UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ELISABETH MARIA DE MELO

RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DIÁLOGOS COM A OBRA “OS CEM MENORES CONTOS BRASILEIROS DO SÉCULO”

Recife
2023

ELISABETH MARIA DE MELO

RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DIÁLOGOS COM A OBRA “OS CEM MENORES CONTOS BRASILEIROS DO SÉCULO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior.

Recife

2023

Catalogação na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

M528r Melo, Elisabeth Maria de

Rodas de conversas literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA): diálogos com a obra “Os cem menores contos brasileiros do século” / Elisabeth Maria de Melo. – Recife, 2023.

205f.: il., fig.

Sob orientação de Clecio dos Santos Bunzen Júnior.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2023.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Educação literária. 3. Minicontos. 4. Novos estudos do letramento. 5. Rodas de conversas. I. Bunzen Júnior, Clecio dos Santos (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-77)

ELISABETH MARIA DE MELO

RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DIÁLOGOS COM A OBRA "OS CEM MENORES CONTOS BRASILEIROS DO SÉCULO"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 30/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel (Examinador Interno)

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - PROFLETRAS

Prof.ª Dr.ª Ivanda Maria Martins Silva (Examinador externo)

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Prof.ª Dr.ª Leila Britto de Amorim Lima (Examinador externo)

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Leonilda de Melo. Mulher forte, guerreira, feliz e com um amor incondicional pelos seus sete filhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Criador e Salvador, quem me concedeu forças e ânimo nessa caminhada.

Ao meu pai, Gilvan José de Melo (*in memoriam*), pelo exemplo de vida.

À minha mãe, Dona Lia, pelo amor, cuidado, zelo e todo o apoio para que esse momento se concretizasse. O ano de 2022 foi muito difícil e desafiador. Mas Deus esteve detalhadamente cuidando de tudo.

Aos meus irmãos e irmãs: Virgínia, Ivete, Ivan, Ivanízio, Israel e Angela. Nossa caminhada nem sempre foi fácil, mas o amor recíproco mantém nossa união, até nos momentos mais desafiadores.

A Carlos José Ribeiro Júnior (*in memoriam*), pelo seu imensurável amor pela educação. Sua jornada nesta vida foi muito curta, mas sua dedicação, seus sonhos, sua alegria e seus sorrisos ficarão sempre registrados em minha vida.

Ao brilhante e presente professor e orientador Clecio Bunzen. Difícil de expressar por palavras o impacto que teve (e continuará tendo) em minha vida acadêmica e profissional. As maravilhosas aulas ministradas, a riqueza nos detalhes das orientações, as conversas, os direcionamentos, as inúmeras indicações de leituras, os diários de leituras, o incentivo, a escuta, a parceria em trabalhos, o respeito, a amizade e a admirável humildade que faz parte de seu caráter e de sua vida, são *alguns* dos inúmeros motivos que tenho para agradecer-lhe. Clecio é um professor/orientador *fora da curva*. Fui muito privilegiada em tê-lo como orientador.

Às professoras Ivanda Martins e Leila Brito pelas valiosas contribuições durante a qualificação e por terem aceitado fazer parte da banca de Defesa. Gratidão ao professor Marcos Scheffel por fazer parte da banca.

Aos professores Rosiane Xypas e Marcel Amorim, banca suplente.

Aos professores do PROFLETRAS, Unidade UFPE.

Aos queridos amigos da turma 7: Aline, Cristiane, Giane, Sandra, Shamara, Simone, Eduardo e Guilherme. Conhecê-los foi um privilégio. Diante da pandemia da Covid 19, todas as nossas aulas, trabalhos e conversas foram virtuais. Mas em dezembro de 2022 tivemos o privilégio de nos conhecer pessoalmente (com exceção de Guilherme que está fazendo o doutorado em Portugal). Sou grata por tudo que construímos juntos! Agradeço especialmente:
À Sandra por tantas conversas e desabafos – pela confiança mútua. Sua amizade é um presente!
À Simone e Shamara por tantos trabalhos realizados juntas (formamos um trio incrível!). Simone realizou uma pesquisa com as *Aldravias* maravilhoso e inédito! Shamara, poeta e

cordelista, realizou uma pesquisa encantadora e linda com o cordel e o livro ilustrado com as crianças do Ensino Fundamental I. Shamara é puro talento!

À Aline: seu comprometimento e engajamento com a educação é incrível! Sua pesquisa sobre o *Slam* com os alunos e alunas do 9º ano foi brilhante! Aline é muito preciosa!

À Cris: aprendi muito com sua experiência e alegria contagiante!

Ao Grupo de Pesquisas sobre Educação Literária (GPEL-UFPE), por todo o conhecimento construído nos nossos felizes encontros.

Aos queridos e preciosos colegas do Programa de Pós- graduação em Letras (PPGL) da UFPE, da disciplina Tópicos Avançados em Letramentos, ministrada pelo professor Clecio Bunzen, no segundo semestre de 2022: Amanda, Rose, Arlley, Elymar, Esdras, Ingrid, Karla, Pamella, Rafael e Vitor. Tudo que aprendemos juntos, todas as discussões em sala de aula foram muito importantes para a finalização dessa pesquisa. Tivemos felizes momentos juntos.

À especial equipe da Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga, especialmente: Jackeline Tavares – supervisora e amiga, me apoiou incondicionalmente; Erick Nunes – sua fundamental ajuda na organização da 1ª Roda de Conversas Literárias, sua escuta atenta aos meus desabafos, os livros que tão gentilmente me emprestou; Aurino Nascimento – seu apoio e preocupação - sua pesquisa de mestrado no PROFHISTÓRIA me ajudou muito na descrição do bairro de Cajueiro Seco; Cláudia Bezerra - seu apoio, palavras de ânimo e amizade; Hugo Ramos - sua amizade, seu carinho e confiança (muitas vezes, entre um turno e outro, saíamos dos *muros da escola* para jantar e conversar); Wesley Kellyson – sua amizade, preocupação e ajuda - como me ajudou com o inglês e com as imagens que precisei para ilustrar os minicontos na defesa! Sou grata por todas as parcerias realizadas com os trabalhos interdisciplinares com os alunos e alunas do turno da tarde; Zilma Marinho – minha gestora - seu apoio no caminhar desta pesquisa foram imprescindíveis. Agradeço também à Maria José Brito, Angela Ruth, Maria José Cordeiro; Rosiane Costa, Marcos Pedro, Cássia Ró, Sara; Moacy e Joseane Emília. Por todo apoio e contribuições de cada um durante esse percurso de pesquisa.

Aos meus alunos e alunas da EJA, pelo contínuo aprendizado que eles e elas me oportunizam ter. Cada *leitura de mundo* ecoada através de *suas vozes* me fizeram (e me fazem) crescer.

Às amigas e irmãs, Gilvania Ramos e Clébia Pereira. Pelas escutas, orações e palavras de ânimo.

Enfim, a todos os colegas, amigos, amigas e irmãos que estiveram ao meu lado no decorrer desta jornada: meu muito obrigado. Deus os abençoe continuamente.

> Oxalá essa ideia se propagasse: um professor pode ‘ensinar’, ou melhor, transmitir o amor pela literatura a partir de sua atitude vital que é o texto, por excelência, de seus alunos. Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que eram tecidas nas entrelinhas, quando o professor aparecia com um livro e partilhava com eles a emoção de uma história, sem pedir-lhes nada em troca. Porque, no fundo, os livros são isso: conversas de vida. E sobre a vida, por isso é urgente aprender a conversar. (REYES, 2021, p.32)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo a análise de como os(as) estudantes da turma da EJA (Módulo VC) participaram das Rodas de Conversas Literárias com os minicontos da antologia intitulada O*s cem menores contos brasileiros do século,* organizado por Marcelino Freire, com destaque para quais vozes sociais emergiram nessas conversas e nas suas próprias experiências. Do ponto de vista epistemológico, a investigação foi desenvolvida em diálogo com três perspectivas que tratam sobre a Educação Dialógica Freireana (FREIRE, 1967, 1989,1996, 2005), os Novos Estudos do Letramento (BARTON e HAMILTON, 2004; GEE, 1990; STREET, 2014) e a Educação Literária (BAJOUR, 2006, 2012; COLOMER, 2007; CANDIDO, 2011; DALVI, 2018; PETIT, 2009; YUNES, 2021; MACEDO, 2021). Do enfoque metodológico, utilizamos a pesquisa-ação, baseando-se na perspectiva didática e pedagógica dos processos interativos das Rodas de Conversas propostos por Bajour *et al.* (2006). Realizamos a intervenção (com gravações e fotografias) nas seguintes etapas: (i) seis Rodas de Conversas Literárias com minicontos; (ii) diálogos e reflexões com os minicontos; (iii) narrativas de vida pelos alunos; (iv) a prática da escuta; (v) troca de experiências; (vi) análise dos elementos coletados, (vii) avaliação. Para uma análise mais detalhada, focalizamos três minicontos: *Mas o Rio Continua Lindo* (autoria de Antônio Torres); *Confissão* (de Lygia Fagundes Telles) e *Primeiro Grande Amor* (de Reynaldo Damazio), que foram dialogados em três Rodas de Conversas Literárias diferentes. Como resultados da investigação, notamos que os(as) seis estudantes que participaram das Rodas foram *donos(as) de suas próprias vozes,* tiveram a liberdade *de ser e de ler com a própria vida,* fizeram relações intertextuais, *entrelaçaram* narrativas, *teceram* (singularmente e coletivamente) os sentidos propostos pelos textos; *desencadearam* uma perspectiva crítica do ambiente social, *ressignificaram* sentidos, se emocionaram, *experienciaram vivencias alheias* e *imaginaram* outras possibilidades para o texto literário. As Rodas de Conversas Literárias revelaram as grandes potencialidades dos(as) estudantes, a partir do momento em que tiveram *vez e voz* para exporem suas ideias, reflexões e críticas. Nesse processo dialógico, os(as) discentes tiveram um olhar mais atento para *si* e para o *outro,* ecoaram vozes por melhores condições de vida para *si* e para o *outro* e alargaram suas compreensões de mundo. Esse princípio da participação, com o texto literário, resultou na prática de uma Educação Literária dialógica e libertadora, permitindo que os (as) alunos (as) também construíssem as trilhas da sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação literária; Minicontos; Novos estudos do letramento; Rodas de conversas.

