terra natal: Formiga, Pará de Minas e Papagaios. Embora o mês de agosto se confirme sempre, o dia sofre alteração para frente ou para trás. Como não tive acesso a nenhum documento oficial que efetivamente oferecesse certeza sobre data e local, apesar de

em algumas obras ele mesmo indicar o dia 25, sobre seu nascimento parece-me pairar certa metáfora sobre o próprio verbo nascer. Queirós nasceu. Isso basta. Local, datas e outros detalhes ele próprio nos trouxe algumas vezes através da literatura, o que nada comprova senão que literalizava a própria vida.

Em sua última entrevista à Cátedra Unesco de Leitura, Queirós falou à professora doutora Eliana Yunes¹⁵:

Minha infância foi uma infância assim um tanto quanto conturbada. Meu pai era motorista e a gente morava de tempo em tempo em algum lugar. Então, alguns pedaços da memória voltam para Papagaio, outros pedaços para Pará de Minas outros pedaços para Pitanguy. Eu morei até um certo tempo com meu avô, onde eu aprendi a ler (mas aí já era em Pitanguy, onde eu trabalho no *Por parte de Pai*). Meu avô tinha um hábito muito bom, muito bonito, de escrever nas paredes da casa. E tudo o que acontecia na cidade, quem partiu, quem viajou, quem chegou, quem morreu, meu avô escrevia nas paredes da casa, e eu fui aprendendo a decifrar essas palavras na parede dele. Com meu avô aprendi. Minha mãe morreu muito cedo (é o que eu vou tratar no *Ler escrever e fazer conta de cabeça*, eu trato da perda sem falar nunca na morte, mas trato da perda e do luto). E a infância... E no *Indez* eu trabalho com os problemas que são comuns à infância no interior, as rezas, as bençãos, as doenças que a gente passava por elas. Então eu trabalho isso. Mas... Foi uma infância ao mesmo tempo difícil, mas ao mesmo tempo muito rica. Eu não tenho nostalgia de ter perdido a minha mãe tão cedo. Acho que com a perda dela, ela cedeu lugar para eu ter que experimentar cedo a vida. Morar com meu avô também foi uma parte muito sensata. Meu avô era um cara formidável, que me marcou muito, e a minha passagem por estes momentos foram muito difíceis. Depois eu fui estudar interno num colégio em Divinópolis, onde eu estudava interno no Colégio São Geraldo (em Divinópolis). Depois eu fui passar um pedaço do meu tempo em Juiz de Fora, depois eu fui pro Rio, depois eu vim para Belo Horizonte. E depois eu fui morar um pouco fora do país. E hoje eu me considero um tanto cigano. Eu to sempre viajando, eu to sempre indo pra algum lugar que me convidam. Eu gosto muito da estrada e do avião.

Bartolomeu se apresentava de modo a nos fazer lembrar o imaginário, o que o senso comum elege para dizer dos mineiros: ouvia com atenção, mesmo quando parecia distraído observando o céu, falava pouco, de modo geral, e trazia certa melancolia no olhar brilhante. De menino. Mas, não se pode deixar de dizer, adorava ouvir histórias e contar “causos”, onde revelava ótimo e refinado senso de humor.

Em 2010 quando lhe apresentei à professora que pôs em minhas mãos a obra *Coração não toma sol*, ela, dizendo-lhe de dores na coluna que a impediram de caminhar mais rápido até ele, ouvi sua resposta em tom baixo e matreiro, “Não há coluna que doa mais do que a Coluna Prestes”, brincando com as palavras e suas variadas significações, como era muito de seu gosto.

¹⁵ Disponível em <https://youtu.be/3D2pTIRidhc>. Último acesso em 26 de agosto de 2018.

No ano de sua morte, o escritor e contador de histórias Augusto Pessôa (2012) reuniu pequenos “causos” como este e os publicou na obra *Histórias de Bartô*, depois de tê-las compartilhado por alguns dias numa rede social, tentando aplacar a falta que sua presença física já fazia no meio literário e entre seus amigos. Uma dessas histórias conta de como ele saía da grande roda de conversa miúda que se estabelecia à sua volta, todas as vezes que terminava uma palestra. Cansado, um tanto tímido, e sem querer ser indelicado, Bartolomeu criou com o amigo Augusto um código:

- Olha só... vamos combinar uma coisa? Quando tiver esse monte de gente em cima de mim eu vou chamar você e perguntar: “Augusto, tem algum recado para mim?” E você responde: “Tem sim! Sua mãe ligou. Pediu para você ligar para ela!” Entendeu? Você faz isso para mim?
Na hora não acreditei que ele faria isso, mas... foi o início dos “recados de mãe”!
(PESSÔA, 2013, p. 13)

A cidade de Papagaios, a que observei com maior recorrência de aparição como sendo de seu nascimento, e de fato foi onde passou a viver anos depois da morte de sua mãe, é também constituída de espirituosas histórias. Durante visita feita à cidade, ouvi dos moradores com os quais conversei do amor de Queirós por aquelas terras, e que por lá ela fora reconhecido certo tempo como o menino do padre, já que morara com o pároco da igreja.

Vizinha à Pitanguy, onde também morou com seu avô paterno, seu Queirós, que certa feita acertou na loteria e nunca mais trabalhou, Papagaios deve seu nome a uma breve e peculiar história. A primeira residência da localidade, onde hoje funcionam o Museu Dona Petita e a Associação Cultural Bartolomeu Campos de Queirós, por ser lugar de passagem, recebia muitos viajantes. Lá morava um casal dessas aves e os passantes começaram a se reportar a elas como referência de seus trajetos – “Vamos aos Papagaios” – e assim ficou registrada a localidade. Este *causo* me foi contado por vários moradores, inclusive pela guia do Museu.

Esse menino mineiro, nascido prematuro e por isso *criado por via das dúvidas* como ele próprio afirma sobre si, recortou e escreveu sua biografia em várias de suas obras, sendo *Índez* a que descreve seu nascimento e primeira infância.

Através da história do pequeno Antônio, Queirós conta a sua própria, com a riqueza. Com saúde frágil de prematuro, Queirós conviveu com a presença da morte desde cedo e junto a esta, outras densas questões passaram a fazer parte de seu repertório literário, criado sem destinatário, com apuro, elegância e inteireza, e talvez por estes motivos compreensíveis por variados públicos.

Sem pedagogizar temáticas, discorreu sobre o luto, fome, separação, culturas, infância, velhice, de modo interdisciplinar como a vida é, oferecendo através de suas metáforas vasto campo de reflexões sobre a existência.

Bartolomeu Campos de Queirós mantinha em sua oralidade a mesma poesia com que construía suas obras. Abaixo destaco uma apresentação onde o que afirmo pode ser constatado:

Eu sou do interior de Minas, cheio de rezas, de crendices, essas coisas bem pesadas que são próprias de mineiro. E me contaram que eu demorei muito a falar e que ensinaram a minha mãe que para eu poder falar era bom dar água do sino em dia de chuva. Porque, além de aprender a falar, eu só ia falar na hora certa. Escutei isso muito tempo na minha vida, talvez seja essa uma coisa que me levou, talvez, a falar pouco [...]
Eu acho que depois, com a formação também na área de filosofia, comecei a ter certeza de que meu olhar não esgota o que eu vejo, existem outras coisas além do que vejo e que só pode chegar lá pelo imaginário, não tem outro caminho. (QUEIRÓS, 2012, p.57)

E era de tal modo constituído de poesia que levava seus observadores inexoravelmente a este lugar do *devaneio*, fazendo cumprir em nós os benefícios da poesia, para lembrar Bachelard.

Rui de Oliveira, ilustrador brasileiro, de renome em nosso país e fora dele, responsável, dentre tantos outros trabalhos, pelas imagens das aberturas inicial e capitulares, do programa Sítio do Picapau Amarelo, exibido por uma rede de TV na década de 1970, por exemplo, tendo sido amigo de Queirós, inicia suas considerações sobre ele, situando-o no rol dos poetas brasileiros, mas demarcando seu estilo em prosa:

Acredito que os poetas – e é a própria história da literatura que nos diz – representam, mais do que qualquer outra linguagem artística, a alma de um povo, de uma nação. Eles corporificam as civilizações, os grandes feitos e tragédias dos homens. Originalmente associada à música, a poesia é a voz autêntica e canora das sociedades e dos idiomas – seu momento máximo de expressão e beleza. Nenhum país se forma sem seus poetas. Assim foi Homero para os gregos, Milton para os ingleses, Whitman para os americanos, Camões para os portugueses, Pushkin para os russos. A multifacetada alma brasileira, nós a encontraremos uníssona, homogênea em sua diversidade na poesia de Gregório de Mattos, Gonçalves Dias, Castro Alves, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, todos estes, e muitos outros, compõem o mosaico de nossa alma. Esta é a introdução que gostaria de fazer para falar da poesia de Bartolomeu Campos de Queirós, até pelo fato de sua prosa ser elaborada, a meu ver, em forma poética. (OLIVEIRA, 2012, p. 45)

Sobre sua escrita, Queirós diria em entrevista concedida ao Programa Vereda Literária (1997)¹⁶:

¹⁶ Disponível em <<https://youtu.be/Tws1sa0wRUw>>. Último acesso em 26 de agosto de 2018.

Eu acho que o que determina o trabalho, a linguagem que eu vou perseguir é o tema. Eu vejo isso. É o assunto que define como eu vou trabalhar essa linguagem. Então é sempre esta perspectiva. Agora mesmo, por exemplo, eu estou trabalhando num texto que é sobre o ato de escrever, e que foge completamente de tudo que eu fiz até agora, mas é porque a ideia, a maneira que eu tenho de contar, a maneira como eu estou emocionado com o texto me conduz a um tipo de linguagem, a um tipo de estilo.

De certo por este olhar cuidadoso em relação aos seus sentires, e pela poética que o compunha, que sua obra inaugural em literatura, *O peixe e o pássaro* (1974) aponta o diverso caminho de tentar compreender o mundo e sua incompletude. Através do desejo de amor-aproximação impossível entre as personagens, sua vida de educador pesquisador, comprometido com suas questões, mas que as discutia em solo distante do seu, fez nascer uma obra que fala de amor e distâncias, de amar apesar das impossibilidades, com maestria.

Como expatriado, em exílio autoimposto para prosseguir seus estudos, Queirós especializou-se em Arte e Educação no Instituto Pedagógico de Paris, inaugura uma literatura capaz de reunir elementos simples, observados com inteireza por olhos infantis, sem perder qualidade para leitores adultos, sobretudo os que não excluem as experiências de infância de suas vidas cotidianas.

Na mesma entrevista supracitada, Queirós conta:

A minha perspectiva é construir um texto capaz de acolher todas os níveis de leitura, eu bato muito em cima disso, eu tenho essa tendência e procuro, e persigo essa ideia de fazer um texto onde a infância dos adultos fiquem acordadas, e a criança também tome contato com a infância que está na cabeça dos adultos.

E sobre o nascimento de *O peixe o pássaro* disse em entrevista supracitada à professora Eliana Yunes, respondendo igualmente sobre como se tornara escritor:

Eu comecei minha vida como professor no ministério da educação, divisão de aperfeiçoamento de professores, e nunca pensei em ser escritor. Só com 27 anos é que eu escrevo meu primeiro trabalho, que é *O Peixe e o Pássaro*, mas escrevi mais para aliviar a minha saudade que eu sentia do Brasil, vivendo fora daqui. Então eu escrevi um texto que eu tava cansado de pensar a mesma coisa todo fim de semana. E um dia eu fiz uma proposta a mim mesmo “por que você não pensa uma coisa que você nunca pensou?”. Eu tava pensando todo fim de semana a mesma coisa. Aí eu escrevi o texto o peixe e o pássaro, mas foi pra mim mesmo. Voltei pro Brasil depois e entrei num concurso com esse texto, e ganhei o primeiro lugar, e as editoras começaram a me pedir textos, eu comecei a fazer outros, mas sempre juntando a minha produção com o meu trabalho no governo, na secretaria de educação, na secretaria de cultura do Estado. E fui fazendo... Eu só me senti escritor um dia em que eu não trabalhava mais no serviço público, eu abandonei o serviço público e tinha que preencher uma ficha num hotel e tinha lá profissão, e eu falei assim “o jeito é bota escritor”, aí eu escrevi na ficha escritor, e desse dia em diante eu

comecei a preencher a ficha como escritor e perdi a cerimônia com essa palavra, porque é difícil ser escritor, não é uma coisa fácil... é uma coisa pesada... é uma coisa difícil...