ABSTRACT

This research it aims the analysis of how the students of the EJA class (Module VC) participated in the Literary Conversations Circles with the mini tales from the anthology entitled "Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século" organized by Marcelino Freire, highlighting which social voices emerged in these conversations and their own experiences. From an epistemological point of view, the investigation was developed in dialogue with three perspectives that deal with Freirean Dialogical Education (FREIRE, 1967, 1989, 1996, 2005), New Literacy Studies (BARTON and HAMILTON, 2004; GEE, 1990; STREET, 2014) and Literary Education (BAJOUR, 2006, 2012; COLOMER, 2007; CANDIDO, 2011; DALVI, 2018; PETIT, 2009; YUNES, 2021; MACEDO, 2021). From the methodological approach, we worked with action research, based on the didactic and interactive processes pedagogical perspective of the Conversation Circles proposed by Bajour *et al*. (2006). We carried out the intervention (with recordings and photographs) in the following steps: (i) six literary conversations circles with mini tales; (ii) dialogues and reflections with the mini tales; (iii) life narratives by students; (iv) the listening practice; (v) exchange of experiences; (vi) collected elements analysis, (vii) evaluation. For a more detailed analysis, we focused on three mini tales: *Mas o Rio Continua Lindo* (authored by Antônio Torres); *Confissão* (by Lygia Fagundes Telles) and *Primeiro Grande Amor* (by Reynaldo Damazio), that were discussed in three different Literary Conversations. As an investigation result, we noticed that the six students who participated in these Circles *owned their own voices*, had the freedom *to be and read with their own lives*, made intertextual relationships, *intertwined* narratives, *wove* (uniquely and collectively) the meanings proposed by the texts; they *triggered* a social environment critical perspective, *resignified* senses, got emotional, *experienced other people's experiences* and *imagined* other possibilities for the literary text. The Literary Conversations Circles revealed the great potential of the students, from the moment they had time and voice to expose their ideas, reflections and criticisms. Into this dialogical process, the students had a closer look at *themselves* and the *other*, echoed voices for better living conditions for *themselves* and the *other* and broadened their world understanding. This participation principle, with the literary text, resulted in the practice of a dialogic and liberating Literary Education, allowing the students to also build their own learning trails.

Keywords: Youth and Adult Education, Literary education; Mini tales; New literacy Studies; Conversation circles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ambiente externo e interno da escola Municipal Luiz Lua Gonzaga.....23
Figura 2 – Biblioteca da Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga.....24
Figura 3 – Pesquisa-ação.....26
Figura 4 – Metodologia de Abordagem da Obra Literária de Bajour *et al*. (2006) 28
Figura 5 – Educação Autêntica.....34
Figura 6 – Círculo de Cultura.....57
Figura 7 – Aspectos práticos do Círculo de Leitura.....60
Figura 8 – Círculo de Conversa/Círculo de Leitura/Roda de conversa.....61
Figura 9 – Proporção de Pobres em 2021.....66
Figura 10 - Fachada da Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga (2022) 85
Figura 11 – Primeiras Casas de Cajueiro Seco.....86
Figura 12 – Cajueiro Seco – Aspectos Gerais do Bairro.....87
Figura 13 – Cajueiro Seco: mapa do bairro.....87
Figura 14 – População de Cajueiro Seco Jaboatão dos Guararapes – PE.....88
Figura 15 – Proposta Metodológica.....107
Figura 16 – Capa do Livro Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século.....109
Figura 17 – Primeira Roda de Conversa Literária (19/05/2022 – início do evento – tempo 02:48).....109
Figura 18 – Primeira Roda de Conversa Literária (19/05/2022 – metade do evento - tempo 25:06).....110
Figura 19 – Primeira Roda de Conversa Literária (19/05/2022 – final do evento – tempo 45:55).....110
Figura 20 – Primeira Roda de Conversa Literária (19/05/2022 – tempo 04:10) 111
Figura 21 – Intertextualidades de Luna.....121
Figura 22 – Três Perspectivas da Pesquisa.....128
Figura 23 – Seis eventos de letramento.....131
Figura 24 – A escolha de Mayck – tempo 34:01.....132
Figura 25 – Miniconto Confissões – Episódio I.....142
Figura 26 – 6ª Roda de Conversa Literária.....155
Figura 27 – Hipertextualidade.....170
Figura 28 – Entrelaçamento de Narrativas.....171
Figura 29 – Intertextualidade Exoliterária.....173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metodologia de abordagem da obra literária de Bajour *et al*. (2006) II.....28
Quadro 2 – Diálogo x Antidiálogo.....36
Quadro 3 – Produção de teses e dissertações (2017-2021) 62
Quadro 4 – Índices de população, trabalho e economia (Jaboatão dos Guararapes-PE).....65
Quadro 5 – Benefícios da Leitura em Voz Alta.....68
Quadro 6 – Os Sujeitos da Pesquisa.....83
Quadro 7 – Total de turmas e de alunos matriculados na EJA em 2022.....84
Quadro 8 – Características: Microficção, Miniconto, Microconto e Microrrelato.....92
Quadro 9 – Extensão dos Minicontos.....94
Quadro 10 – Diálogos na Roda de Conversas 1 – Episódio I - Transcrito a partir da gravação em 19/05/2022.....112
Quadro 11 – Diálogos na Roda de Conversas 1 – Episódio II - Transcrito a partir da gravação em 19/05/2022.....116
Quadro 12 – Níveis de Intertextualidade.....120
Quadro 13 – Diálogos na Roda de Conversas 1 – Episódio III - Transcrito a partir da gravação em 19/05/2022.....123
Quadro 14 - Diálogos na Roda de Conversas 5 – Episódio I – a partir do tempo 33:56 - Transcrito a partir da gravação em 30/08/2022.....133
Quadro 15 – Diálogos na Roda de Conversas 5 – Episódio II – a partir do tempo 39:3 - Transcrito a partir da gravação em 30/08/2022.....142
Quadro 16 – Diálogos na Roda de Conversas 6 – Episódio Único – a partir do tempo 43:10 - Transcrito a partir da gravação em 13/09/2022.....156
Quadro 17 – Aspectos Religiosos.....172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPEALE	Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade
GPEL	Grupo de Pesquisas sobre Educação Literária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NLS	New Literacy Studies
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....17

1.1 TRAVESSIAS PESSOAIS.....17

1.2 APRESENTANDO UMA IDEIA INICIAL DA PESQUISA.....21

1.3 *LOCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA.....23

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA-AÇÃO.....25

1.5 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....25

1.5.1 Metodologia de Ensino: Planejamento e Intervenção.....27

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....29

2 EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EJA.....32

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EJA.....33

2.2 A PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EJA.....40

2.3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UM CONCEITO EM (RE)CONSTRUÇÃO.....45

2.4 A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EJA 49

2.4.1 Partilha de experiências/vivências: uma das possibilidades da Educação Literária na EJA.....52

3 RODAS DE CONVERSA LITERÁRIA NA EJA.....56

3.1 A LEITURA COMPARTILHADA NAS RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS.....64

3.2 VEZ E VOZ DOS(AS) EDUCANDOS(AS) DA EJA NA TROCA DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DOS TEXTOS LITERÁRIOS (“*DIZER*” E “*DIZER-SE*”).....72

3.3 DIÁLOGOS COM O “TEXTO”, COM O “EU” E COM O “OUTRO”: DESCOBERTAS E (RE)AFIRMAÇÕES DAS POTENCIALIDADES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) DA EJA.....75

3.4 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NAS RODAS DE CONVERSA ITERÁRIA.....78

4 VIVÊNCIA DAS RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS: COMPREENDENDO O PERCURSO.....82

4.1 CONHECENDO UM POUCO MAIS OS SUJEITOS E O CAMPO DE PESQUISA.....82

4.1.1 Os sujeitos da pesquisa e as questões éticas.....82
4.1.2 O campo de pesquisa: um olhar etnográfico.....84
4.2 NARRATIVAS DE VIDA DOS(AS) EDUCANDOS (AS) DA EJA.....89
4.3 A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS A PARTIR DOS MINICONTOS.....91
4.4 A ESCOLHA DOS MINICONTOS.....101
4.5 AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS NAS RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS.....105
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANALISANDO O PERCURSO.....108
5.1 UM MINICONTO: *MAS O RIO CONTINUA LINDO*.....111
5.2 UM MINICONTO: *CONFISSÃO*.....130
5.3 UM MINICONTO: *PRIMEIRO GRANDE AMOR*.....155
6 CONCLUSÕES.....176
REFERÊNCIAS.....183
APÊNDICE A – 1º EVENTO DE LETRAMENTO.....194
APÊNDICE B – 2º EVENTO DE LETRAMENTO.....195
APÊNDICE C – 3º EVENTO DE LETRAMENTO.....196
APÊNDICE D – 4º EVENTO DE LETRAMENTO.....197
APÊNDICE E – 5º EVENTO DE LETRAMENTO.....198
APÊNDICE F – 6º EVENTO DE LETRAMENTO.....199
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I.....200
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II.....202
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO.....204
ANEXO D – CARTA DE ANUÊNCIA.....205

1 INTRODUÇÃO

COLÉGIO NOVO

A criança roda e roda e roda procurando
uma outra com pernas iguais às suas.
Encontra risos e cochichos.
Para de rodar e pede que
a empurrem de volta para casa.
(Marcelo Spalding[1])

1.1 TRAVESSIAS PESSOAIS

Acredito que, na escola, encontra-se uma das portas da literatura para **todas as gerações,** como apropriadamente afirmou Colomer (2007, p. 195): **"**O tempo escolar é escasso, mas ali se encontra a **porta da literatura** para as novas gerações e há que pensar-se muito detidamente a melhor forma de **abri-la**". Na minha infância, no entanto, essa *porta* expandiu significados de exclusão, *risos e cochichos* nos meus primeiros dias na escola. A partir dos três meses de idade já era considerada por alguns (possivelmente) como uma criança *diferente*: fui atingida por um poliovírus, registrado no Brasil desde o fim do século XIX, a *poliomielite* - que ocasionou (mesmo com sessões contínuas e diárias de fisioterapias) o atrofiamento e o encurtamento do membro inferior esquerdo. Dei os *primeiros passos* muito tardiamente.

Desconhecia o significado de *exclusão* ou *discriminação* até que, por volta dos seis anos de idade, fui para o meu primeiro dia de aula em uma pequena escola particular no bairro da Imbiribeira (Recife - PE), que localizava-se bem perto de minha casa, para cursar o chamado 'pré-escolar'. Frequentei aquela escolinha apenas um único dia. Lá não encontrei crianças *com pernas iguais* às minhas. Lá encontrei *risos e cochichos*, e, no ímpeto de medo e rejeição, escondi-me atrás da ***porta*** e *pedi que me levassem de volta para casa,* para nunca mais voltar.

Esconder-me atrás da *porta* trouxe para mim o significado cruel da exclusão e da discriminação. Não culpo aquelas crianças que agiram com *risos e cochichos.* Acredito que, todos nós, somos fruto da discriminação que impera neste país desde os tempos de sua colonização. Como explicar tanta exclusão e discriminação em pleno século XXI? Emudecemos diante de tantas atrocidades atuais. Voltemos à metáfora da *porta* - ela pode ter muitos significados: inicialmente para mim não foi uma experiência feliz; não obstante, um

[1] Disponível no site do autor: http://www.marcelospalding.com.br/?apid=8801&tipo=2&dt=-1&wd=&titulo=Col%C3%A9gio%20Novo - Acesso em 15/08/2022.

tempo depois, ingressei na Escola Pública Estadual São Francisco de Assis, também no bairro da Imbiribeira (Recife, PE), e ali estudei os primeiros oitos anos de minha vida. Neste período não vêm à memória *risos e cochichos.* Pode ter havido sim, contudo era algo que já não me atingia fortemente. Estava aprendendo a lidar com as minhas próprias limitações físicas e até mesmo com tantos *olhares diferenciados* pelo meu jeito diferente de andar.

Tenho boas memórias das minhas primeiras professoras: Fátima, Tereza, Soraya… Foi na então chamada "8ª série" que uma *porta diferente* foi *aberta* para mim: estudava no período noturno (por só haver a 8ª série neste horário) e lá conheci e me encantei com a professora de Português Ana Noberta Marçal. Ela cuidava da biblioteca escolar no período da tarde. Convidou-me para ajudá-la na arrumação dos livros. Neste lugar repleto de livros, chegou em minha vida o deslumbramento pela leitura literária. *A porta foi aberta*.

Naquele período, em que frequentava assiduamente a biblioteca para *ajudar* minha querida professora, não tinha condições de comprar sequer um livro. Meus pais não tinham recursos financeiros para a compra de livros. Eles, em suas simplicidades, não tinham a prática de leituras literárias, estudaram pouco (o antigo primário); entretanto, sempre nos ensinaram princípios que formaram nosso caráter e o modo simples de ver a vida - para mim e meus seis irmãos. Neste contexto, ter uma assinatura de gibis era um luxo que minha irmã primogênita proporcionava a mim e a minha irmã mais nova. É possível que as leituras desses gibis da turma da Mônica tenham sido uma *porta entreaberta* para o que estava por vir.

Os anos parecem escoar pelas nossas mãos, sobretudo quando olhamos para trás e percebemos o quanto nossa existência é efêmera. Acredito que somos apenas *peregrinos* nas jornadas de nossas vidas. E, nessa *peregrinação,* o amor aos livros já estava deixando suas marcas em minha vida, sobretudo a partir *daquela porta que fora aberta* quando tinha quatorze anos na biblioteca da escola pública na qual estudava. Todavia, um outro amor ainda estava por desabrochar e ressignificar meus propósitos.

Do ensino médio (1990 a 1992), tenho pouquíssimas lembranças: não tive experiências com o texto literário em sala de aula; recordo-me apenas de utilizar nas aulas de literatura uma coleção de (três volumes) de Faraco e Moura (Língua e Literatura). Não lembro sequer do nome da professora que ministrou as aulas naqueles três anos. Sei que nessas aulas havia uma excessiva ênfase no ensino dos períodos literários, com leituras dos fragmentos de textos e, infelizmente, nenhuma experiência significativa.

Após o Ensino Médio, continuei estudando, lendo e pesquisando. O mundo introdutório da filosofia, da psicologia, da antropologia, da sociologia, da teologia, sempre me envolveu,

sempre me encantou. Resolvi então cursar o bacharelado em Teologia no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, uma instituição centenária localizada em Recife - PE. O curso ampliou significativamente meu modo de pensar, de ver e de viver a vida. Passava muitas horas naquela biblioteca do Seminário. Amava aquele lugar. Amava o curso. Amava os professores. Alguns me marcaram profundamente: Joyce Clayton, Marcos Bittencourt, Flávio Germano, Ney Ladeia, Paulo Siepierski. Nestes anos e neste lugar *a porta foi se alargando*. Sequer imaginava adentrar no mundo das letras. Entretanto, os acontecimentos inesperados surgem em nossas vidas e alguns são de profunda alegria e prazer.

No segundo semestre de 2002, adentrei as portas da Universidade Salgado de Oliveira (instituição particular) para cursar Letras. Amei o curso. Fui instigada pelos jovens e brilhantes professores no âmbito da pesquisa. Sentia um prazer imenso em ter aquelas aulas nos seis dias da semana, mesmo trabalhando de 8 a 10 horas por dia. Trabalhava muito. Por vezes, exaustivamente. Mas aquele curso, aqueles(as) professores(as), pareciam ser um oásis para mim. Não poderia deixar de citar estes especiais docentes: Antony Bezerra, Elton Bruno Siqueira, Suzana Cortez, Rose Mary Fraga, Roberta Caiado, Angela Lima, Simone Reis, Roberta Ramos e a saudosa Magda Eartha. Conclui a licenciatura no ano de 2005. Iniciei, no mesmo ano, a especialização em Linguística e Ensino do Português na Universidade Federal de Pernambuco. Nesta instituição, tive o privilégio de estudar, participar de congressos e ser orientada pela querida professora Virgínia Leal. Realizamos uma pesquisa exploratória sobre inscrições fúnebres em cemitérios da cidade do Recife (PE), através da observação *in loco* e registros fotográficos. A partir deste estudo, escrevi a monografia de conclusão do curso, sobre os epitáfios com características de humor, com o título "Epitáfio: um gênero renovado através do humor" (MELO, 2007). O amor pelos livros e pela pesquisa pareciam pulsar dentro de mim. Talvez tenha demorado a perceber isso. *A porta foi sendo expressivamente ampliada*. Após concluir a especialização em 2007, tinha um imenso desejo de continuar investindo na minha vida acadêmica. Porém, diante das necessidades financeiras para o sustento de uma casa, focalizei apenas o trabalho. Exaustivamente o trabalho - um trabalho que requeria de mim um esgotamento emocional sem precedentes.

Em 2010, fiz um concurso para professora de Língua Portuguesa no Município de Jaboatão dos Guararapes - PE, sem ânimo e sem vontade. Para minha surpresa, fui aprovada e convocada. Lembro-me como se fosse hoje: em 21 de março de 2011, "**cai como um paraquedas**" em uma turma de EJA. Mais de uma década já se passou. O tempo se esvai. Muitos aprendizados neste período. Reitero que aprendi muitas coisas na graduação e

especialização, porém nunca me ensinaram algo: como lidar com o público da EJA? Em toda minha formação, não me lembro de estudos ou trabalhos a este respeito. Os estágios da graduação foram realizados nas turmas consideradas "regulares". Diante deste fato, uma pergunta ecoa para as políticas públicas e para a sociedade: por que o público da EJA é tão discriminado e invisibilizado no contexto brasileiro? Até mesmo nos espaços de formações, como as universidades, por quê? Parece-me que ENSINAR NA EJA É UM ATO DE RESISTÊNCIA! A cada dia, a cada semana, a cada mês, a cada ano, tenho aprendido coisas novas e crescido juntamente com meus alunos, com minhas alunas. Entre "erros" e "acertos", a minha aprendizagem é contínua.

O trabalho, a exaustão e a rotina de, durante o dia, laborar numa instituição financeira e no período noturno, nas turmas de EJA, foram *sugando de mim* o desejo e o prazer de ler e estudar. Parece-me que a *porta estava estagnada.* Sim… esta estagnação durou alguns anos. Em 2016, resolvi mudar. Fui novamente convocada pelo novo concurso que havia realizado no mesmo Município - Jaboatão dos Guararapes - PE. Após 10 anos trabalhando em uma instituição financeira espanhola, pedi demissão e passei a ensinar dois turnos na mesma escola. Não foi uma mudança fácil. Ensinar 7º, 8º e 9º anos, no denominado *ensino regular*, não é a mesma coisa que ensinar nas turmas da EJA. São mundos bem diferentes. Continuei e continuo aprendendo. Com as demandas das oito turmas, *a porta parecia insistir em sua estagnação*.

Em 2013, soube da existência do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Fui aprovada em 2014, todavia, por motivos alheios à minha vontade, perdi a data da matrícula. Tentei outras vezes a seleção; e, em junho de 2020, recebi mais um resultado: havia sido aprovada. Finalmente, efetivei a matrícula. Em meio ao contexto da pandemia da Covid 19 no Brasil e no mundo, iniciamos em 2021 (no trabalho emergencial remoto) as aulas do PROFLETRAS - unidade UFPE. Foram muitas aulas, leituras, trabalhos, congressos, *lives*. Sentia que a porta *saíra de seu estado de estagnação, de inércia e passara a ser ampliada continuamente*. Nas aulas, nas leituras, nas discussões, nas *lives* e congressos remotos, comecei a questionar minha própria prática docente. Não foi e não está sendo um processo fácil.

A porta estava sendo continuamente ampliada nas aulas do PROFLETRAS e sobretudo nas orientações para realização da presente investigação. Enfatizo aqui a disciplina de *Literatura e Ensino*: tais aulas me fizeram refletir ainda mais sobre a fundamental importância da leitura literária em sala de aula. A partir das fundamentações teóricas e práticas (as Rodas de Leitura com o livro literário), adquiridas nesse processo formativo, comecei a pôr em prática a leitura de textos e livros literários em minhas aulas, sempre em Rodas de Leitura e Conversas.

Foi e tem sido uma experiência única. Evidentemente, as dificuldades e os desafios são inúmeros, no entanto, a certeza de que a literatura tem feito a diferença na minha vida e nas vidas de meus alunos e alunas (mesmo que não percebam) é inquestionável. Continuo *trilhando* o caminho da pesquisa e da leitura - segurando a *maçaneta de algumas portas e abrindo-as* - com a convicção de que a *porta,* que um dia foi sinônimo de *exclusão* e *discriminação,* foi transformada *em portas* para o conhecimento, para a liberdade e para a prática de uma docência mais significativa.