Dizer do amor entre peixes e pássaros, é dizer que não há impedimentos para amar, como não o há para estudar, mas demonstra o quanto a vida é feita de escolhas, e o quanto ao preferir preterimos algo ou alguma coisa, sem deixar de querer bem a ambas. Esta prosa poética, em que se inaugura como escritor de literaturas, permite discussões filosóficas, que podem ser tratadas com crianças e adultos. Aliás, como poeta, Queirós alarga horizontes dialógicos a cada nova obra que traz ao lume, com riqueza de argumentações filosóficas.

Vejamos em *Pedro: o menino que tinha o coração cheio de domingo* (1995b). Nesta obra, o autor recorre mais uma vez ao universo das pequenezas para acordar as densidades do simples e propor reflexões densas, apresentadas no regaço de metáforas suaves, que respeitam fases e maturidades de os possíveis leitores.

Em imbricadas metáforas, aproxima as habilidades e buscas do menino Pedro pelas cores e aos voos de uma borboleta, às buscas humanas. O diálogo possível nascido desta leitura, não apenas nos convida observar o microcosmo do inseto, seu universo e cores, como nos catapulta a autoanálise de nossas próprias vidas e querereres. “*Domingo é dia em que a gente não quer nada e por isso acontece quase tudo*”, escreve o autor para também nos lembrar da importância do tempo para criar. Há que se ter tempo para pensar, espaço para a imaginação fluir, livre das amarras do tempo escasso da cotidianidade. Há que aquarelar nossos desejos e pensares sem as amarras das obrigações. Há que se observar as simplicidades que transformam em/com riquezas nossas vidas, deixando que pousem e se vão, apreendendo e usufruindo com a fugacidade de cada momento. Vida-morte-vida, embebida de arte, são outras discussões possíveis.

Em obra anterior, *Mário*, o que menciono fica igualmente claro e demasiado marcado, quando, o menino protagonista após observar por dias um ninho de pássaros, produz a síntese da vivência em palavras. Afeito a coleções de pequenos objetos, Mário dedica seu olhar afetoso de colecionador ao ovo gestado, até que é convidado a ver a morte-nascimento do ovo-pássaro. E, como mencionei, oferece o produto desta vivência, numa poesia derramada sobre papel

A POESIA

Engasgado na hera da janela
um ninho de passarinho.

Ovo fechado, envelope lacrado,

carta plena para o mundo.

Depois, em todo tempo
e por todo voo,
circulará notícia sua.

(Hoje Mário é menino e poeta)
(QUEIRÓS, 2009, p. 24)

Prosseguindo as considerações, apresento o trecho inicial de *Ciganos*:

Eles deixaram a Índia, alguns dizem, em busca de um caminho para se chegar ao sol. Escutei de outros que eram filhos das grandes florestas e procuravam uma passagem para as minas de ouro do rei Salomão. Outros falavam que vinham das terras de Espanha ou das areias de Portugal. Cortaram o mar, guiados pelo brilho das escamas de sereias, escondidos nas noites. Sem saber ao certo de onde vinham ou para onde iam, sei que os ciganos surgiam. (QUEIRÓS, 1982b, p.5)

Um único povo é, em si, um desfile de povos e costumes, e o narrador (contador de histórias), descreve o olhar de outro menino personagem – urge reiterar que a infância marca a produção literária do autor – que se descobre desejoso de pousar em outras terras diferentes da sua:

Foi no tempo dos ciganos que o conheci. Ele era como a madrugada: perto de acordar, mas ainda cheio de sono. Era um menino feito de coragem e medo. Não sei bem de que paisagem ele havia nascido, nem com que paisagem ele andava sonhando. Mas não eram poucos os seus segredos, e seus olhos, estes eram líquidos como eram medrosos os seus gestos. Lembro-me, contudo, de seu primeiro segredo: desejo escondido de ler a linha do horizonte e desvendar o mistério que diziam além dos mares e das montanhas. (QUEIRÓS, 1982b, p.6)

Inúmeros diálogos são possíveis a partir da leitura destes breves parágrafos, e para quaisquer espaços, faixas etárias e níveis de leitura – desde que mediados seus textos. A obra possibilita refletir sobre nossos saberes e faltas, permutando-os e buscando supri-los em outras bases, para além da conversa, se oferecidas pelo professor-articulador.

Como o mar de montanha de suas Gerais, o autor preenche sua produção com densidades que provocam e emocionam, ensinam e ampliam nosso acervo de conteúdos sem didatizá-lo. Queirós não abre mão da arte que o compõe. Para valer-me igualmente da metáfora, poderia afirmar que sua literatura é preenchida a óleos, águas fortes e aquarelas; composta de *andantes* e *allegros ma non troppo*; e esculpida com argila e aço feitos palavras. Nunca uma cartilha.

Minerações é um exemplo que trago para apresentar o panorama artístico de sua literatura.

Há que se afinar o corpo até o último sempre. Exercer-se como instrumento capaz de receber a poesia do mundo. Poesia suspensa em rotação e translação. Movimentos moderados alinhavando dias e luas, estações e colheitas, minutos e milênios, provisoriamente. (QUEIRÓS, 1991a, p.5)

E se nesta estrofe somos convidados a somar o que sabemos sobre música, corpo e geografia para sorver a poesia-reflexão com inteireza, sem descuidar os olhos da imagem inquieta e convidativa do ilustrador, noutra o convite é para o reconhecimento de nossa incompletude.

Há que se ser frágil o suficiente e reconhecer-se inábil para inferir emendas na lei que equilibra as águas. Inábil para decretar outros mistérios ao destino das constelações. Inábil para escolher as cores dos crepúsculos. (QUEIRÓS, 1991a, p.12)

Na obra *De não em não*, o tema é a fome e ela é destilada e oferecida de modo ácido ao leitor. E sem concessões. Sua leitura desconstrói o lugar comum que classifica a leitura como prazer, fruição e deleite. Leitura é também provocação, acorda incômodos e dores.

A família protagonista é visitada pela fome e convidada pela matriarca, após o sumiço-procura-por-emprego do pai, a comer o reflexo da lua, servido em fatias. A mãe vê seus filhos morrendo, um a um, pelas garras da fome, e os leitores – que, se maduros, lembrar-se-ão de *Grande Sertão Veredas*, *O Quinze*¹⁷ e outros tantos, geográfica ou socialmente próximos, literariamente embandeirados de reflexões-denúncia sobre as desigualdades desse nosso farto país – são levados a olhar de perto desmedida dor, sem chances de virarem o rosto. Não lhes é permitido fingir que não vêem. A fome está lá, de braços dados com a morte e com a falta de opções, ainda que apresentada metaforicamente.

A ausência do pai trouxe mais medo da Fome na alma dos meninos. A mãe, agora senhora dos milagres, cortou em quatro partes a lua das águas. E antes que a madrugada devorasse a noite, eles comeram a lua no café da manhã. As lágrimas da mãe caíram como pedras e anéis nas águas do lago, acariciando com ondas a falsa lua e o resto de maio. A beleza engana, ela sabia, ao vislumbrar três rostos de anjos boiando dentro das águas. (QUEIRÓS, 1998, p. 21)

O descaso mata e estamos todos implicados em seu desdobramento.

A cada obra vamos observando inúmeras possibilidades de conteúdos convencionais (levando em conta as grades curriculares) entrelaçados nas palavras poéticas, até que Bartolomeu nos convida a subverter tempos, conceitos e convencionalidades em *Sei por ouvir*

¹⁷ Obras de José Guimarães Rosa e Rachel de Queiroz, respectivamente, que tratam das durezas dos interiores geográficos do Brasil, dentre, obviamente, os interiores de seus personagens.

dizer (2007), demonstrando que a literatura não é serviçal do ensino escolarizado; é antes instrumento de manuseio delicado, capaz de acordar saberes variados, enovelados por dentro de nós à nossa própria vida, em acordes que não nos cobra nota, e não nos permite disfarçar entendimento.

A casa se mantinha de pé com apenas três paredes: um muro contra o vento, outro contra a chuva e mais outro impedindo o medo de entrar. A quarta parede não existia. Por ela entravam os convidados. Em cada parede, uma janela. Na primeira, ela se debruçava e sorria, olhando o longe. Na segunda janela, ela chorava, olhando as coisas mais próximas. Na terceira ela escrevia cartas sobre a linha do horizonte. Usava três penas: uma pena de passarinho para falar de céu, uma pena de juiz para contar casos de terra. Com a outra pena, ela sentia pena de quem não sabia ler o livro da fantasia (QUEIRÓS, 2007a, p. 09)

Aqui, de modo cristalino, o poeta ressalta as restrições impostas aos analfabetos funcionais. Informa seu lamento por saber-se impedido de comunicar-se com tantos. E em outro momento, uma palestra realizada em Minas Gerais, durante o Seminário de Políticas de Incentivo à Leitura, em abril de 2009, compilada posteriormente, ele deixa mais clara sua preocupação e convicção de que a literatura é um instrumento importante na formação humana, instrumento este que a escola pode e deve manusear:

O sujeito educado não é apenas aquele que carrega muito conhecimento para abrilhantar melhor a personalidade. Educado é o sujeito que se espanta diante do ato de viver, com os fenômenos da natureza, que se interroga diante de sua própria humanidade.

No mundo de hoje, em que a ética está ignorada, a violência instalada, a corrupção aplaudida, os direitos humanos ultrajados, a segurança ameaçada, é impossível acreditar que somente a matemática e o português vão resgatar a dignidade perdida. É ingenuidade ou acomodação desconhecer as dimensões educativas da literatura. A escola não pode ser sinônimo de contenção da liberdade. Cabe à escola tomar o mundo como espaço de reflexão, de crítica, de criação. Feita de fantasia, a literatura convida o leitor a voar. (QUEIRÓS, 2012, p. 96)

Voar para ver do alto a totalidade e mais claramente compreendê-la, e não para fugir da realidade como se pode supor acerca da literatura como das artes em geral. Como o ato de contar histórias, a literatura não é instrumento de distração simples. Em Queirós, sobretudo, ela é, muitas vezes, um nó apertado, que temos de desfazer para melhor compreender suas subcamadas e, dentre elas, de que modo o texto dialoga conosco, o que é mais acertado do que perguntar *o que o autor queria dizer*. Primeiro porque nunca o saberemos. Depois porque a cada leitura novas portas de compreensão se abrem mesmo para o autor, e para esta afirmativa me coloco como autora. Depois de colocado o ponto final, apartado de nós por um tempo, o texto pode nos mostrar outras faces. Apesar de ter saído de nós, como os filhos, também têm personalidade própria. Por este motivo, retomo o já dito, a literatura pode ser

deleite, mas quase nunca distração, porque acorda a cada leitura perguntas que nem sabíamos desejar fazer.

Dono de uma escrita densa, poética e sempre inaugural, Bartolomeu Campos de Queirós contribuiu para que pudéssemos discorrer sobre variadas temáticas nas escolas, espaços de educação e rodas de leitura, mas sua intenção sempre foi a de libertar a palavra ao ouvido do leitor, de modo que ele próprio traçasse seus pareceres numa *Boa Nova* particular, escrita com palavras e silêncios.

Quando me refiro à sua escrita como inaugural, o faço pensando ainda uma vez em Leal (2011) quando fala sobre ser um *gesto poético o ato de fazer soar as palavras como novas*, tal qual Queirós consegue fazer em *Menino Inteiro* (2008), ao reinaugar um dos episódios mais conhecidos da cristandade, descrevendo deste modo a morte de Jesus Cristo:

Um dia, veio a notícia: o menino havia deixado a terra. Antes, dormiu em deserto, pernitoou no Monte de Oliveiras, transformou pão em carne e vinho em sangue. Pelos crimes de ver com os dois olhos, escutar com os dois ouvidos, só falar quando tinha o que dizer, abraçar com os dois braços, andar sobre os próprios pés, foi condenado para sempre. (QUEIRÓS, 2008, p. 27)

E, certamente por esta dedicação em conferir novidade às palavras e histórias é que “[...] ao escrever seus livros, ele quer uma linguagem capaz de envolver tanto a criança presente como aquela que mora reservada no adulto que ainda sabe cultivar a sua liberdade”, como registrou Lima (1988) e ele próprio resumiu, em entrevista concedida à Cátedra Unesco de Leitura: “Eu gostaria de trabalhar nisso, de ter, de construir uma metáfora, tão metáfora, que é capaz de acolher todo mundo”.