1.2 APRESENTANDO UMA IDEIA INICIAL DA PESQUISA

Realizar uma pesquisa sobre Rodas de Conversas Literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um período pandêmico[2] e com a Literatura foi para nós um desafio e nos fez refletir sobre algumas significativas dimensões: a relevante prática das Rodas de Conversas; a fundamental importância da Literatura no Ensino Básico da Educação Brasileira e o segmento da Educação de Jovens e Adultos. Para este trabalho, considerando a especificidade da EJA e dois grandes campos de estudos - os Novos Estudos dos Letramentos e a Educação Literária - adotamos a Educação Dialógica proposta por Paulo Freire (1967, 1989, 1996, 2005) e a *escuta atenta* proposta pela pesquisadora, escritora e crítica literária argentina Cecilia Bajour (2006, 2012) como centros norteadores de nosso trabalho.

Nossa pesquisa-ação situa-se no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), um "programa [que] tem alcance nacional e objetiva, a médio prazo, a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Língua Portuguesa em todo o território nacional"[3]. Ao falarmos sobre a formação de professores da Educação Básica no PROFLETRAS, gostaríamos de mencionar que, nos últimos dez anos, surgiram algumas

[2] Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus constituiu uma emergência de saúde pública de importância internacional. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. E em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Maiores informações em https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19 - acesso em 22.10.22. No Município do Jaboatão dos Guararapes ficamos quase dois anos (2020 e 2021) sem as aulas presenciais com os(as) estudantes por causa da pandemia (Decreto nº 24, de 16 de março de 2020 – publicado em https://diariooficial.jaboatao.pe.gov.br/17-de-marco-de-2020-xxx-no-051-jaboatao-dos-guararapes/). Para reduzir a taxa de infecção, uma série de medidas de prevenção indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foram adotadas pelos países, entre elas, o uso de máscara. Mas em 16/09/2022, Decreto de nº 53.617, o uso de máscaras no ambiente escolar deixa de ser obrigatório no Estado de Pernambuco. Nas fotos e *prints,* registrados no *corpus* deste trabalho, docente e discentes utilizam-se de máscaras como forma de prevenção contra a Covid-19.

[3]CAPES, Proposta de Curso Novo - Código da Proposta: 8154, p.3 – disponível em: https://profletras.ufrn.br/documentos/341987536/documentos-de-criacao#.Y0d8Hz3MLIU - Acesso em 12.10.2022.

investigações que olham para a Educação Literária na EJA no PROFLETRAS a partir de diferentes focos. Destacamos algumas aqui: narrativas literárias africanas (SOUSA, 2015); leitura de contos (SANTOS, 2016; PEREIRA, 2017); cordel (RAMOS, 2016); poesia (LOURENÇO, 2018); canções de MPB (SOUZA, 2019) e memórias literárias (XAVIER, 2021)[4].

Do ponto de vista dessas pesquisas sobre o ensino de língua materna, percebemos que ainda há uma lacuna com pouco trabalhos sobre a EJA no segundo segmento (anos finais do Ensino Fundamental), principalmente se levarmos em consideração a Educação Literária. Considerando que o ensino para a EJA é um direito instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB), que em seu artigo 37 expõe: "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida"[5]; ratificamos que os jovens, adultos e idosos que constituem a EJA são sujeitos reais que levam para a escola suas trajetórias de vidas forjadas pela luta diária por melhores condições numa sociedade injusta e desigual. Diante das especificidades desses sujeitos, no ano de 2002, o Ministério da Educação lançou a proposta curricular para o segundo segmento da EJA[6]. Becker e Keller (2020, p. 17) afirmam que esta proposta "destaca que a identidade de um curso de EJA requer um olhar diferenciado, a valorização dos conhecimentos, dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos alunos e a organização de propostas flexíveis". Esta valorização da potencialidade de cada aluno e aluna na Educação de Jovens e Adultos nos impulsionou a realizar esta pesquisa.

Portanto, justificamos a importância desse trabalho no âmbito da leitura literária, partindo do pressuposto de que ela pode contribuir para a "formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta os outros e ao mundo" (ROUXEL, 2013, p. 20). E acreditamos também que esse estudo pode contribuir nas formações acadêmicas e continuadas dos(as) profissionais da Educação ao expor a relevância dos diálogos e escutas no processo da construção de aprendizagens.

---

[4] As mencionadas pesquisas encontram-se disponíveis no repositório do PROFLETRAS Rede Nacional: https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes# . Acesso em 13.10.2022.

[5] Di Pierro e Haddad (2015, p. 214) trazem uma consistente crítica ao discorrem sobre *a Educação ao Longo da Vida*, afirmando que é um "difícil desafio colocado para as sociedades em geral em implantar uma cultura de direitos educativos [...] em que ações efetivas permitam a sua plena realização, pressionando para superar as insuficientes políticas educacionais, ao mesmo tempo estimulando a participação social por transformar demandas e direitos educativos em compromissos efetivos". O artigo 37 (transcrito da LDB) encontra-se disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm - Acesso em 12.10.2022.

[6] Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf - acesso em 13.10.2022.

1.3 *LOCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa apresentada na presente dissertação teve como campo de investigação a Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga, situada no bairro de Cajueiro Seco, periferia da cidade de Jaboatão dos Guararapes - PE. A escola oferece a Educação Básica (Ensino Fundamental I e II, bem como a Educação de Jovens e Adultos) nos turnos da manhã, tarde e noite. No ano de 2022, 1.125 estudantes foram matriculados. Sobre a estrutura física, a escola possui quatorze salas de aula - grande parte são espaçosas, excetuando-se três delas, que comportam em torno de 25 alunos. Há uma biblioteca, uma sala de música, uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dirigido aos(as) estudantes com deficiência, um refeitório e banheiros nos dois andares. Não há quadra poliesportiva. A escola tem uma boa localização no bairro - demonstrada pela Figura 1 com algumas fotos do seu ambiente interno e externo.

Figura 1 – Ambiente externo e interno da escola Municipal Luiz Lua Gonzaga

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para a realização da pesquisa, utilizamos o espaço biblioteca da escola (demonstrado na Figura 2) por ser um lugar mais propício e acolhedor. A turma escolhida foi a do Módulo VC (segundo segmento da EJA). Nesta turma, 21 alunos(as) foram matriculados(as) no ano letivo de 2022, contudo, apenas 06 frequentaram assiduamente. Esta é uma das marcas deixadas pela pandemia da Covid 19: o aumento extremamente significativo da evasão escolar na EJA. Se antes desse cenário pandêmico já tínhamos altos índices de desistência e abandono escolar, hoje a realidade é desanimadora. A partir desse panorama, Monteiro (2022); Souza e Menezes (2021) e Cunha Junior *et al.* (2020) apresentam estudos sobre os efeitos da pandemia (covid 19) na Educação de Jovens e Adultos[7]. Tais estudos expõe que o período de afastamento permitiu o aumento nas taxas de evasão escolar; que acentuou as desigualdades, a segregação social e educacional imposta aos estudantes da EJA; bem como corroborou para mostrar a condição de invisibilidade e marginalização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Figura 2 – Biblioteca da Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga

Fonte: Acervo da pesquisadora.

[7] Mencionamos aqui os títulos dos mencionados estudos: Monteiro, 2022: Efeitos da pandemia de covid-19 na oferta escolar e evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola do Município de Tramandaí; Souza e Menezes (2021): Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia da Covid-19: Reflexões sobre o cenário exclusão e abandono; Cunha Junior *et al.* (2020): Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia de Covid-19: Cenários e dilemas em municípios Baianos.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA-AÇÃO

Tivemos como objetivo geral a análise de como os(as) estudantes da turma da EJA (Módulo VC) participaram das Rodas de Conversas Literárias com os minicontos da antologia intitulada O*s cem menores contos brasileiros do século,* organizado por Marcelino Freire, com destaque para quais vozes sociais emergiram nessas conversas e nas suas próprias experiências.

A partir da mencionada análise, objetivamos de forma mais específica:

(a) Discutir as apreciações estéticas que emergiram nas Rodas de Conversas Literárias;

(b) Discutir a seleção que os próprios alunos e alunas fizeram dos minicontos a partir da segunda Roda de Conversas Literárias;

(c) Identificar os movimentos de escuta e relações com os comentários dos estudantes nas Rodas de Conversas Literárias;

(d) Identificar nos diálogos das Rodas de Conversas Literárias as relações com as histórias de vida, de leitura e subjetividades dos(as) estudantes da EJA.

1.5 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Para desenvolver a temática proposta, este trabalho foi realizado por meio da pesquisa qualitativa em sua vertente de pesquisa-ação. Tal pesquisa é também uma estratégia proposta pelo programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e adotada por professores(as) pesquisadores(as) com o objetivo de aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e das Literaturas a partir da própria pesquisa. Como o próprio nome já indica

> Na pesquisa-ação existe ênfase na ação. As ações são discutidas, analisadas, deliberadas, decididas com pleno consenso ou não. São ações significativas para os atores em situação, com suas próprias formas de expressão e linguagens. São interpretadas pelos pesquisadores com base em diferentes referenciais. Além disso, são ações portadoras de aprendizagem e de conhecimento mútuo, com interações entre observadores e observados. (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016, p. 358).