Paralelo a esta investida, nos últimos anos de sua vida, entre 2009 e 2011 – faleceu em 16 de janeiro de 2012 – Bartolomeu se dedicou a falar sobre a importância de conferir à leitura literária o *status* de direito dos cidadãos.

Na Festa Literária Internacional de Paraty, em 2009, ele faz a primeira leitura pública de *O manifesto por um Brasil literário* e a partir desta data, por onde caminhou em nosso país, dedicou-se a falar sobre este tema, que resume e entrelaça sua função de escritor e educador, homem e cidadão brasileiro desejoso de ver garantido, a todas e todos, o direito à fantasia, à criatividade, à leitura capaz de capturar a *inteligência do texto*, como o dizia Paulo Freire.

E é neste ponto então, que, através da escrita de ambos – Freire e Bartolomeu –, passo a conversar com a leitora e com o leitor sobre a ousadia de ensinar, nos espaços inóspitos e

restritivos que podem ser as escolas, através da leitura literária inserida no cotidiano das salas de aula de ensino fundamental.

3. CARTAS A QUEM OUSA ENSINAR: DOIS EDUCADORES

Poderia iniciar traçando um panorama sobre a dificuldade que tem sido ensinar entre paredes e país tão mal cuidados, em todos os níveis. A cada dia vemos e sentimos na pele escolas e profissionais sendo esmagados pelo descaso. Por outro lado posso afirmar que apesar de tudo, há uma energia inesgotável em quem adota a Educação como fazer essencial. Os que, como Freire, efetivamente escolhem as salas de aula, são capazes de ir além, ainda que diante das dificuldades na estrutura das escolas, falta de materiais ou sucateamento do serviço público, que é meu lugar de fala.

É fato que está sendo difícil. Todavia de nada valeriam estudos e registros se não pudessem abrir novas trilhas e acenar aos que estão ao nosso lado e aos que virão depois de nós com novas perspectivas baseadas no que foi positivo e negativo em nossas experiências. Por este motivo, começo dando voz aos pesquisados, meus interlocutores, para, a partir de suas escritas, demonstrar que, se as paredes oprimem e o cuidado escasseia, a literatura é capaz de mostrar novas direções, alargando horizontes e reflexões capazes de tornar mais aprazível o chão das escolas que habitamos.

Afinal, como nos lembra Barthes:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2007, p. 17)

Há um momento na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, de Freire (1986) em que o educador com quem ele dialoga Ira Shor, se utiliza de uma metáfora sobremodo interessante para falar do processo ensino-aprendizagem. Ele diz que os estudantes não compõem uma frota de barcos tentando alcançar o professor que já está na praia aguardando. Ele diz que somos todos barcos da mesma frota. E, por minha vez, diria que se tomarmos afetivamente as leituras literárias por mapa, a navegação será aprazível para todas as embarcações. Sem temor. Tem temer.

Bartolomeu Campos de Queirós narra lembranças de seu ingresso, sua matrícula nesta jornada, neste mar-escola da seguinte maneira:

Parecia muito pequeno o ideal de meu pai, naquele tempo, lá. A escola, onde me matriculou também na caixa escolar – para ter direito a uniforme e merenda –, devia

me ensinar a ler, escrever, e fazer conta de cabeça. O resto, dizia ele, é só ter gratidão, e isso se aprende copiando exemplos. (QUEIRÓS, 2004a, p. 07)

Pareceu-me justo considerar que ler, escrever, fazer conta de cabeça e ser grato deveria (e deve) compor a todas e todos. A ninguém deveriam faltar estes saberes básicos, aprendidos na escola, como dizia o pai do poeta, mas aprendidos através das demais relações sociais, porque afinal:

[...] não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2009, p. 29)

E se, na reflexão acima, Freire descreve pontualmente a ação desejável de professoras e professores, não exclui pensarmos esta ensinagem-aprendizagem nos variados campos da vida social. Afinal, também exercitamos nossa aprendizagem ao ponderar a fala com nossos interlocutores, quando desejamos colocar nossos pontos de vista, moldando palavras em argumentos *gentis* que não esmaguem as convicções de nosso ouvinte, que, por sua vez, se nos ouve no mesmo diapasão, também estará exercitando a sinfonia do diálogo.

Estas considerações, por si, podem ajudar a vencer as limitações de que iniciei falando. As dificuldades não podem ser sanadas, mas as dores que provocam podem ser minoradas através da parceria que estabelecemos com colegas e discentes na escola.

Bartolomeu Campos de Queirós e Paulo Freire são dois educadores brasileiros que estiveram em salas de aula antes de se tornarem escritores – Paulo atuando inicialmente como professor de língua portuguesa e Bartolomeu com várias fases da infância numa escola experimental – suas escritas são de quem semeia sabendo o valor do preparo da terra, porque o fizeram. São professores. Sabem da ousadia necessária para estar dia a dia neste solo diverso chamado sala de aula, sem nos deixar esvaziar pelas intempéries.

Os valores expressados por Queirós, descrevendo as orientações de seu pai, e as reflexões de Freire apresentadas nos recortes acima, foram vivenciados na qualidade de discentes e docentes – relação a que Freire nomeia *dodiscência* porque constituída de saberes bilaterais. E se o primeiro inicia nos dizendo que “Parecia muito pequeno o ideal de meu pai, naquele tempo, lá” é porque também sabia como o segundo, que o ato de ensinar e aprender se dão em circularidade, e são muito maiores que os conteúdos esperados, maiores que o currículo convencional, e visam muito além das salas de aula.

No primeiro dia de aula a gente recebia de Dona Orozina – diretora da escola – um retalho de brim azul-marinho e outro de fustão branco. Minha mãe mergulhava os panos no tanque, durante uns dois dias, para encolherem. Dona Uca, minha madrinha de batismo, costureira de prestígio, fazia meu uniforme em sua máquina Singer, de pé, única da cidade. Costurava com o mesmo carinho com que assava biscoitos de araruta enfeitados com risquinhos feitos com os dentes do garfo. Eu ficava impressionado como havia dentes no mundo: de leite, de alho, de serrote, de pente, de garfo, da boca. (QUEIRÓS, 2004a, p. 16)

O que se aprende na escola é (ou deveria ser) com o que se convive na vida. Assim como também nas literaturas, podemos compreender os ditames acadêmicos e suas possíveis reinvenções:

Isso é interessante: no Brasil, houve alguns autores muito bons que me salvaram. Salvei-me através da leitura desses autores, quando tinha vinte e poucos anos. José Lins do Rego e Graciliano Ramos são dois desses autores. Jorge Amado, Gilberto Freyre, o grande sociólogo e antropólogo, que escreve muito bem, foi outra influência importante para mim. Mas esses autores não estavam preocupados em seguir a gramática! O que procuravam em suas obras era um momento estético. Eu os li muito. E dessa forma eles também me recriaram, como jovem professor de gramática, devido à criatividade estética de sua linguagem. Eu me lembro hoje, sem dúvida, como mudei o ensino da sintaxe, quando tinha mais ou menos 20 anos. A questão, naquela época, não era só negar as regras. Quando jovem, aprendi que a beleza e a criatividade não podiam ser escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender. (FREIRE, 2008, p. 31)

E estas permissões que o envelamento dos saberes nos fornece, seja percebendo a polissemia das palavras seja compreendendo que não pode faltar liberdade à criatividade, foram questões despertadas e alimentadas nas escrituras de Freire e Queirós. Um através de obras (pseudo) destinadas às professoras e aos professores, e outro em livros ditos para a infância e a adolescência (mesmo sendo cartas sem destinatários), mas ambos ocupados em pensar um mundo em que o imediatismo não restringisse os seres, ou lhes roubasse a capacidade de desejar e ser mais pleno. Educar deve ser este ato de conduzir o outro na direção de sua própria voz, por isso um ato político. E porque político, um ato de amor. Amar é um dos maiores atos político revolucionários. Ser capaz de instrumentalizar o outro sem o receio de que, dono de sua própria voz, ele a levante contra os saberes que compartilhamos, apresentando suas perspectivas. É ser grato por quem o fez por nós – lembrando a advertência do pai de Queirós sobre as aprendizagens – e generoso, por reconhecer que não existe “ensinar sem aprender” e que enquanto estivermos vivos ainda estaremos nos constituindo.

Se em *Professora sim, tia não* Freire conversa com as professoras e os professores sobre as ousadias necessárias, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* Campos de Queirós nos mostra a escola (e os aprendizados) atravessada pelo olhar do infante, que neste contexto deixa de ser “aquele que não tem voz” para ser o que tem voz a partir da memória do adulto que não esquece a experiência vivida.

Vejamos o sentimento de medo através das lembranças do menino Bartolomeu:

A primeira letra de minha intimidade foi o y da galinha. Nunca me conformei em escrever galinha sem y. Do x da questão vim saber mais tarde, nos suspensórios da calça. Sem medo de ter medo, mas apaixonado por coração, eu vistoriava o fundo da panela com molho e comia, por último, o coração do frango. Coração deixa menino medroso, dizia meu pai. (QUEIRÓS, 2004, p. 19 e 20)

Para depois observarmos em Freire que:

A questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo, mesmo quando o perigo que gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço. (FREIRE, 2009, p. 43)

As salas de aula podem ser (e em geral são) espaços para os mais variados medos: dos discentes – de quaisquer idades – que temem o “não saber” e o “não compreender”, o “não-passar-de-ano”, e docentes que, desejando fazer o melhor possível, podem duvidar da intensidade e qualidade de sua ação, praticada sem recursos, entre a sobrecarga de ter-que-ser-mais que professora e professor, diante das inúmeras lacunas trazidas pelos discentes e os imperativos administrativos cobrados dia a dia. Coração que “deixa menino medroso” é o mesmo que bate estremecido no peito de professoras e professores com relação ao caminho a seguir, à metodologia a aplicar, à eficácia de nossas vozes a partilhar saberes/conteúdos e tantos outros mais.

Neste ponto é que apresento Freire e Queirós como aportes para nossas práticas educativas. Tanto um quanto são ombros sobre os quais podemos descansar nossas incompletudes. E não o digo de modo tão metafórico quanto possa parecer. Porque a escritura de Freire está sempre nova, a conversar conosco sobre nossas angústias, mesmo passadas tantas décadas. Isto é de fato um conforto. E digo nova na medida em que nos traz Cortella:

É preciso não confundir novo com novidade. Novidade é aquilo que vem, é passageiro, se coloca por um tempo, mas tem um nível de volatilidade muito grande e depois se vai. Educação tem muita novidade, que é algo da moda, algo episódico. Muito diferente disso, é aquilo que na história humana é o novo. A diferença entre novo e novidade é que o novo vem, se instala, muda e permanece. O novo permanece porque ele mantém vitalidade. A novidade passa logo. O pensamento de

Paulo Freire é novo, a música de Mozart é nova, a obra de Platão é nova, Catulo da Paixão Cearense é novo. Por quê? Porque seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu a irrigação, não perdeu a conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana. Desse ponto de vista, o pensamento de Paulo Freire é absolutamente atual, no sentido de guardar a sua forma de ser novo. Ele não é novidade. A novidade é passageira, é fluida, ela escorre. Ele permanece. (CORTELLA *apud* GADOTTI, 2018, p. 25)

Da mesma forma que, como toda Literatura (a que se inscreve nas prateleiras e vidas dos leitores com letra maiúscula, e, portanto, atravessa os tempos), é nova a de Queirós, capaz de nos fazer ver, através de sua lente, nossos próprios temores acerca do espaço escolar, por exemplo. Se também a nós assustam os passos que precisam ser dados para que não venhamos trair nossas convicções, quando vivemos num momento social em que redes públicas atrasam salários – o que nos compele reivindicar através de greves que desorganizam sim calendários letivos, mas que são inexoráveis para que mantenhamos dignidade e ensinemos nossos ouvintes o valor da luta política – quando tantos segmentos da sociedade rechaçam Paulo Freire (levantando dúvidas sobre ter sido mesmo lido por este segmento, uma vez que suas palavras convidam ao diálogo e sem o diálogo não se constroem sociedades saudáveis). Também nos assustam receber discentes com tantas faltas em questões básicas como saúde e alimentação, mas dos quais nos aproximamos quando lemos para e junto a eles.

Seu nome é pequeno, menor que o soluço de mosca. Sua curiosidade, grande, mais longa que canto de carro de boi. Edu, menino miúdo, contava de cor de 1 a 10: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

- Os números não terminam nunca – pensava – Com eles contamos todas as estrelas, as folhas de todas as árvores, as penas de todos os passarinhos, todos os peixes de mar. (QUEIRÓS, 2008, p. 11)

E a partir destas leituras descortinamos outras possibilidades para além das situações limitantes que os/nos envolvem. A professora e o professor leitor de literaturas é um profissional que tem “cartas na manga”. E as escritas por Queirós estão sempre repletas de enlevo:

Eu achava que tudo era imaginação de meu avô, mas continuava com medo. É que tinha um olhar frio e outro quente. Tinha um olho que via e outro que só desejava. E se ele fosse também um fantasma? Sempre achei que meu avô enxergava mais com o olho da mentira (um olho de vidro) do que com o olho da verdade. Com o olho do desejo que ele inventava. Com o olho da verdade ele só via o que existia. Com o olho frio a gente vê assombração e com olho quente só o que nos assombra. (QUEIRÓS, 2004c, p. 37)

São cartas capazes de nos munir de trincas que possibilitam vencer o jogo contra nossos medos, porque, enunciados através de conversas com nossos colegas de trabalho e discentes, terão limitados os espaços que devem ter dentro de nós.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando, necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante, pois eles são expressões desse poder, de sua ideologia. [...] Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. (FREIRE, 2009, p. 62)

Reitero que Freire e Queirós podem ser lidos como teóricos ou como literatos sem perder o sentido de suas obras, e deste modo podem se tornar nossas formações continuadas, em tempos e espaços que escolheremos como melhor nos convir. Se falo primeiro sobre o medo, quando por título deste capítulo-carta elejo a palavra ousadia, é por considerar que um e outro convivem dentro de nós (e talvez tenha que ser desta forma) nos fortalecendo. Somente quem ambiciona promover uma educação que tenha por objetivo levar o outro a perceber seu poder/valor, teme seus passos, mas ousa dá-los um a um, certo de que na estagnação sim é que nada consegue. Quando falo na aproximação na escrita de Freire e Queirós falo dessa possibilidade que ambos concedem aos leitores de serem compreendidos. Embora seja necessário ressaltar, curiosamente, que, muitas vezes, é justo o poeta que se torna mais difícil, ou melhor dizendo, é justo a leitura de Queirós que pede mais vagar e releituras para que nossa compreensão se faça mais inteira. Observemos:

Minha árvore é vaidosa em sua elegância. Troca de sobretudo todos os anos. Penso minha árvore com desejo de mudar para dentro de minha casa. Ela estende os galhos e se debruça na minha janela, espiando o sofá. Acredito que minha árvore compreenda que minha casa é pequena para comportar seu mar. (QUEIRÓS, 2010, p. 19)

Através das experiências vivenciadas nas escolas pude perceber que as metáforas de Queirós requerem mais *maturidade na experiência leitora* – para utilizar uma expressão de Yunes – que boa parte das obras freirianas.

Entre as tardes e as noites a avó ressuscitava histórias que enchiam os corações dos meninos de emoções. O medo cedia lugar ao ódio, o amor à dor, a perda ao abandono, enquanto os meninos, ansiosos, esperavam o susto final: Era uma vez, faz muitos anos, vivia uma menina que sonhava em ter a Lua. (QUEIRÓS, 1991b, p. 9)

Mas são igualmente convites à que nos libertemos das opressões, buscando nos tornar sujeitos de nossas próprias histórias como asseverava Freire.

Queirós com a metáfora trazia colorido à luta pela maturidade humana, onde, cada uma e cada um, vão desejar apropriar-se e utilizar-se da própria voz, e valia-se da escrita para tal incentivo. Tanto quanto Freire, que neste recorte nos fala de sua relação com a leitura e a escrita:

As pessoas gostam e têm o direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever, e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. Coloquei este gosto a serviço de um certo desenho da sociedade, para cuja realização venho, com um sem-número de companheiros e companheiras. O fundamental neste gosto de que falo é saber a favor de quê e de quem ele se exerce. Meu gosto de ler e de escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados “bem-nascidos”. (FREIRE, 2001, p. 144)

No desenrolar da pesquisa fui levada a considerar *a fortiori* que Paulo tencionou conceber uma teoria capaz de ser compreendida por públicos variados, da forma mais autônoma possível, sobretudo os não ligados à academia. Sua escrita é fluida, de modo a abraçar cada leitora e cada leitor, convidando-as às reflexões propostas de modo simples, mas não simplório, tanto quanto leitura literária se permite ser.

E embora a experiência nas escolas tenha demonstrado que para algumas literaturas seja necessária a mediação da leitura, nada diminui a força de sua tarefa silenciosa de munir leitores de coragem e ousadia para comunicar seus sentires, se o desejarem, mas, inexoravelmente, pensar cada palavra e seu sentido, internamente, de modo tão intenso quanto lhe seja possível.

É neste sentido que, a meu ver, Freire oferece sua teoria como literatura.

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes, mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é *saber escutar*. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. (FREIRE, 2011e, p.110 e 111)

Ao tratar de tema tão importante para quem educa, quanto para a sociedade como um todo, a escuta, Paulo não torna densas suas palavras. Traz as questões que propõe de forma quase oralizada para que todas e todos possam dizer “Claro! Compreendo o que ele diz!” E de

modo convidativo, convocando-nos a destinar tempo para uma segunda e terceira leitura, caso se mostre difícil a compreensão num primeiro momento. E falo de “tempo para leitura”, segundo nos lembra o professor francês Daniel Pennac, em sua obra *Como um romance*:

O tempo para ler é sempre um tempo roubado, (tanto como o tempo para escrever, aliás, ou o tempo para amar.) Roubado a quê? Digamos à obrigação de viver.

É sem dúvida por esta razão que se encontra no metrô – símbolo refletido a dita obrigação – a maior biblioteca do mundo.

O tempo para ler, como o tempo para amar, dilata o tempo para viver. [...] Eu nunca tive tempo para ler, mas nada, jamais pôde me impedir de terminar um romance de que eu gostasse.

A leitura não depende da organização do tempo social, ela é, como o amor, uma maneira de ser.

A questão não é saber se tenho tempo para ler ou não (tempo que, aliás, ninguém me dará), mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor. (PENNAC, 1993, p. 119)

Se as professoras e os professores fossem estimulados a perceber o quanto a leitura pode ser a bússola a conferir segurança para seus caminhares, e neste contexto inserissem em seus cotidianos textos de Freire e Queirós, teriam a oportunidade de ousar outras rotas para abordar o sem número de questões que lhes afligem.

Leituras frequentes de Freire, com sua sempre-nova forma de abordar o chão da escola seriam capazes de nos fortalecer em argumentos e ampliar percepções. Enquanto as metáforas de Queirós permitiriam abordar temas, de modo geral destinados às teorias e ao currículo formal, com o enlevo que a literatura permite. E se por um lado o currículo pode ser restrito, as teorias podem ser complexas e levar ao afastamento de seus estudos, permanecendo lacunas nas formações docentes, a leitura literária, janela para o imaginário e a liberdade que ele permite, oferece caminhos que podem instigar aos que tenham dificuldades com os estudos no formato, digamos, convencional. O leitor de literatura apreende saberes ao sabor do envolvimento dos enredos e poesias, tendo oportunidade de vivenciar aprendizagens densas com fluidez, travestidas de lazer.

Em *Os Cinco Sentidos*, por exemplo, Bartolomeu extrapola o valor do ato de escutar através de uma poesia que provoca discussões para muito além do corriqueiro.

Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo.

Se escutamos música, nosso corpo
descansa com a melodia das notas.

Se ficamos em repouso
e prestamos sentido aos ruídos,
nosso pensamento viaja.
Visita montanhas e planície,
primavera e verão.

Escutar é também um jeito de ver.

Quando nós escutamos,
imaginamos distâncias,
construímos histórias,
desvendamos novas paisagens.

Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro. (QUEIRÓS, 1999, p. 3 e 7)

Sua abordagem vai além do que propõem os currículos formais ao tratar do tema, mas dialoga com Freire quando nos fala da importância do ouvir. Para melhor falar ao outro precisamos ouvir o silêncio. Com objetividade ou poesia aí estão formas de pararmos para repensar nossas falas e escutas, nossa prática ou ausência do diálogo.

Queirós afirmando que “Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo” conversa com Freire ao propor que “*é escutando* que aprendemos a *falar*” porque ambas as afirmações prescindem do silêncio e da sensibilidade para se concretizarem. Não o silêncio da ausência ou do descaso, mas o silêncio atento do que olha nos olhos para melhor ouvir, do que para diante do outro para melhor perceber o contexto, do que desliga o celular para mastigar as vivências do dia a dia, se me permitem metáforas.

E a conversa dos dois autores pode ser observada nos trechos que se seguem:

Há que dar sentido às coisas para que nos tornemos sujeitos. E, para tanto, os cinco sentidos são insuficientes. É necessário somá-los para que tudo se torne substantivo. Há um paladar que acorda o passado; um tato que desperta o amor; um ouvido que escuta o olhar; um perfume que anuncia as estações. Escrever é estar com os sentidos em permanente sentinela. Há que escrever com o corpo inteiro. (QUEIRÓS, 2007b, p. 41)

O que sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los. (FREIRE, 2009, p. 46-47)

Bartolomeu lembrando que devemos “*dar sentido às coisas para que nos tornemos sujeitos*” reforça cada palavra freiriana que nos convoca a sermos sujeitos de nossa própria história, tanto quanto Paulo, enriquecido de saberes permutados em tantas outras terras e gentes, alonga a poesia do outro ao admitir que seu saber se consubstancia pelo corpo inteiro.

Ambos me fazem rememorar o narrado no primeiro capítulo desta pesquisa acerca dos CIEPs, centros de educação preocupados com a educação integral. Escolas que não separavam os saberes do corpo e da mente. Um projeto de educação integral que ainda hoje seria caminho oportuno para vivências e trocas de ensino-aprendizagem. É preciso que nos perguntemos sempre se é possível uma escola que não pense o ser humano como ser integral.

Uma escola que, pretendendo ensinar conteúdos retire a poesia, a criatividade e a liberdade de pensar de seu cotidiano.

Por este motivo, reitero que na falta deste oferecimento, será através da literatura que podemos ir além do *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, exercendo nosso papel de *Professora sim, tia não*. De profissionais que sabem aonde desejam chegar, e se valem das palavras que estimulem e provoquem seus ouvintes para que também se lancem na busca do que lhes seja importante, para além dos seus efetivos direitos. Professoras e professores que não se limitem a um conteúdo objetivo, decorado, mas que lancem temáticas questionadoras e de modo dialógico. Sem prescindirem do prazer de estar no chão da escola, transformam-no com o outro. Sem improviso, obviamente, que para tudo precisamos estar bem preparadas, mas com espaço para refazer a rota junto aos outros quando as discussões permitirem e sinalizarem como necessário.

Muitas vezes um livro nos mostra outra ponta de fio que numa primeira leitura sequer aparecia. E admitir, neste caso, outra possibilidade de compreensão é o contrário de não estarmos preparadas, é termos a ousadia de admitir que o saber não se esgota em nós, em nossas experiências.

Freire (2009) encerra *Professora sim, tia não* nos falando exatamente sobre esta questão. Ele diz “Que o saber tem tudo a ver com o crescer, tem. Mas é preciso, absolutamente preciso, que o saber de minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas”. E nós, professoras e professores, sobretudo os que atuamos em escolas periféricas, permitam-me neste ponto delimitar este território, precisamos estar atentas e atentos para que nossas práticas sejam libertadoras. Precisamos ser ouvintes atentos de nossas discentes e nossos discentes. E, nada mais libertador do que ler para, ler junto, ler com.