A pesquisa-ação é essencialmente participativa: o professor-pesquisador, os estudantes-colaboradores e a gestão da escola (dentre outros envolvidos, como a própria universidade) constroem juntos o desenvolvimento da pesquisa. E, neste processo, os(as) docentes e discentes estarão envolvidos em uma ação ou na busca de estratégias para a resolução de determinado problema. Thiollent (1986, p. 14) a define como

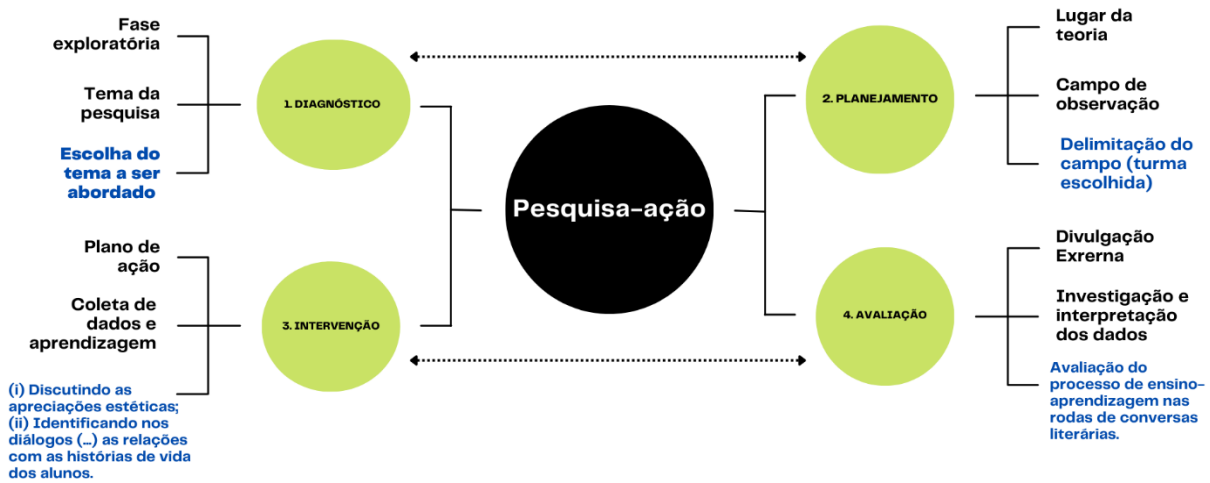
> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução

> de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nossa pesquisa teve como foco a *ação* de todos(as) os(as) participantes nas Rodas de Conversas Literárias e tais *ações* estavam carregadas de *aprendizagem*, *conhecimento mútuo* e *interações*. Paiva (2019), no livro *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos* diz que, nas *ações da pesquisa*, há alguns ciclos muito importantes: "planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e consequências da mudança; reflexão sobre esses processos e consequências; replanejamento; nova ação e observação; nova reflexão" (PAIVA, 2019, p. 74). Tais ciclos (salientando a importância da flexibilidade e da adaptação ao contexto local) são importantes para o andamento da metodologia proposta.

Thiollent (1986) traz um "roteiro" com uma lista de 12 temas fundamentados nos princípios da pesquisa-ação. O pesquisador afirma que tal planejamento é muito flexível e que segue "parcialmente uma ordem sequencial no tempo". Também expõe que prefere "apresentar o ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias". (THIOLLENT, 1986, p. 48). Buscamos entrelaçar alguns objetivos de nossa pesquisa com algumas etapas da pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986):

Figura 3 – Pesquisa-ação



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Thiollent (1986).

Essa abordagem investigativa qualitativa (pesquisa-ação) foi utilizada com a análise interpretativa e interventiva, que se propôs "[investigar] sistematicamente uma dada situação social e [promover] mudança democrática e participação colaborativa" (BURNS, 2015, *apud* PAIVA, 2019, p. 72). Utilizamos, essencialmente, categorias e procedimentos analíticos que dialogam com a Educação Literária na Perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, (cf. MACEDO, ARAÚJO e SILVA, 2021), bem como as concepções de práticas e eventos de letramento em torno do texto literário, com destaque para o uso de alguns instrumentos de base etnográfica: vídeos, fotografias, e fundamentalmente, o acompanhamento das práticas sociais de leitura e escrita dos(as) discentes na escola, durante todo o ano letivo. O que "implica [em] um processo de pesquisa conjunto e em parceria com os sujeitos envolvidos para enfrentar o desafio de se compreender a complexidade das práticas de ensino e aprendizagem neste ambiente cultural (MACEDO, ARAÚJO e SILVA; 2021, p.24 -25).

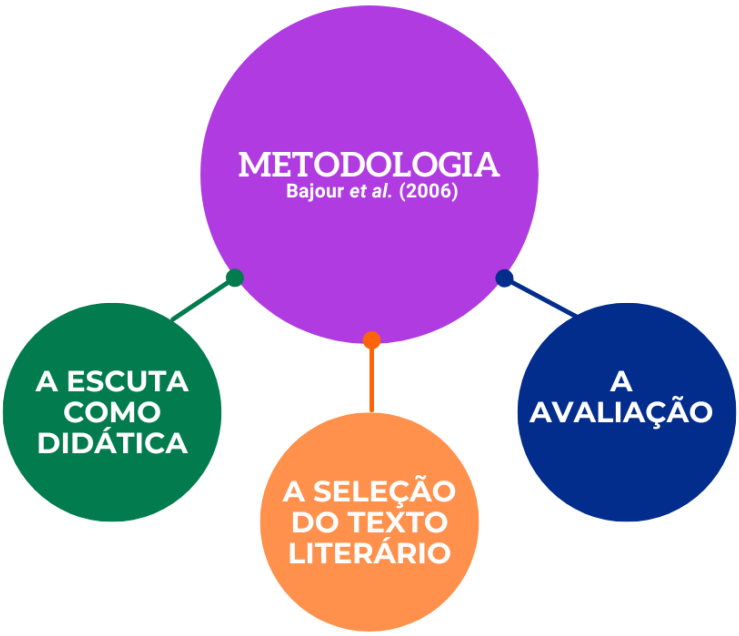
Para a geração de dados, foram utilizados fotos e gravações em áudio e vídeo para análise dos diálogos nas Rodas de Conversas Literárias. Mencionamos a relevância da escolha de vídeos e fotografias como recurso metodológico, tomando como base estudos de Moreschi (2007); Godoy e Bueno (2016); Batista (2010); Rechenberg (2014); Macedo, Mortimer, Green (2004) e Andrade (2013). Os autores apresentam alguns benefícios do uso desses artefatos, cujas possibilidades de análises podem ocorrer através dos significados que podem ser construídos; da possibilidade de inventariar as formas pelas quais os jovens e adultos se expressam (o que falam, como falam, os gestos utilizados); do possível registro dos ganhos da realidade, tornando-se também possível de ver e rever as ações capturadas e filmadas; da constituição de uma "extensão" do olhar: extensão de sentidos que podem ser analisados; e por fim; da possibilidade de analisar tanto os aspectos linguísticos quanto os extralinguísticos dos discursos.

1.5.1 Metodologia de Ensino: Planejamento e Intervenção

Realizamos as etapas de planejamento e de intervenção pesquisa-ação baseados na metodologia de trabalho com a obra literária apresentada por Bajour *et al.* (2006)[8] em que, a escuta como didática (o como); a seleção de textos literários (o que) e a avaliação formaram a estrutura de nossas Rodas de Conversas Literárias (Figura 4).

[8] Nessa publicação, Bajour apresenta experiências na formação de professores em literatura infanto-juvenil no ano de 2002. Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/experiencia_capacitacion_lij.pdf - acesso em 21/08/2022.

Figura 4 – Metodologia de Abordagem da Obra Literária de Bajour *et al*. (2006)



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Bajour *et al.* (2006)

Podemos descrever mais detalhadamente a estrutura dessa metodologia de trabalho com a obra literária a partir do quadro abaixo:

Quadro 1 – Metodologia de abordagem da obra literária de Bajour *et al*. (2006) II

A ESCUTA COMO POSIÇÃO PEDAGÓGICA (o como da construção metodológica)	**A SELEÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS** (o que da construção metodológica)	**A AVALIAÇÃO**
Ouvir o educando de outro modo	Textos em que a "dificuldade" favoreça múltiplas leituras	Atenção à singularidade de cada discente
Escuta + teoria; escuta flexível / escuta atenta	Textos que propiciem a rica troca de interpretações	A busca de uma voz própria de cada estudante - uma "voz de si"
Visão dialógica da escuta; As vozes não estão sozinhas	Não é necessário (nem é possível) entender tudo em um texto literário	Estímulo à argumentação em que a própria voz dialogue com o texto literário
Construção de significados literários	Textos Multissignificativos e desafiadores - propícios à leitura ativa e criativa	Oportunidade de aprendizado
Equilíbrio entre escuta e intervenção	Textos que possibilitem a construção de significados pelo leitor	Estratégia inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora baseada em Bajour *et al.* (2006)

Vivenciamos juntamente com os educandos e educandas da EJA seis Rodas de Conversas Literárias, nos meses de maio a setembro de 2022. Na primeira Roda, apresentamos

a obra O*s cem menores contos brasileiros do século*[9] (organizado por Marcelino Freire), como também escolhemos, lemos e dialogamos a partir de dois minicontos. As cinco demais Rodas de conversas literárias tiveram como ponto de partida a escolha de minicontos que os(as) discentes realizaram na antologia. Todas as Rodas de Conversas foram gravadas (imagem e áudio) e realizados registros de fotografias. Para compor o *corpus* dessa pesquisa, foi realizada a análise dos elementos coletados a partir da seleção de três minicontos. São eles:

(i) *Mas o Rio Continua Lindo* – autoria de Antônio Torres – Roda realizada em 19/05/2022;

(ii) *Confissão* – Lygia Fagundes Telles – Roda realizada em 30/08/2022;

(iii) *Primeiro Grande Amor* – Reynaldo Damazio – Roda realizada em 13/09/2022.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Reconhecemos que seja papel da escola, e consequentemente do(a) docente, trazer aos estudantes a oportunidade e o acesso aos mais variados textos/livros literários. A cada ano, nessa jornada da docência, percebemos o grande potencial que os(as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos possuem (grande parte deles não conseguem "enxergar" essa potencialidade), e anuímos que o(a) professor(a), ao conhecer os saberes e as potencialidades de seus discentes, podem "desenvolver estratégias para resgatar alguns desses saberes, conhecimentos e práticas, a fim de usá-los na construção de práticas letradas importantes para a vida social" (KLEIMAN, 2014, p. 88). Sendo assim, o papel do(a) docente é fundamental: mediar e ampliar mais experiências com o texto/livro literário.

Entendemos que umas das premissas para o desenvolvimento das práticas de leituras literárias relevantes é conhecermos, considerarmos e valorizarmos a história de vida de nossos(as) alunos(as) (PINHEIRO, 2020). A partir desse tríplice axioma, assentimos que seja possível encontrar temas/textos/livros que sejam efetivamente significativos para os(as) discentes. A função social do texto/livro literário é inegável. Mas como significar esta realidade para a vida do(a) aluno(a)? Conhecendo-os(as). E o diálogo, a interação comunicativa, é parte essencial nesse processo contínuo. Não temos como fazer parte deste processo complexo e multifacetado sem o diálogo. Não há como conhecer o(a) educando(a) sem o diálogo. Não há

[9] Através da antologia O*s cem menores contos brasileiros do século* é possível realizar alguns desdobramentos na prática pedagógica: citamos, como exemplo, a escrita de minicontos realizada pelos(as) discentes – proposta realizada ao final do livro; bem como a relação com o livro *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*, organizado por Italo Moriconi. Consideramos relevantes tais desdobramentos, mas, em nossa pesquisa, objetivamos a análise das vozes ecoadas nas Rodas de Conversas Literárias através da antologia escolhida.

como realizar uma mediação significativa sem o diálogo e sem a escuta. O diálogo é imprescindível em todas as dimensões desse processo.