Nada mais estimulante para o sentimento de gratidão pelo espaço escolar – para recuperar a questão da gratidão com que começamos esta conversa – que a responsabilidade, a competência técnica, embebida em gentileza para com o ato ensinar, conferindo ao outro o estímulo necessário para desejar ir além. E neste ponto ofereço uma narrativa de Bartolomeu Campos de Queirós sobre como uma professora ficara gravada em sua história como esta profissional que ensinava elevando.

O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando mistérios. E, se economizava o quadro, para caber todo o ponto, nós também aproveitávamos bem as mangas do caderno, escrevendo nas beiradinhas das folhas. Não acertando os deveres, Dona Maria elogiava a letra, o raciocínio, o capricho, o

aproveitamento do caderno. A gente era educado para saber ser com orgulho. Assim, a nota baixa não trazia tanta tristeza. (QUEIRÓS, 2004a, p. 35-36)

Importante abrir parênteses para destacar que ao oferecer esta lembrança de Queirós, ou mesmo a assertiva de Freire sobre crescimento, não tenciono romantizar nosso cotidiano – denso sim – nem tampouco transformá-lo numa arena para acirrada briga político-partidária. Tanto Paulo quanto Bartolomeu foram homens de realizações, que escreviam e viviam suas vidas buscando mudanças com ações práticas. Dentre estas ações estavam as palestras que proferiam, as ações que propunham, as conversas com executivos de variadas esferas.

A literatura é enlevo, de certo, e não está a serviço da escola ou de quaisquer outros lugares, mas além não ser um devaneio no sentido de quiméricos produtos da fantasia, é um instrumento que nos provoca. Sem hora marcada, cada leitora e cada leitor pode ser deslocado do conforto de seu *status quo* diante de uma obra literária. Feitas as primeiras reflexões, adotada como hábito, tanto a leitura quando ato de pensar terão mudado a leitora e o leitor de modo irreversível. Por isso é tão importante que o oferecimento do livro seja, por parte da professora e do professor, bem planejado.

O que trago neste ponto é a reflexão do quanto as palavras impregnadas de afeição colaboram com ensinagens significativas, do quanto o ensino de conteúdos contextualizados e da literatura oferecida de modo compromissado – mas não limitante e servil – permitem ao ouvinte utilizar estes saberes com propriedade e autonomia.

A literatura, como em geral a poesia, é acusada de vã, de banalidade, de devaneio, tanto assim que foi retirada do currículo junto com a arte e a filosofia, como sinalizamos anteriormente, por isso é importante ressaltarmos sua potência como exercício da criatividade humana.

Do ato de pensar novos significados para as palavras à entrega do texto em seu formato final, que num *andante* ou *allegro vivacci* vai provocar futuros leitores, há emoções que fazem toda a diferença. E há um labor anteriormente praticado pelo escritor, tão significativo e forte quanto em quaisquer elucubrações filosóficas ou sentenças matemáticas. E esta diferença, a de pensar a palavra e seus sentidos para além do convencionalmente esperado delas, começa também em nós professoras e professores quando nos tornamos leitoras e leitores de literatura.

O que trato neste ponto, portanto, é de ações práticas: tratar conteúdos formais e leituras literárias como instrumentos eficazes na construção de uma escola mais aprazível, de um cotidiano mais instigante, no qual desejemos passar nossos dias. Não é devaneio: é ação consciente. Por isso é inexorável que sejamos nós os leitores, os que desejem dialogar sempre,

estudar de modo contínuo, informal ou formalmente, mas com prazer e inteireza, para melhor praticar e viver nossos dias.

Roberto Cotroneo (2004), autor italiano, escreveu para seu filho Francesco, quando ainda era bem pequenino, uma carta sobre o amor pelos livros, publicada sob o título *Se uma criança numa manhã de verão*¹⁸, onde adverte ao filho e a nós:

Não tenha medo do futuro, meu querido, você não vai ser como tantos outros que, por acanhamento em relação à cultura, não se atrevem a manuseá-la, a brincar com ela, a recorrer ao paradoxo, a conversar com os autores sem ficar muitos degraus abaixo deles. A literatura não deve ser motivo de temor, Francesco, nem mesmo difícil. (COTRONEO, 2004, p. 14)

A literatura não é nem de longe um devaneio alienante. É utopia sim, mas volto a dizer no sentido que Freire atribuiu a ela, um sonho sem o qual o ser humano não vive em plenitude. Não podemos viver com inteireza se não acreditarmos que podemos trabalhar em prol da mudança de nossa sociedade. E a literatura é de certo uma ferramenta de luta que ao mesmo tempo liberta e acalenta não necessariamente nesta ordem, quem oferece e a quem é oferecida. Reforço que ela não está a serviço dessa mudança, não guarda este objetivo em si, porque é Arte, mas provoca esta modificação no momento em que move quem lê em direção as mudanças que deseja para si.

Saberes contextualizados e literaturas oferecidas são utopias possíveis. São ações político-pedagógicas capazes de tornar melhores e mais dialógicos os espaços escolares. Tanto Bartolomeu quanto Paulo viveram a nos dizer e demonstrar isto.

Freire (2001) em *A educação na cidade*, obra onde conta suas vivências enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, deixa esta ação clara já nos agradecimentos, que fez nestes termos “A todas e a todos que, fazendo a escola municipal de São Paulo, conosco, da limpeza do chão à reflexão teórica, deixaram claro que mudar é difícil, mas é possível e urgente”. E em suas “Considerações Preliminares” onde, dentre outras coisas, nos diz:

Alguns temas tratados numa ou noutra entrevista não tiveram o desenvolvimento que esperávamos, enquanto a maioria dos assuntos discutidos se firmou na prática, cresceu, tomou corpo.

¹⁸ Fazendo uma releitura do título *Se um viajante numa noite de inverno* de Ítalo Calvino, Cotroneo faz igualmente um elogio ao ato de ler e aos leitores. Calvino se valendo da novela e ele utilizando-se da carta, prendem nossos olhares em suas obras, convidando-nos a buscar com avidez as páginas seguintes. E se a incontestável originalidade de Calvino nos faz acompanhar os passos da personagem principal em direção ao final de seu romance incompleto surpreende, a aproximação amorosa de Cotroneo, autor-pai falando ao leitor-filho, também nos surpreende com o desejo de buscar cada uma das obras citadas.

Este é, na verdade, uma espécie de livro introdutório sobre o que sonhamos e o que fizemos e continua sendo feito, em equipe, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Outros trabalhos virão até mesmo como exercício do dever que temos de prestar conta à cidade e ao país do que fizemos e do que não nos foi possível fazer. (FREIRE, 2001, p. 9)

Admite seus limites, presta contas, mas demonstra já de início, que trabalha em equipe – entendendo todos os setores como uma grande equipe – e que não deixa de atuar em favor de suas utopias. Para que elas se configurem ao máximo como possibilidades, como realidades. Paulo Freire sonha, porque é do humano sonhar, e trabalha para realizar, porque é inexorável que o faça, a bem da mudança que deseja concretizar.

Bartolomeu, ainda em entrevista concedida à Yunes, conta sobre suas ações em favor de um Brasil leitor, e, perguntado se a leitura seria uma atividade política ou de deleite, responde:

Eu acho que é uma atividade política. Eu por exemplo, no Movimento por um Brasil Literário, que eu trabalho com esse movimento aí, é uma questão política mesmo. Eu acho que... Leitura ela é capaz de promover um refinando, uma percepção mais refinada do mundo, sabe?! O leitor ele se torna mais crítico, se torna mais exigente, se torna mais seletivo, e isso é claro que ele passa a atuar no ciclo em que ele vive, meio em que ele está. E o Brasil leitor para mim é um ato político. Eu não quero pensar numa literatura apenas para abrilhantar a personalidade das pessoas, não. Eu quero pensar que o texto literário é necessário. Fundamental na formação de qualquer pessoa.

E conta ainda sobre sua conversa com o governador do estado de Minas Gerais para que as contas mensais de energia elétrica passassem a trazer em seu corpo textos literários. Uma ação simples para quem produz a conta, mas fundamental para promover acesso à literatura.

Promover este acesso foi a questão mais intensa dos últimos dias da vida de Queirós. Quando, por exemplo, esteve em Duque de Caxias, em 2010, por ocasião do encontro “Ciranda da Palavra”¹⁹, organizado pela Equipe Dinamizadora de Leitura Literária da Secretaria Municipal de Educação, sua única condição para participar foi a de que o tema de sua fala fosse “A leitura literária”.

Um ano antes, por ocasião da Festa Literária Internacional de Paraty – a FLIP – Bartolomeu havia feito a primeira leitura pública de *O Manifesto por um Brasil Literário*, elaborado por ele como documento deflagrador do Movimento por um Brasil Literário²⁰, que

¹⁹ O registro desta atividade está on line no endereço <<http://cirandadapalavra.blogspot.com/>>. Último acesso em 24 de novembro de 2018.

²⁰ Através do site <<http://www.brasilliterario.org.br>> se pode conhecer mais profundamente esta ação.

consiste em “um encontro de pessoas e instituições historicamente engajadas com a promoção da leitura, que sonham e planejam fazer do País uma sociedade leitora.”

Queirós, na entrevista retrocitada, afirma que desde os tempos em que atuava no PROLER desejava ampliar as discussões acerca da leitura para além dos muros escolares, reconhecendo que concorrer para uma sociedade literária necessitava ser uma ação de um maior número pessoas e aparelhos culturais. A escola sozinha não conseguiria, sobretudo nos moldes em que a maioria se configura, com seus ditames e exigências curriculares, atingir toda a diversa sociedade brasileira.

Neste ponto, como Freire nos *círculos de cultura*, Queirós também propunha possibilidades diferenciadas de acesso. Meio à diversidade cultural de nosso país, de contornos continentais, atribuir apenas a escolar a tarefa de oferecer literatura seria, certamente, alijar milhares/milhões de brasileiros deste processo. Brasileiras e brasileiros para as quais a escola física ainda se põe distante, e, neste caso sim, como um sonho inatingível.

O *Manifesto* é redigido estimulando que todas e todos desejando ler, e ler literaturas, passem a protagonizar suas vidas:

Outorgando a si mesmo o privilégio de idealizar outro cotidiano em liberdade, e movido pela intimidade maior de sua fantasia, um conhecimento mais amplo e diverso do mundo ganha corpo, e se instala no desejo dos homens e mulheres promovendo os indivíduos a sujeitos e responsáveis pela sua própria humanidade. De consumidores passa-se a investidores na artesanaria do mundo. Por ser assim, persegue-se uma sociedade em que a qualidade da existência humana é buscada como um bem inalienável. (QUEIRÓS, 2012, p. 118)

Como Paulo, Bartolomeu trabalhou para que o maior número de pessoas desejasse sair da zona de opressão em que vivem, oferecendo-lhes literatura como aporte, como asas para o voo em direção às suas autonomias.

Todavia, ainda uma vez é importante deixar registrado que a literatura não está a serviço do que quer que seja. Yunes, partindo da afirmativa de Queirós de que a leitura é um ato político, o provoca a desenvolver seu raciocínio e aclarar esta questão perguntando:

Essa sua afirmação poderia parecer que a literatura tem uma função de proselitismo, mas efetivamente se trata de uma coisa muito diferente disso, não é. Na medida em que o literário move o sujeito não a uma subserviência ideológica, mas exatamente a formação de um pensamento crítico. Eu queria que você falasse um pouco desse Movimento por um Brasil Literário, que de alguma maneira foi gestado em torno de você, e do seu Manifesto. Eu queria que você falasse disso para nós.

Ao que Bartolomeu responde:

Primeiro gostaria de dizer também que eu acredito o seguinte: que o grande fenômeno literário ele acontece quando o leitor e o escritor se encontram e juntos constroem uma terceira obra que não será editada. É essa obra que não é editada que me interessa muito. Eu acho que o texto literário é essa capacidade que o texto tem de encontrar o leitor e de convidar o leitor para se dizer neste texto também, e os dois juntos, né, elaboram uma terceira obra que nós nunca vamos saber qual é. E esta é a função da literatura. A função mais profunda dela. O que é que a gente procura? A gente procura um leitor que tenha o que dizer também. Eu não quero que meu texto esgote o leitor, eu quero que o leitor diante do meu texto tenha o que dizer também.