Esta pesquisa foi desenvolvida em diálogo com pesquisadores e teóricos, destacando aqueles que tratam sobre a Educação, sobre a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, sobre a Educação Literária, sobre a Leitura Compartilhada, sobre a Escuta Atenta, sobre a Troca de Experiências, sobre a Mediação e sobre os Minicontos. Dentre os que abordaram tais temáticas, apontamos Bajour (2006, 2012), Barton e Hamilton (2004), Candido (2011), Colomer (2007), Dalvi (2018), Freire (1967, 1989, 1996, 2005, 2011), Gee (1990), Gonzaga (2007), Lagmanovich (2019), Larrosa (2002), Leahy-Dios (2000), Macedo (2021), Oliveira (2019), Petit (2009, 2013 e 2019), Reyes (2014, 2021), Souza (2020), Souza (2021), SPALDING (2008), Street (2014), Todorov (2010), Vieira (2012), Yunes (2003, 2014, 2021), Zilberman (2004, 2008).

No primeiro capítulo, em sua primeira parte, recorremos ao uso de metáforas com a finalidade de descrever as travessias pessoais da professora-pesquisadora; explicitando alguns sentimentos e emoções que foram marcantes desde a sua infância. Na segunda parte, apresentamos sumariamente a pesquisa, o *locus* e os sujeitos da pesquisa, bem como os objetivos da pesquisa-ação, as orientações metodológicas e a própria organização da dissertação.

No segundo capítulo, refletimos sobre as relevantes contribuições de Paulo Freire para a Educação com os Jovens e Adultos e de como alguns teóricos dialogam com suas perspectivas no conceito proposto para os Novos Estudos do Letramento e para a Educação Literária na EJA. Diante de tais estudos, consideramos que a Educação Literária é uma prática imprescindível para os educandos e as educandas da EJA. Discorremos também, sobre as partilhas de vivências nas Rodas de Conversas Literárias, como uma das possibilidades desta prática de Educação.

No terceiro capítulo, apresentamos as concepções de alguns teóricos e pesquisadores no que tange às Rodas de Conversas Literárias na EJA: de como a leitura compartilhada é instrumento norteador para um crescimento mútuo e significativo no incentivo ao diálogo e a discussão; da extrema importância de uma escuta atenta em oposição ao monopólio da voz (em que, muitas vezes, nossas aulas deixam de ser dialógicas, para serem "monológicas"); de como a partir dessa escuta que respeita e considera o outro é possível dar *vez* e *voz* aos alunos e alunas na Educação de Jovens e Adultos diante de uma cultura de silenciamento que vivenciamos; de como essas vozes podem ecoar em nossas salas de aulas e apresentarem uma multiplicidade de diálogos (com o "texto", com o "eu" e com o "outro"), reafirmando as potencialidades de cada

educando(a), e por último, apresentamos a mediação como fundamental neste processo de aprendizagem por meio da literatura.

O quarto capítulo traz o percurso de como foi a vivência e a experiência das Rodas de Conversas: apresentamos, com mais detalhes os sujeitos, as questões éticas e o campo de pesquisa: de como as narrativas de vida dos nossos(as) estudantes são enriquecedoras e a possibilidade de, através dessas narrativas, *elaborar a própria história* (PETIT, 2013). Na segunda parte, mencionamos que a aprendizagem, através da potencialidade da leitura de minicontos, é um caminho a ser trilhado na descoberta de *si* e do *outro* na Educação de Jovens e Adultos. Expomos também o processo de escolha desses minicontos e de como se deu às propostas metodológicas de trabalho com o texto literário nas Rodas de Conversas Literárias.

Na quinta parte, os sujeitos da pesquisa leem e dialogam sobre os minicontos, sobre suas vidas, sobre suas memórias, sobre suas vivências, sobre suas experiências. A seguir, trazem, para a nossa análise, o significado da prática da Educação Literária a partir de um livro, a partir das escolhas dos minicontos, a partir da escuta, a partir das *vozes ecoadas*, a partir da mediação.

Na conclusão, são apresentadas algumas reflexões sobre as Rodas de Conversas Literárias desenvolvidas em sala de aula e de como a valorização das vozes dos(as) estudantes da EJA são imprescindíveis para a prática de uma Educação Dialógica e Libertadora. O princípio das Rodas apresentado nesta pesquisa se aproxima do Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire (1967) e da Leitura Literária como prática sociocultural. Diante do exposto, e tendo em vista o número reduzido de pesquisas com as Rodas de Conversas Literárias, salientamos a relevância científica e social da pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa e das Literaturas na Educação de Jovens e Adultos,

2 EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EJA

Diante da grande complexidade que envolve o ensino na Educação de Jovens e Adultos; desde as diferentes idades dos(as) alunos(as) (adolescentes, adultos e idosos) em uma mesma sala de aula; do significativo percentual de discentes que não foram adequadamente alfabetizados (estamos nos referindo aos Anos Finais do Ensino Fundamental); das aulas extremamente curtas nos turnos da noite (30 minutos cada hora/aula); da ausência de livros didáticos; da ausência de formações continuadas específicas para esse público; da ausência de uma política pública que realmente se importe com a EJA; dos alunos e alunas que, após trabalhos exaustivos e intensos durante o dia, não conseguem se concentrar nas aulas e muitas vezes desistem do curso porque lhes faltam motivação e forças. São múltiplos os motivos que nos fazem perceber, vivenciar e acreditar que a Educação de Jovens e Adultos é um segmento esquecido, desprezado e sucateado neste país tão rico e ao mesmo tempo tão explicitamente desigual. As palavras de Arroyo (2008, p. 230), ao falar sobre a condição existencial dos(as) discentes da EJA, ratificam nossas declarações:

> A exclusão, uma constante nestas décadas, não foi um traço perdido, superado. Está aí e com maior brutalidade. Não foi a educação popular nem de jovens e adultos que inventaram nomes como oprimidos, excluídos. É só olhar para os corpos dos educandos de EJA para ver as marcas. Diante dessa realidade mais brutal do que nos anos sessenta, como equacionar o seu direito à formação como humanos ao conhecimento, à cultura, à emancipação, à dignidade? [...] As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação.

Essa exclusão nos inquieta, nos revolta e nos entristece. E paradoxalmente nos impulsiona a "lutar" por condições melhores e mais dignas para nossos(as) educandos(as). E essa "luta" começa pela prática, em sala de aula, com o reconhecimento e com "uma visão totalizante do jovem e do adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória" (ARROYO, 2008, p. 226). Diante desta realidade, há uma pergunta que podemos fomentar: a literatura pode ajudar no "desenvolvimento dos sentidos, emoções e razão na audição de nossa própria voz no universo[10]"? (LEAHY-DIOS, 1996, p. 14). Acreditamos que sim. Dessa forma, as reflexões sobre Educação Literária podem nos ajudar a levar ao estudante a possibilidade de conhecimento sobre "a importância da literatura na vida social e, por isso mesmo, a alguns dos

[10] "to the development of the senses, emotions and reason in the hearing of our own voice in the universe" (LEAHY-DIOS, 1996, p. 14).

sentidos possíveis para ser um leitor de literatura autônomo, crítico, contumaz" (DALVI, 2018, p. 15).

Tais reflexões nos encoraja, ainda, a prosseguirmos rumo a uma Educação Libertadora, que colabora com o desenvolvimento de sentidos/emoções/criticidade na vida dos nossos alunos e alunas. Isso significa que precisamos também retomar as essenciais contribuições de Paulo Freire para a Educação e, consequentemente, entender como tais contribuições estão intrinsecamente vívidas no processo da Educação Literária que defendemos nesta pesquisa.

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EJA

Sabemos que Freire, o patrono da Educação Brasileira, tem uma obra extensa e muito relevante (1967, 1989, 1996, 2005, 2011, 2013), mas para este trabalho estaremos situados nos conceitos do ato dialógico; da leitura da palavra e leitura de mundo e na escuta atenta propostas pelo autor nas obras *Educação Como Prática da Liberdade*, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. Nossa proposta nas Rodas de Conversas Literárias está ancorada no diálogo, na escuta, na percepção do outro – na leitura dialógica. Nessas Rodas tivemos um contínuo aprendizado em não silenciar "o outro", pois

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles *novo pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2005, p. 90 – itálicos do autor).

A partir do trecho acima transcrito, refletimos e nos incomodamos com o silenciamento (às vezes imposto) dos nossos (as) estudantes em sala de aula. Sabemos, como diz Freire, que a nossa existência não pode ser *muda*, *silenciosa*. Precisamos falar, dialogar. Precisamos de *palavras verdadeiras* que geram um pensar verdadeiro, um pensar crítico[11]. Em uma Roda de Conversa, é possível permitir que o educando *pronuncie* o mundo e, através da

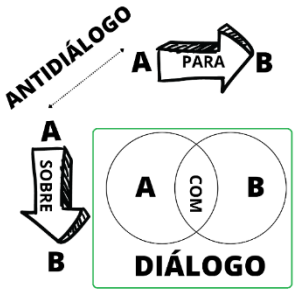
[11] Referimo-nos aqui ao leitor crítico como aquele que tem um anseio de profundidade na análise de problemas; procura verificar ou testar as descobertas; é intensamente inquieto; é indagador, investiga, força, choca; ama o diálogo e nutre-se dele; aceita o novo ou o velho na medida em que são válidos (FREIRE, 1979). Entendemos também que o leitor crítico sabe que na leitura que se faz pode existir inúmeros significados e que esses significados são dinâmicos e situados; que o leitor crítico dialoga e busca interpretações sociais; lê de forma diferente em cada situação; busca a intenção, o ponto de vista; dá atenção ao que está implícito; procura diversificadas e contrastadas fontes; sabe que a compreensão e a concordância (com determinada ideologia) são coisas diferentes (CASSANY, 2011).

problematização, através do encontro de vozes (nossa e dos educandos participantes) haja um *novo pronunciar* - novos caminhos, novas possibilidades. Pois "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 2005, p. 91). Neste *encontro* (poderíamos dizer "nesta Roda de Conversa") o *outro* traz toda sua visão de mundo, sua ideologia, sua cultura, sua subjetividade e tem a liberdade de pronunciá-la, havendo a possibilidade de que – nessa troca com o *outro* – novas significações sejam construídas e outras significações sejam desconstruídas.