O *Manifesto* segue *on line* para assinatura de tantos quantos desejem somar-se a esta empreitada de concorrer para que o direito à literatura seja legalizado e se torne uma realidade a partir de nossas ações diárias.

Ambos os autores demonstram o mesmo desejo: o de que homens e mulheres busquem e utilizem suas vozes. É preciso reiterar este ponto, porque ele é o ponto de suas vidas, e de nosso diálogo aqui. Na condição de professoras e professores esta deve igualmente ser a nossa questão. Contribuir com nossas provocações para que a autonomia dos que nos cercam, no tempo deles, se vá estabelecendo, e crescendo, até que não desejem senão tirar suas próprias conclusões sobre quaisquer questões, de modo a terem o que dizer em quaisquer diálogos, e não serem apenas ouvintes a absorverem reflexões alheias. Sacudir águas paradas, currículos engessados, através da literatura pode ser um caminho apazível para que a escola desperte sentimento de falta e cumpra a parte que lhe é devida na formação desta desejável sociedade leitora:

Sábado e domingo a escola dialogava com o silêncio. Ela dormia calada na praça da cidade, sem letras e números, sem voz ou sino. A saudade dela me invadia, imensa, sem a escola perceber minha esperança [...]. Assim, sem alarde, a escola ia nos ensinando a liberdade de ser muitas coisas, apagando o medo de não vencer o depois. (QUEIRÓS, 2004a, p. 55-57)

Num período em que tantas e tantos de nós professores estamos adoecendo, urge ouvir estes dois educadores, olhar para suas vidas com vagar, e buscar, através de leituras como as de suas obras, nossas ousadias perdidas nos desvãos das lutas diárias, recuperando a energia que nos trouxe à Educação, porque a prática educativa é coisa muito séria. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. “Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca”, como assevera Freire, que prossegue:

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente.

Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa na pré-escola. (FREIRE, 2009, p. 57)

Pode estar ou ser sempre difícil esta nossa seara, mas se é nossa escolha, precisa ser feita com entrega e profissionalismo. Competência técnica e muito afeto, porque estamos a lidar com seres humanos, e por este motivo, arrisco dizer que muitas vezes são nossos discentes, nossos interlocutores, os que são capazes de preencher de sentidos nosso dia a dia, fazendo-nos ir além da aridez do caminho. O exercício de ouvir, de superar medos, de alimentar a ousadia foi empregado por Paulo e Bartolomeu. O primeiro na entrega que o levou ao exílio e à prisão, deixando-nos exemplos de rigor e coerência, de boniteza e resistência. O segundo na introspecção da poesia, que acorda nossas mais fundas memórias e reflexões, e na ação de percorrer variados cantos deste país desvelando as belezas que somente a literatura pode fazer nascer e oferecer.

porque, como diz Freire, “Já agora ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, encerro este capítulo-carta convocando à reflexão acerca da importância de sermos ousados no que tange à educação. Não limitemos nossos passos e sonhos e, sobretudo, estejamos atentos à fala dos que seguem oprimidos, quais aves engaioladas por uma sociedade que ainda teima silenciar parte de seu grupo formador. No entanto, não utilizarei palavras minhas para este encerrar, mas de Freire (já citadas, mas reforçadas aqui para marcar sua densidade) e Queirós, em *Pedagogia do oprimido* e *Para criar passarinhos*, respectivamente:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2011a, p. 42-43)

Porque afinal,

Para bem criar passarinho é proveitoso ignorar as grades, as prisões, as teias. É bom se desfazer das paredes, cercas, muros e soltar-se, deixar-se vagar entre perfume e brisa. É melhor ainda não dispor de trilhas ou veredas e ter o ar inteiro como um espaço pequeno para a leveza das asas. (QUEIRÓS, 2009, p. 14)

Se este capítulo fosse realmente uma carta, iria assinado metaforicamente por estes dois educadores, junto ao meu sentimento de esperança por um Brasil mais digno e respeitoso para com todas e todos, atenciosamente.

A LEITURA LITERÁRIA COMO PROMOTORA DE CIDADANIA OU UMA (IN) CONCLUSÃO POÉTICA

Há um pensamento que sempre se embarafusta em minha vida: começar é uma tarefa árdua. Seja lá o que for começar é sempre um nó a ser desatado para que a fita, corda ou linha permita acesso à costura dos dias que antecedem as realizações. Mas, para muitas situações, temos as cápsulas ansiolíticas constituídas de celulose: os livros. E foi num deles que encontrei uma boa fórmula para lidar com esta questão.

Na obra *Memórias de Emília*, Monteiro Lobato coloca na boca da protagonista uma resposta que tenho vontade de dar à vida diversas vezes. Perguntada por seu biógrafo, o Visconde de Sabugosa, sobre como começar suas memórias, Emília, a Marquesa de Rabicó, reconhecendo o quão difícil é começar, o orienta a deixar em branco meia página e iniciar pelo meio. Que alento! Quantas e quantas vezes o medo de começar nos paralisa? Pois Monteiro Lobato, pela boca de uma boneca matreira, ensinou-me a admitir que, muitas vezes, é melhor começar pelo meio.

Escrever esta pesquisa em primeira pessoa foi um dos meios que encontrei para vencer o que me faltava de início: o tempo para sair em campo. Entrelaçar o já vivido ao lido durante estes meses para realizar a dissertação foi um meio de começar “pulando metade da página”. Porque a memória foi permitindo trazer para junto de minha escrita todas as pessoas com as quais a convivência fortaleceu meu desejo de dizer sobre Freire, Queirós e o quanto suas vidas e obras contribuíram e contribuem para a melhoria de nossos cotidianos em sala de aula. O quanto a leitura – sobretudo a leitura de literaturas – transforma a escola num espaço mais aprazível, acolhedor, agregador e dialógico.

Freiriana – a pesquisa e a pesquisadora – deixa claro que nada venho ensinar (e o melhor seria dizer *lembrar*) senão que o *diálogo* é imprescindível e que a literatura democratiza *o poder de romper o limite do provável*, trazendo imediatamente Paulo e Bartolomeu para esta conversa.

Conversa que vai, ainda uma vez, lembrando vivências do chão da escola, encaminhar a leitora e o leitor à reflexão de que a leitura literária é promotora de cidadania, sendo a cidadania plena o caminho através do qual vamos cumprindo nossos destinos de *ser mais*. Destino de sermos humanos que protagonizam suas vidas e não apenas a assistem, atravessada ou conduzidas pelo pensamento de outras pessoas.

Na cidade de Duque de Caxias, onde atuo há mais de vinte e cinco anos letivos no ensino público, dos CIEPs às escolas da Rede Municipal, pude ver docentes e discentes

modificarem seus olhares sobre o mundo, através da leitura de literaturas. E incluo a mim mesma, neste processo, outro motivo responsável pela escrita em primeira pessoa. Inscrever-me na pesquisa, pode servir de estímulo a que outras professoras contem suas histórias, inaugurando-se como pesquisadoras e aumentando o número de registros desta atividade tão importante na história de nossas escolas públicas, sobretudo municipais, onde desde 1997²¹ a leitura de literaturas é pensada, para além de suporte à alfabetização, como instrumento de estímulo à reflexão, como exercício de pensar juntos, de conversar sobre outras possibilidades acerca de variados temas tendo na poesia, no imaginário, na subjetividade que a literatura oportuniza condutores que ao mesmo tempo provocam aprendizagens e afagam o cotidiano.

Sobre o trabalho com a literatura na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, pude discorrer, através de comunicação apresentada durante o II Simpósio Internacional de Leitura, proposto e realizado pelo Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio (iiLer), em outubro de 2017, que:

O contato com a leitura literária estimulando a criatividade e proporcionando experiências dialógicas significativas permite aos discentes perceberem-se como seres de direito, cujas vozes podem e precisam ser ouvidas para o melhor caminhar do cenário escolar, e, portanto, da comunidade em que estão inseridos, quando a discussão é ampliada com os conselhos. (FERREIRA, 2017, p. 35)

E não apenas discentes, mas docentes e quaisquer outros atores das escolas de igual modo, como pode ser observado nas escolas onde estas leituras foram ampliadas.

Pode não ser fácil ou confortável escrever em primeira pessoa, expondo nossos passos, saberes e incompletudes, mas é sobretudo necessário que o façamos.

Catharine MacKinnon nos lembra de que “há certas coisas que sabemos na nossa vida e cujo conhecimento nós vivemos, além de qualquer teoria que já tenha sido teorizada”. Fazer essa teoria é o nosso desafio. Em sua produção jaz a esperança de nossa libertação; em sua produção jaz a possibilidade de darmos nome a toda a nossa dor – de fazer toda a nossa dor ir embora. (hooks, 2013, p. 104)

O recorte acima foi feito pela escritora feminista norte-americana bell hooks²², que vem procurando conferir visibilidade aos oprimidos, sobretudo às mulheres afrodescendentes

²¹ Parte desta história está registrada em comunicação apresentada durante o III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, realizado pela PUC/RS entre os dias 09 e 11 de maio de 2012, e pode ser acessada em <ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Index.html>.

²² Com nome de registro Gloria Jean Watkins, a pensadora opta pelo pseudônimo bell hooks, inspirado em sua avó materna – Bell Blair Hooks – escrito com iniciais minúsculas, para retirar o foco sobre sua identidade e posá-lo sobre suas discussões, que têm por princípio abordar questões de raça, capitalismo e gênero, e o quanto este tripé contribui para perpetuar a opressão e a dominação de classes. bell hooks tem em seu trabalho, grande

que vivem nos Estados Unidos da América, através de uma prática e uma escrita reconhecidamente influenciada por Paulo Freire – com quem bell manteve contato. A obra através da qual conheci a autora *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* trata de como ela própria precisou vencer os ditames preestabelecidos para sua vida para efetivamente *ser* integralmente o que desejava para si. Criada numa comunidade negra, ela aprendeu com suas professoras a importância de lutar para demarcar seu espaço e manter seus direitos, lutando por eles quando não existissem. Quando a política de separação racial nos EUA começou a ser repensada, mais que reparada, e como outras meninas e meninos negros, bell foi estudar numa escola multirracial, percebeu o quanto estava deslocada. O quanto a escola agia como a lhe conceder favores, e o quanto isto a enfraquecia. Contando esta e outras experiências na obra citada, ela despertou meu desejo de presentificá-la nesta conclusão, por perceber que, embora aqui não trate de questões raciais, trata de opressão. A escola, e, sobretudo, as professoras generalistas, são pesquisadas, mas não se tornam pesquisadoras em sua maioria. A escola não tem muitos que contem sua história de dentro dela. As professoras, responsáveis pelo início da vida escolar de tantas meninas e meninos não se autorizam contar elas próprias suas vivências, saberes e sabores. E bell hooks lembrou a importância de protagonizarmos nossas histórias, em momentos como o que nos diz:

Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousaram criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência de como a dor ir embora. (hooks, 2013, p. 103)

E aqui chamo de dor a invisibilidade a que nos vemos transformadas, e por uma série de questões não vimos transmutando em som, em texto, em artigos capazes de demarcar nosso espaço de atuação e garantir nosso lugar na história. É fundamental que contemos a história da promoção de leituras nas escolas municipais de Duque de Caxias, antes que políticas públicas tentem apagá-la, ou, outros articuladores, de esferas públicas ou privadas, atribuam a si nossas construções.