Para Freire (2005, p. 93), "neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais". Nesse lugar dialógico há aprendizagens em "via dupla": aprendemos mutuamente com os nossos educandos e educandas, uma vez que "o diálogo se faz [numa] relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. [...] a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo" (FREIRE, 2005, p. 94). Essa *relação horizontal* (horizontalização das relações de poder) nas Rodas de Conversas Literárias nos faz entender que somos todos iguais como seres humanos e essa igualdade nos ensina a sermos mais humildes, nos ensina que a *autossuficiênci*a é incompatível com o diálogo. E quando reconhecemos nossas próprias limitações e nossas próprias insuficiências, damos ao *outro* a oportunidade de uma confiança mútua.

Quando, no diálogo, a confiança é provocada entre os sujeitos, vemos o outro (por vezes tímido) se *desnudar* com sua *pronúncia* do mundo e com suas vivências/ experiências. É nesse ato dialógico de confiança que crescemos mutuamente e que temos a oportunidade de provocar nos educandos e educandas uma reflexão mais crítica e libertadora. Uma vez que "a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2005, p. 97). Vejamos essa afirmação na Figura 5:

Figura 5 – Educação Autêntica



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Freire (1967, 2005)

Mas, como realizar essa educação – essa educação *com* o outro? O próprio Freire (1967, p. 107) nos oferece a possibilidade de resposta para esse questionamento ao escrever sobre seu *método*[12] na alfabetização de adultos:

> A resposta nos parecia estar: a) **num método ativo, dialogal, crítico e criticizador**; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação. **Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo**. **E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B**. **Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade** (Jaspers)[13]. [...] 'O diálogo é, portanto, o indispensável caminho', diz Jaspers, 'não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas **em todos os sentidos do nosso se**r'. (grifos nossos)

Como apontado pela citação, podemos considerar o diálogo como um princípio ativo, crítico e participante. Numa Roda de Conversa Literária (objeto de nosso estudo) percebemos com bastante clareza essa dinamicidade trazida pelo diálogo: os integrantes da Roda participam ativamente com suas considerações, visões de mundo, ideologias. Discordam um do outro. Concordam um com o outro. Problematizam o texto. Tentam encontrar novas possibilidades de significado. (Re)constroem significados.

Haddad e Di Pierro (2021, p. 5), ao mencionarem o escrito de Freire (1967) *Educação Como Prática da Liberdade*, afirmam que "[...] essa **participação** somente poderia ser realizada de maneira plena se a metodologia fosse também **participativa**, **respeitadora** dos conhecimentos dos educandos, **horizontalizada**" (grifos nossos). Para os pesquisadores, Freire trouxe a proposta de que a educação tem "um papel fundamental na promoção dos setores populares com vistas à sua participação nos destinos da sociedade brasileira". Essa participação não existiria sem o diálogo, sem o respeito ao conhecimento do outro, sem a horizontalização. Nessa mesma obra, gostaríamos de mencionar algumas características entre o diálogo e o antidiálogo apresentadas por Freire:

---

[12] Em uma entrevista, realizada em 1993, por Nilcéa Lemos Pelandré, Freire diz: "Eu preferiria dizer que **não tenho método**. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a **curiosidade de um lado e o compromisso político do outro**, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma **compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa**, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um **método de conhecer** e não um método de ensinar. [...] São alguns dos **fundamento**s da minha concepção da prática educativa." (Grifos nossos). Disponível em https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1689 . Acesso em 30/10/2022. Para Cadilhe (2021, p. 66), "é extremamente equivocado reduzir o pensamento de Paulo Freire a um 'método de alfabetização' [...] Seus interlocutores da época, que até hoje se engajam num pensamento educacional crítico, diriam ainda que a perspectiva freireana é antimétodo".

[13] Karl Theodor Jaspers foi um filósofo e psiquiatra alemão (1883 - 1969). Freire cita a obra *Razão e Anti-Razão do Nosso Tempo* do referido autor.

Quadro 2 – Diálogo x Antidiálogo

DIÁLOGO	ANTIDIÁLOGO
Relação horizontal;	Relação vertical;
Gera criticidade;	Não gera criticidade (é acrítico);
Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé no homem, da confiança;	É desamoroso, não é humilde, é desesperançoso, é arrogante, é autossuficiente;
Há comunicação;	Não comunica (faz comunicados);
Traz estímulo e significação.	Desestimulante e vazio de significação.

Fonte: Elaborado pela autora baseada em Freire (1967)

Corroborando com essa visão, Paiva e Fernandes (2021, p. 33), ao falarem sobre o princípio da participação pressuposto por Freire (1967), expõem que tal princípio "significa a existência de diálogo; de troca de experiências e de compreensões de mundo; de vida e da ciência; com o objetivo de constituir novos saberes-fazeres, a partir de um pensamento comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e humana". Toda essa busca de uma educação autêntica, alicerçada pelo diálogo, faz com que as visões de mundo do(a) docente e do(a) educando(a) sejam ampliadas e ressignificadas, numa busca incessante de novos *saberes-fazeres*. Essa visão de mundo está essencialmente ligada à experiência de vida em que cada aluno, cada aluna, constrói conhecimentos dialogando com a própria história e com a história do outro:

> Em primeiro lugar, nós estamos afirmando com esse título [dialogando com a própria história] que ninguém aprende fora da história. Segundo: deixamos muito claro que ninguém aprende individualmente apenas. Quer dizer, nós somos sócio-históricos, ou seres históricosociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, **na prática social** (FREIRE e GUIMARÃES ,2013, posição 282, grifos nossos).

Como participantes de um determinado grupo social, de um determinado contexto e de uma determinada cultura, utilizamos, constantemente, a leitura e a escrita nas relações interpessoais. E ao concebermos tanto a leitura como a escrita como uma prática social, gostaríamos de mencionar algo que o autor afirma sobre o ato de ler:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 1989, p. 9).

Nossa leitura do mundo está intrinsecamente relacionada com a leitura que fazemos da palavra (escrita ou oral). Nossas práticas 'vivas' realmente se "prendem" à linguagem. Então, ler e compreender um texto está intimamente relacionado com as nossas vivências. A

compreensão mais crítica e mais profunda seria um processo construído nessa "percepção" do texto com a realidade (contexto local) - e até do próprio contexto em que o texto foi construído. Essas duas leituras (do mundo e da palavra) se inter-relacionam: elas constroem diálogos significativos mutuamente. Nessa dialogicidade, há a construção de uma educação autêntica que considera a relevância da escrita, das práticas de leitura e da oralidade como essenciais nesse processo de construção[14]. Seria a edificação de uma "educação [que] consegue dar às pessoas maior clareza para "lerem o mundo" (FREIRE, 2015, posição 600). Tais contribuições nos fazem ressignificar e repensar a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Freire (1989, p. 10-12) afirma e reafirma (em diversas realidades por ele vividas) que "os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam [...] era a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra". Fala também de sua experiência como professor de Português, aos 20 anos, e de como via a estrutura gramatical das palavras: "nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes" e que "a memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto". Diz que nós, professores, temos às vezes, uma "compreensão errônea do ato de ler" e às vezes uma "visão mágica da palavra escrita" (ler muito - quantitativamente - apenas nas camadas superficiais do texto). Deste modo, concordamos com Paiva e Fernandes (2021, p. 17), ao explicarem que

> Na concepção freireana, não bastava somente conhecer letras e palavras de forma mecânica, mas era preciso ler o mundo. Talvez, na realidade presente, se deva atualizar essa expressão, em concordância com sugestão/discussão de Campos (2021)[15], ampliando-a para leitura dos mundos, face à diversidade de concepções, de formas de organização e de expressão desses múltiplos mundos que o pensamento complexo (MORIN, 2001)[16] e a diversidade de gentes e culturas desvendaram como base a um novo paradigma de conhecimento.

A citação acima nos provoca a ampliar e refletir sobre a expressão "*leitura do mundo*" no *plural*. E nessa pluralidade, não basta conhecer as letras e as palavras, é necessário a busca pelo equilíbrio e pelo uso concomitante da leitura do mundo e da leitura da palavra. E quando nos voltamos para a sala de aula "[...] nos limites de uma sala de aula, na geografia da sala de

---

[14] Salientamos que o foco de nossa pesquisa de Mestrado Profissional não é o processo de alfabetização apresentado por Freire, mas a articulação do conceito de Educação Literária com a pedagogia crítica do autor para a Educação de Jovens e Adultos.

[15] Professor Doutor Márcio D'Olne Campos, na live **A boniteza da vida e obra de Paulo Freire**, no dia 9 de abril de 2021, promovida como aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIPAMPA, entre outros associados. Link: https://youtu.be/un2dpDWdc-8 - acesso em 29/10/2022.

[16] Paiva e Fernandes (2021) citam Edgar Morin, no artigo *Os desafios da complexidade*. *In*: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-567.

aula, o que se poderia e o que se deveria fazer [...] já era a concomitância das duas leituras, isto é, já era a leitura do mundo juntamente com a leitura da palavra referida ao mundo" (FREIRE, 1982, p. 3)[17].

Nesse encontro simultâneo da leitura do mundo e da leitura da palavra, no âmbito escolar, basta-nos um pouco de diálogo com os estudantes da EJA para percebermos, em detrimento de algumas dificuldades de leitura e escrita, a problematização que fazem de seu mundo, suas opções, suas decisões, seus valores, sua consciência crítica, sua leitura de mundo. Cabe-nos, como docentes, o estímulo e a mediação para que possam "ir além da mera opinião", para que possam ter uma releitura mais crítica do mundo.

Acreditamos que as verdades descritas por Freire não se aplicam apenas para a alfabetização de adultos, mas para a educação como um todo, em todas as suas esferas e especificidades. Ao focarmos especificamente a Educação de Jovens e Adultos (com discentes no Módulo V), enfatizamos a grande necessidade de valorar a "experiência existencial" dos educandos(as); de estimulá-los(as) na exploração de suas potencialidades; da veemente (re)afirmação de que eles não são "ignorantes do saber" e de que, juntos, docente e discentes, podemos construir uma "educação libertadora" em que

> a alfabetização [a educação] fundando-se na prática social dos alfabetizandos [educandos(as)], associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo (FREIRE, 2011, p. 31).