Quando efetivamente iniciei o processo que me levaria de volta à academia, tendo optado pela linha de pesquisa *Representação da historicidade, memória e discurso*, tencionei falar sobre o fazer de três professoras que, atuando nesta cidade, nos segmentos da Educação Básica e graduação em Pedagogia, construíram braços dados à promoção de leituras literárias,

influência da pedagogia freiriana, e o expõe na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, publicada em 2013 pela WMF Martins Fontes.

uma prática teórico-poética bastante significativa, na qual me sentia inserida e convidada a dialogar, considerando oportuno partilhá-las e multiplicá-las numa pesquisa que procurasse a:

recuperação das vozes dos sujeitos que portam conhecimentos e saberes oriundos de oralidades antigas e de narrativas das experiências, que se constituem elas mesmas em epistemologias, por serem únicas e necessárias ao reconhecimento do outro. [Considerando que nesta área] inserem-se as práticas de políticas públicas de pesquisas que ao estudar as desigualdades abrem possibilidades de inclusões daqueles que por necessidades especiais desafiam o Programa a construir novas formas de inclusão. (Edital de Seleção para o mestrado PPGHCA Unigranrio 2016)

Deixar que as vozes das professoras pesquisadas, e das pessoas em seus arredores, reconstruíssem o vivido, seria conferir protagonismo às pessoas das escolas, tão pesquisadas quanto silenciadas, como venho reiterando. A escola precisa sair de si para se ver, e desta forma se enxergar intimamente, parafraseando o escritor português José Saramago (1995), que abre seu *Ensaio sobre a cegueira* com a epígrafe “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Ninguém mais gabaritado para descrever o vivido do que aquelas e aqueles que o viveram, ganhando a pesquisa na pluralidade das memórias. Conferindo voz às professoras que atuam como que na subalternidade, embora protagonistas, estaria costurando uma pesquisa pautada na reflexão-ação. Afinal “[...] a produção da teoria é também uma prática; a oposição teoria abstrata “pura” e a prática concreta “aplicada” é um tanto apressada e descuidada”, como discute Gayatri Chakravorty Spivak (2014) – crítica e teórica indiana que se tornou mais conhecida através seu artigo, transformado em livro pela Editora UFMG, *Pode o subalterno falar?* – que neste ponto, dialoga intimamente com Freire, no que concerne em pensar a prática para praticar melhor.

Desejava investigar se, efetivamente, o trabalho de promover leituras literárias pode ser este instrumento de renovação das práticas escolares apesar da rigidez do currículo, independente do segmento de ensino onde seja oferecido. Desta maneira, buscaria ampliar o levantamento histórico do nascimento destas atividades dentro das escolas da rede municipal (duas das professoras que seriam pesquisadas atuam nesta rede) e se houve uma progressão a partir do momento em que discentes que viveram estas atividades ingressaram para o mercado de trabalho na área da Educação, uma vez que a rede tem em seu quadro efetivo ex-alunas e ex-alunos. Da mesma forma, verificaria se universitários de pedagogia, discentes na universidade onde atuava a terceira pesquisada, estariam levando leituras literárias para suas salas de aula e de que modo isto estaria contribuindo com suas práticas. Este seria um registro baseado na memória do vivido, mas fortalecido pela pesquisa de campo.

Como asseverou Certeau (1998), “O etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”, e era este o papel que tencionava assumir durante a pesquisa e ao elaborar sua escrita final, o de etnógrafa-participante que através da escuta dialógica deixa, para a academia e *a fortiori* para a cidade de Duque de Caxias, memórias de histórias construídas em polifonia sobre o trabalho de promoção de leituras literárias, tão importantes quanto as leituras teóricas que iriam permitir e permear a escrita de seu registro no formato acadêmico.

Todavia, apesar de em a lei nº 1506, de 14/01/2000, que institui o regime jurídico dos servidores públicos do município de Duque de Caxias, na sua seção X, tratar da licença para missão ou estudos, autorizando-a nos devidos termos, e estar minha pesquisa em acordo com tais moldes, o largo tempo na espera do deferimento do processo, inviabilizou seu encaminhamento. Fundamental para sua realização, a pesquisa de campos já estava sobremodo comprometida em meados do ano de 2017.

Esta experiência tem sido a história de várias pesquisadoras servidoras públicas desta cidade. É sabido ser grande a carência de profissionais para atuar em salas de aula, função para a qual nós fomos aprovadas, mas também é certo que, investindo em pesquisas de nossos próprios proventos, buscamos qualificar nossas práticas através do reingresso às academias em cursos de mestrado e doutorado.

Professoras pesquisadoras são educadoras que “pensam a prática para praticar melhor”, e apesar de termos uma lei que nos garanta estes esforços cujo objetivo é sanar nossas inquietudes investigativas, e cujo produto a maioria de nós devolve à rede de ensino na qual trabalhamos, muitas somos compelidas a concluir grande parte dos cursos em prática educativa, o que sobrecarrega ambos os fazeres. Nosso compromisso é cumprido, mas de forma bastante penosa, como se não nos tivesse sido garantido tal investida.

E se insisto em registrar este acontecimento quando encaminho a conclusão desta pesquisa, é por serem imprescindíveis novas reflexões sobre cumprimento das leis. É por não ser possível falar sobre Paulo Freire sem apropriar-me da minha voz e fazê-la ecoar para além da Academia, ou mesmo desta cidade, de modo que toda educadora, todo educador seja estimulado a pesquisar tendo condições para tal, e não dificuldades para além das encontradas no próprio ato de estudar.

Que nossos esforços sejam cada vez maiores, no sentido de ampliar nossas vozes, subalternizadas na prática educativa, mas construtoras dela, em nosso fazer cotidiano,

imprescindível em toda sociedade que se pretenda da palavra escrita. Cada educadora e cada educador que adentre a academia precisa anunciar ações limitantes tal qual a descrita aqui, para que deixem de ser praticadas, ou, minimamente que sua prática, revelada restritiva como é, seja publicizada e, gradualmente reduzida.

Parece-me, e se afirmo no singular sei o quanto não estou sozinha, que uma profissional que deseja melhorar suas reflexões, desenvolvendo pesquisas, pensando teoricamente suas práticas, escrevendo suas vivências, análises e hipóteses, se torna ônus para uma rede que visa educar. A despeito de todas as dificuldades e agruras sociais porque passa não apenas a cidade de Duque de Caxias, onde trabalho e pesquisa, como todo país presentemente, ter no coletivo de servidores da educação, profissionais que desejam estudar deveria ser ponto positivo e estimulado. Cobrado, certamente, no sentido de devolvermos em qualidade de trabalho nossos estudos em serviço, todavia sendo partilhado pelo poder público, que, fazendo cumprir a lei, não dificultaria nosso caminho aos estudos, já que os subsidiamos de nossos próprios proventos, como mencionei, e não o oposto.

Todavia, como não me inquieta menos, o desejo de ver Freire e Campos de Queirós como pautas de pesquisas, enovelei a questão inicial na pesquisa informal que já vinha realizando e muito me pareceu (e parece) oportuno que esteja sendo apresentada desta forma. Há um só tempo posso discutir a proximidade nas escritas de Paulo e Bartolomeu, suas contribuições em nossas formações, a partir da memória do vivido, deixando neste trabalho, ainda que de modo incipiente, traços da promoção de leituras no âmbito da SME/DC, de modo que, como já disse, outras professoras possam tomar o bastão e contar novas histórias em outras pesquisas, permanecendo este registro como contribuição do percurso que percorri.

Grande número de professoras, por exemplo, inicia sua aula lendo ou contando histórias. Com esta ação prepara seu ouvinte para o exercício da escuta, certamente, mas vai além, porque permite que através de sua voz – portadora da palavra de outra pessoa – aconteçam encontros que poderiam ser adiados *ad eternum*. A prática de começar a aula com uma leitura ou contação de histórias, e a possibilidade que têm tantas turmas de ter em suas grades cinquenta minutos semanais para ouvir literatura por fruição – com as professoras dinamizadoras de leituras – é um diferencial em nossa educação, que vimos sustentando com muita resistência durante mais de duas décadas. Registrar estas ações é exercitar a alegria da escrita que se lança para a posteridade como retratos feitos com palavras.

Yunes (2015) nos oferece a seguinte reflexão:

Eu fico pensando nisso quando ouço pessoas dizendo que contar histórias é um atraso porque adia o encontro com a palavra escrita. Muitas pessoas, ao ouvirem um texto (seja do Machado ou Bandeira, ou indo mais fundo, fragmentos épicos, por exemplo) sendo declamado, ao ouvirem a voz de alguém dando vida às personagens, percebem que tal texto, que antes era um mistério, se torna absolutamente compreensível, pois está agora perto delas. Portanto, essa é uma habilidade mesmo para quem é leitor de muitas linguagens. É preciso falar para recuperar o sentido da comunicação e da expressão que a linguagem oral possui. (YUNES *apud* MEDEIROS, 2015, p. 46)

“É preciso falar para recuperar o sentido da comunicação”, assevera Yunes. E como vimos no capítulo anterior, tanto Freire quanto Queirós se debruçaram sobre a questão da escuta como exercício de aprender com o outro. Valendo para discentes e docentes. As escolas, de modo geral, insistem em transmitir conteúdos a despeito das necessidades de fala e escuta dos discentes e docentes. Para que algum saber adentre precisamos desejá-lo. Precisamos estar férteis, como a terra, como úteros, do contrário não há fecundação possível. Podemos formar seres humanos até certo ponto bem informados, mas, teremos formados seres humanos críticos? Ensinar a ler como quem elimina etapas de uma formação engessada, forma mulheres e homens autônomos, capazes de protagonizar suas próprias vidas?

Daniel Pennac nos diz:

Em outras palavras [...] a liberdade de escrever não saberia se acomodar com o dever de ler.

O dever de educar consiste, no fundo no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela.

É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam. (PENNAC, 1993, p. 145)

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”, afirma Freire (2011c), e o trabalho com a leitura literária é este fazer desafiador e ousado que transforma e amplia o chão da escola, derrubando muros imaginários, extrapolando espaços físicos, convidando docentes e discentes à voos maiores e mais amplos sobre as mais variadas questões no mundo externo e interno, cada um no seu tempo como o amor decantado por Queirós (2001): “E, quando o sono chegava, para cada menino em cada tempo, era o amor que carregava cada filho nos braços para a cama, ajeitando o cobertor por sob o queixo”, porque afinal:

Se o ato de ler não é mera decodificação de um sistema de sinais (escrito, desenhado, esculpido em pedra, imagem e movimento), não basta uma *análise formal do código* em que foi cifrado, para tornar *legível*; se o universo de discurso

importa para a significação, há que considerar o *contexto* de sua produção; se há ouvidos diferentes em cada homem, há que pensar nos *efeitos* que o dizer/grafar tem sobre os sujeitos, isto é como se dá a *recepção* por parte do ouvinte/leitor. Cada um recebe a água vertida no receptáculo de que dispõe... (Yunes, 2002, p. 20)

Por este motivo a leitura literária nas escolas, quais os *círculos de cultura*, promovem este encontro entre leitor/autor/leituras, este encontro que Bartolomeu considerava ímpar e indecifrável por gerar uma outra obra que nunca será publicada porque nascida do entendimento de cada leitor, em seu tempo, a partir de suas vivências.

É preciso dialogar, convoca Paulo Freire. “A leitura literária é um direito e que ainda não está escrito”, marcou Campos de Queirós, em *O manifesto por um Brasil literário*. É preciso manter vivas as “salas de leituras”, clamam as professoras que dinamizam leituras literárias na cidade de Duque de Caxias, que longe de terem uma sala apropriada, levam elas próprias os livros junto a si de sala em sala, propondo rodas, contando histórias, convidando a ver além do óbvio, alimentando o imaginário, a subjetividade de cada ouvinte.

E haverá alguma criança que, numa noite de verão na qual o sono custa a chegar, não tenha imaginado ver no céu o veleiro do Peter Pan? Quero ensinar-lhe a ver esse veleiro, quero escrever este livro para contar-lhe que até os livros sérios, até os livros dos adultos, até os livros difíceis não passam de veleiros disfarçados, e que possuem o mesmo encantamento do barco movido a pó dourado de Peter Pan. E preste atenção, Francesco, não se esqueça disto: confie em quem gosta de ler, confie naquele que sempre traz no bolso um livro de poesia. Olhe com desconfiança para os que afirmam não ter tempo que dizem achar a literatura uma coisa bonita, que na juventude ainda dá para ler, mas que depois... São todos uns mentirosos, não dão a mínima, e mentem sabendo que estão mentindo. (COTRONEO, 2004, p. 21 e 22)

No recorte acima, Roberto Cotroneo falando ao seu filho, conversa com todas e todos nós que sabemos o poder da leitura em nossas vidas, e fazemos uso deste poder no cotidiano da sala de aula. Não como “doutrinação”, como temos ouvido, atualmente, em nosso país sobre Educação de modo amplo, porque quem lê efetivamente não se deixa levar por quem quer que seja, mas por sermos nós mesmas a certeza de que o horizonte se amplia quando nos apropriamos da leitura de linhas e entrelinhas, dos livros e dos mundos. Porque, como Ítalo Calvino (1990) “Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. E dela retiramos alimentos que nos torna cidadãos mais atentos e autônomos.

Paulo Freire, lembrando sua relação e aprendizados com a literatura nos conta:

Ao recordar agora não só aquelas visitas, mas as minhas leituras e a minha atividade de professor de língua portuguesa, recordo também como sob a influência de Pessoa da Silva mas sobretudo de Moacir de Albuquerque [seus professores], ler Machado de Assis, Eça de Queirós, Lins do Rego, Graciliano Ramos, Gilberto Freyre, Manuel

Bandeira, Drummond terminou por me ensinar que não pode haver antagonismo entre escrever certo e escrever gostoso; que escrever gostoso é que é, em última análise, escrever certo. (Freire, 2003, p. 92)

O jovem professor Paulo, leitor de literaturas, não apenas modificou sua práxis, como elaborou dentro de si o *modus operandi* com que nos ofereceria sua escrita, anos mais tarde.

Voltando às professoras que carregam, para cada sala de aula em que vão atuar os livros entre os braços, elas modificaram a prática das escassas bibliotecas escolares, e foram adiante delas ao, além da leitura que fazem, passaram a emprestar os livros para que os discentes os levassem para suas casas, ampliando o acesso.

Na obra *Pensar a leitura: complexidades*, a professora Nanci Gonçalves da Nóbrega, doutora em Ciência da Informação, professora do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal Fluminense (UFF), que foi coordenadora do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (FBN), e articuladora de inúmeras formações propostas pelo Programa Nacional de Leitura (PROLER), nos conta, com o seu jeito gostoso de informar, que:

A biblioteca é um templo onde os segredos devem ser ritualizados e transmitidos para e por alguns poucos, a fim de que o mistério continue. É um fazer de consagração, tão impregnado no imaginário social que ainda hoje as bibliotecas são vistas só assim pela maioria de nós. Diante disso, surge o contraponto daquele outro agir social, tático, do cotidiano: o esvaziamento de tal magnitude por meio dos jogos dos discursos sociais. (Conta-se que um homem, ao passar diante das escadarias da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, subiu os primeiros degraus e, ajoelhando-se constricto, fez o sinal da cruz...) [...] Aos poucos uma nova etapa na história das bibliotecas acontece. Com a multiplicação dos livros, a transformação da ciência, da literatura e das artes, a diminuição do analfabetismo, o atendimento às necessidades do estudo acadêmico surgida com a fundação de universidades, as bibliotecas se laicizam. Adquirem um caráter leigo e civil. Perdem seu perfil único de preservação de livros para tentar ser um centro de divulgação de conhecimento. Da passividade ao dinamismo, já que incorporam novas práticas, tais como a circulação dos conhecimentos representada pelo empréstimo domiciliar de livros. (NÓBREGA, *apud* YUNES, 2002, p. 121 e 123)

Foi aproximando docentes e discentes da leitura de literaturas que começamos a desprezar os livros das estantes empoeiradas das escassas bibliotecas escolares. Foi provocando o desejo de ler que vimos nossas alunas e alunos se tornando mediadores de leituras dentro e fora das escolas. Contando histórias oralmente ou com livros entre as mãos os vimos replicar estas ações com o mesmo desembaraço e inteireza.

Como parte do trabalho que desenvolvi na SME/DC, através de sua Equipe de Leitura, nos anos de 2001/2002, 2009/2010, 2012 e 2016, acompanhei as visitas realizadas pela Biblioteca Volante Leia Caxias às unidades escolares, e pude verificar, e registrar, um pouco destas ações às que me refiro:

Sobre as unidades em que o trabalho atende à Educação de Jovens e Adultos, precisamos enfatizar o que observamos nas aulas que pudemos participar durante estas visitas da “Leia Caxias”. Os adultos, cujas vozes muitas vezes foram silenciadas pela própria escola, que em algum momento os exclui, direta ou indiretamente, conscientemente ou não, veem as aulas de promoção de leitura literária como conversas em que se sentem convidados a opinar. Suas participações são fluidas, sem o medo que nasce do não-saber, do pensar-não-saber. A escola, através destas aulas, lhes devolve as vozes, o lugar de produtores, de pensadores que têm o direito de ser. Mesmo como pesquisadora, ciente da importância do distanciamento para as análises, preciso registrar que estes foram momentos muito tocantes no decorrer desta parte da pesquisa. Ver adultos, como nós, fortalecidos, potentes, capazes de emitirem suas opiniões com destreza e segurança, sem receio das antíteses que possam nascer de suas falas, dispostos a construir sínteses, dispostos a compartilhar, é, sem dúvidas, emocionante. (FERREIRA, 2017, p. 38 e 39)

Quando elejo o trabalho com a literatura como aquele capaz de promover diálogos, tenho um cotidiano mais diáfano e menos programável – porque as respostas que vou receber às minhas escolhas de leitura serão sempre uma surpresa – todavia, tenho alimento certo para que minha prática educativa não fique estagnada na mesmice de conteúdos que, muitas vezes, não envolvem nem a mim mesma.

A literatura é nova em cada oferecimento, e esta imprevisibilidade acorda a energia inaugural que foi me tornando professora, ano após ano depois de formatura institucional. E digo institucional, porque se nos formamos num determinado ponto da vida, nos tornamos profissionais dia a dia, e permanecemos com qualidade na medida em que o cotidiano se renova, como aconteceu ao Paulo Freire, como aconteceu na literatura de Bartolomeu Campos de Queirós.

Não concebo qualidade de ensino quando diante de tantas restrições administrativas, tantas “novidades” impostas às professoras e professores por variados governos, variadas instâncias governamentais, não conseguimos continuar olhando nos olhos de nossos discentes e companheiros de trabalho como iguais. Quando nos sufocamos. Quando não conseguimos apesar de toda demanda encontrar ao menos por algumas horas, por algumas falas, motivação para nos dizer a nós mesmos “Vale a pena continuar”.

Ao apresentar nesta pesquisa a poesia e a teoria Freire e Queirós buscando apresentar similaridades em suas produções e desejo de contribuir para uma sociedade mais equitativa através da leitura, trago o fruto de minhas vivências no chão da escola. Não foi em outro lugar que estes dois brasileiros se aproximaram de minha vida tornando minha prática mais preta de sentidos, como propõe Freire, e mais cheia de infância como ato criador, como apregoava Queirós.

Foi nas escolas pelas quais passei, desempenhando inúmeros papéis (regente, dinamizadora, implementadora, gestora, aluna) e em contato com outras mulheres e homens, meninas e meninos, professoras e professores, profissionais de todos os matizes dentro das escolas, que estas reflexões me visitaram e continuam visitando. Ler literaturas e mundos tem me permitido ir além das paredes que nos cercam. Os diálogos, imbricando livros e gentes vão, dia a dia, preenchendo incompletudes.

Paulo Freire, este menino pernambucano que se tornou um dos teóricos mais lidos em universidades por todo mundo²³, este professor que representa a Educação Brasileira, sozinho, através de suas obras, pode nos ensinar muito, sobre competência e humildade para aprender, sobre as grandezas que o diálogo faz nascer.

Bartolomeu Campos de Queirós, o menino temporão, nascido em alguma cidade das Minas Gerais, criado por via das dúvidas, foi o homem que mais recentemente nos alertou para a urgência de tornar a leitura literária um direito de todos.

Ambos são densos e inquietantes em suas proposições. Na leitura dos dois podemos ser tocados por profunda poesia, e é preciso movimentarmos-nos rumo à leitura, em seguida na direção do outro, para depois através do diálogo, repensarmos-nos, revendo nossas práticas e buscando a alegria apregoada por Paulo, e a ternura aguerrida, demonstrada por Bartolomeu.

À guisa de conclusão, sinto, na verdade, vontade de abrir a roda para conversar, oferecendo cartas de um e de outro aos que se dispusessem sentar-se e unir vozes na caminhada. O que descrevo aqui, como experiências adquiridas na qualidade de professora contadora de histórias, é apenas uma ponta do que pode ser, se lido em conjunto, pensado coletivamente. O que, a meu ver fica claro – e espero que para a leitora e o leitor também – é que Paulo e Bartolomeu, por tudo o que nos ofereceram em suas escritas e falas, com suas obras e vidas, são dois *meninos inteiros* que concorreram para uma *Educação como prática da liberdade...*

²³ Neste endereço se pode ler sobre a afirmação que faço <https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/>. Último acesso em 20 de fevereiro de 2019.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny (org.) **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- ARISTÓTELES, **Arte poética e arte retórica**. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARTHES, Roland. **AULA**. São Paulo Cultrix, 2007.
- BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: *Magia e técnica, Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- CASCUDO, Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CORTELLA, Mário Sérgio. Dez anos da morte de Paulo Freire. **Revista Forum**, Revista do Professor, Simpro – Sindicato dos Professores do ABC, p. 5-9, s/d.
- COTRONEO, Roberto. **Se uma criança, numa manhã de verão...** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- DANTAS, D. (2015). Cieps completam 30 anos. **Carta Capital**. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos/>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Escritas de si**. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011b.
- _____. **A sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- _____. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011e.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011d.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 2009.

GADOTTI, Moacir, e CARNOY Martin (Organizadores). **Reinventando Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEAL, Bernardina Maria de Souza. **Chegar à infância.** Niterói: EdUFF, 2011.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha.** Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LIMA, Ebe Maria de. **Literatura sem fronteiras: uma leitura da obra de Bartolomeu Campos de Queirós.** Belo Horizonte: Miguilim, 1998.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes, VEIGA, Maurício Biscaia, e MORAES, Taiza Mara Rauen (organizadores). **Contar histórias: uns passarão e outros passarinhos.** Joinville: Editora Univille, 2005.

MORICONI, Ítalo. **A poesia brasileira do século XX.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

PESSÔA, Augusto. **Histórias de Bartô: uma homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós.** Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2013.

PRADO, Jason; DINIZ, Júlio (Organizadores). **Vivências de Leituras.** Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **A árvore.** São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. **Ciganos.** Belo Horizonte: Miguilim. 1982b.

_____. **Coração não toma sol.** São Paulo: FTD, 2011.

- _____. **Correspondência**. Belo Horizonte: RHJ, 2004b.
- _____. **De não em não**. Belo Horizonte: Miguilim, 1998.
- _____. **Faca afiada**. São Paulo: Moderna, 1991b.
- _____. **Foi assim...** São Paulo: Moderna, 2008.
- _____. **Indez**. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.
- _____. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004a.
- _____. **Manifesto por um Brasil literário**. In: Sobre ler, escrever e outros diálogos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. **Mário**. São Paulo: Global, 2009.
- _____. **Menino Inteiro**. São Paulo: Global, 2009.
- _____. **Minerações**. Belo Horizonte: RHJ, 1991a.
- _____. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004c.
- _____. **O peixe e o pássaro**. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1974.
- _____. **Onde tem fada tem bruxa**. São Paulo: Editora Modera, 1991b.
- _____. **Os cinco sentidos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.
- _____. **Para criar passarinho**. Belo Horizonte: Miguilim, 2005.
- _____. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007b.
- _____. **Pedro, o menino que tinha o coração cheio de domingo**. Belo Horizonte: Editora Miguilim: 1995b.
- _____. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995a.
- _____. **Sei por ouvir dizer**. Porto Alegre: Edelbra, 2007a.
- REVISTA PALAVRA. Rio de Janeiro: SESC/Serviço Social do Comércio: 2012. ISSN: 2178-1443.
- SALINGER, J. D. **O apanhador no campo de centeio**. Rio de Janeiro: Editora do autor, s/d.
- SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.
- SILVA, Lenice Bueno (pesquisa e seleção). **Histórias da Carochinha**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SPIVAC, Gayatri Chakravorty, **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TUAN, YI-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

_____. **Topofilia** [livro eletrônico]: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2015.

YUNES, Eliana (organização). **Pensar a leitura:** complexidades. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

_____. ; OSWALD, Maria Luiza (organizadoras). **A Experiência da Leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.