A aprendizagem da leitura e da escrita seria um instrumento **auxiliar** de transformação da realidade; mas tal aprendizagem sozinha não faz "milagres". É necessário um "engajamento arriscado", é necessário "descruzar" os braços e agir ativamente para a concretização de um futuro melhor para os(as) nossos(as) educandos(as). O diálogo e a valorização da leitura da palavra e da leitura de mundo dos nossos(as) discentes nos faz caminhar rumo ao conhecimento e a experiência da escuta atenta (consideramos a escuta como um processo de aprendizagem). Sem essa escuta não teremos o diálogo *com o outro*, nem muitos menos, a valoração das leituras de mundo e da palavra *do outro*.

Freire (1996, p. 119-120), assim como outros(as) investigadores(as) no campo das Ciências Humanas, nos traz assertivas muito significativas sobre o ato de escutar:

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do

[17] Entrevista realizada com Paulo Freire, em 1982, cujas questões foram colocadas pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) através do professor Ezequiel Theodoro da Silva. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2842 - acesso em 12/10/2022.

> outro [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. [...] Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar.

Ter disponibilidade de escutar atentamente a fala do outro em uma sociedade assoberbada de ativismo e produtivismo é um grande desafio. O desafio se torna ainda maior quando precisamos desenvolver a prática da escuta que aceita e respeita a diferença do *outro*. Freire (1996, p. 113) nos diz que quando escutamos aprendemos a falar com o *outro*: "Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele* [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*". Construir significados com *o outro* em sala de aula não é um processo simples e fácil. Diríamos que é um processo complexo, mas essencialmente necessário. Vivemos em uma realidade educacional que durante décadas utilizou (e ainda utiliza) *métodos silenciadores* (FREIRE,1996, p. 116) de ensino. Nos desprendermos de toda essa *carga* é um processo complexo e difícil, mas por outro lado, necessário e possível.

Para Freire (1989, p. 17) os (as) nossos (as) educandos(as) têm

> [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.

O desafio de escutar (ou não) nossos (as) discentes está diante de nós, diariamente, em nossas salas de aulas. Parece-nos que as tensões presentes no ambiente escolar nos fazem, algumas vezes, optarmos pelo silenciamento. Todavia, acreditamos que é possível construirmos significados e aprendizagens relevantes *com* os nossos educandos e educandas através do diálogo e da escuta atenta[18]. Almejamos um futuro melhor e mais digno para nossos educandos e educandas da EJA. E cremos que esse futuro, denominado de utópico por muitos, pode ser construído no processo mútuo de diálogo, de valorização das leituras de mundo e da palavra e da escuta atenta entre educador-educando, educando-educador; rumo a uma educação libertadora tão necessária e urgente em nossos dias.

Nessa prática dialógica proposta por Freire (1967, 1989, 1996, 2005) em que o debate da linguagem (no contexto de uma prática social livre e crítica) são centrais, acreditamos que é possível articularmos seus pressupostos aos Novos Estudos do Letramento (NLS) (STREET,

[18] Sobre isso, Bajour (2012) apresenta pertinentes considerações que explicitaremos na seção 3.2 deste trabalho.

2014; GEE,1990; BARTON E HAMILTON, 2004), cuja perspectiva é interdisciplinar e apresenta a concepção de *letramento* com um conceito centrado na prática social; pois "para investigar práticas particulares de escrita e leitura [...] é necessário observá-las como integralmente conectadas ao mundo social[19]" (ZAVALA *et al.*, 2004, p. 9). A partir desses conceitos, pretendemos neste estudo, examinar as práticas de letramento de educandos e educandas ao redor do texto literário em determinados eventos de letramento (as Rodas de Conversas Literárias).

2.2 A PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EJA

A tradução e as várias concepções do termo "literacy [20] no Brasil, desde o final da década de 1980, têm gerado muitas discussões entre pesquisadores e abordadas em diferentes perspectivas: antropológica, histórica, sociológica, linguística, psicológica e pedagógica (BUNZEN, 2014, 2010; ROJO e MOURA, 2019; SOARES, 2008). No entanto, não faz parte do escopo dessa pesquisa discutirmos as diferentes abordagens sobre o conceito de letramento e as dificuldades para a tradução da palavra inglesa "*literacy*" em nosso contexto. Em contrapartida, afirmamos que adotamos o conceito proposto por Bunzen (2010, p. 114) do "letramento que aponta para os diversos usos sociais da escrita em práticas sociais específicas (Kleiman, 1995)"[21]. Essa concepção se distancia do destaque dado aos enfoques de forte viés cognitivista ou a-histórico que focalizam "comportamentos individuais ou capacidades cognitivas para o estudo da interação social e cultural" (BUNZEN, 2010, p. 115). Essa mudança de paradigmas (do letramento como cognição/habilidade/competência individual para o letramento como práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades) é impulsionada pelo chamado Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies - NLS), que teve como um dos principais proponentes Brian Street, antropólogo e professor do King's College de Londres. No Brasil, tais estudos chegaram especialmente a partir da

[19] "Al investigar prácticas de escritura y lectura particulares, ahora es necessário observarlas como íntegramente conectadas al mundo social" (ZAVALA,Virginia; NIÑO-MURCIA; AMES, Patricia, 2004, p. 9)

[20] Segundo Vianna *et al.* (2016, p. 33), "o termo 'letramento' foi usado, pela primeira vez no Brasil, pela autora Mary Kato (1986), na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, numa concepção cognitiva, em que letramento é entendido como uma habilidade individual de uso da variedade culta da língua.

[21] Bunzen cita o artigo de Angela Kleiman: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Presente no livro organizado pela autora: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras.

pesquisadora Angela Kleiman em sua obra *Os significados do Letramento: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita* (KLEIMAN, 1995).

Por considerarmos a Educação Literária essencialmente constituída por diversas práticas sociais, em que textos corporais, visuais, orais e escritos estão presentes, destacamos a perspectiva adotada pelos Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies - NLS), como um dos pontos norteadores do nosso estudo. Tal concepção contribuiu para as práticas de letramentos, significativas e relevantes, nas seis Rodas de Conversas Literárias que realizamos para essa pesquisa em torno da obra *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*.

Bunzen, ao realizar a apresentação da tradução em Língua Portuguesa do livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, publicado em 2014 no Brasil, nos traz uma relevante síntese sobre as discussões a respeito das relações entre "fala" e "escrita", concepções de aprendizagem, "alfabetismo" e "letramento" no Brasil. Para o autor,

> do amplo conjunto de estudos realizados por estudiosos anglo-saxões ao longo do século XX [...] os chamados 'novos estudos do letramento' tem colaborado para a ampliação das discussões do ponto de vista teórico e prático [...] [e que o livro] retoma de forma explícita uma das teses centrais dos novos estudos do letramento, que é compreender **o letramento como prática socia**l" (grifos do autor).

Desta forma, dentre diversos teóricos do NLS, destacamos Street (2014), que ao considerar a multiplicidade das práticas de letramento, faz uma distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento: o primeiro apresentado "em seus aspectos técnicos, independente do contexto social" e o segundo vê "as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade" (STREET, 2014, p. 172). Parece-nos que, mesmo diante de avanços nos estudos antropológicos como os de Street, ainda há uma ênfase no modelo autônomo de letramento nas práticas escolares e nas políticas públicas em que as práticas sociais são desconsideradas (o contexto, as relações de poder, a cultura) e o foco excessivo nas habilidades individuais - na escrita pela escrita – são prioritariamente considerados.

Outros aspectos abordados por Street (2014, p. 18) são os conceitos sobre as **práticas de letramento** e **eventos de letramento**. As "práticas de letramento" se referem "ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos de leitura e\ou da escrita". Explicitando esse conceito, Vianna *et al.* (2016, p. 32) expõem que "a noção de práticas de letramento deve ser entendida como um conceito amplo, que se lança em um nível de abstração e se refere tanto às ações dos sujeitos quanto a conceituações por eles elaboradas, ambas relacionadas ao uso de escrita e/ou da leitura". Quanto aos "eventos de

letramento", Street (2014, p. 18) apresenta o conceito proposto por Heath[22]: "qualquer ocasião em que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos". Segundo Vianna *et al.* (2016, p. 30), "esse conceito permite descrever interações em que dois ou mais sujeitos usam a escrita, assim como entender, em uma situação particular, os modos através dos quais os participantes estão interagindo a partir de um texto escrito".

Os dois conceitos apresentados são importantes para a nossa pesquisa: na multiplicidade de práticas de letramento que nossos(as) estudantes da EJA estão inseridos(as), nossa proposta das Rodas de Conversas Literárias são de eventos de letramento em torno do texto literário, no âmbito escolar, em que os (as) discentes têm a oportunidade de interagir, compreender (ou não) e interpretar a partir da leitura dos minicontos (texto escrito), bem como conferir sentidos àquilo que leem, trazendo em suas falas comportamentos sociais e culturais no uso da leitura do texto escrito.

Nessa visão, Mendonça e Bunzen (2015, p. 28) declaram que "como sujeitos produtores e consumidores de cultura, participamos de múltiplas práticas de letramento que podem acontecer em diferentes momentos da vida. [...] Em suma: os letramentos são múltiplos e multifacetados". Em uma entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho para a revista Língua Escrita, Street (2009) afirma que:

> Nos *Novos Estudos do Letramento* nos referimos às 'múltiplas práticas de letramento' mais do que simplesmente ao 'letramento'. A opção pelas múltiplas práticas de letramento é importante para não se produzir uma visão 'bancária' da educação. [...] entendemos que o letramento não deve estar associado a apenas uma forma de acúmulo de informações.

Gee (1990, p. 80) endossa as afirmações de Street:

> Street propõe, em oposição ao "modelo autônomo" de letramento, um "modelo ideológico". O modelo ideológico tenta compreender letramento em termos de práticas sociais concretas e teorizá-lo em termos das ideologias nas quais os diferentes letramentos estão inseridos. Letramento - de qualquer tipo - tem consequências apenas quando atua em conjunto com um grande número de outros fatores sociais, incluindo condições políticas e econômicas, estrutura social e ideologias locais[23].

[22] Street (2014, p.18) cita HEATH, S.B. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School. Language in Society, vol.11:49-76, 1982.

[23] Street proposes, in opposition to the "autonomous model" of literacy, an "ideological model." The ideological model attempts to understand literacy in terms of concrete social practices and to theorize it in terms of the ideologies in which different literacies are embedded. Literacy—of whatever type—has consequences only as it acts together with a large number of other social factors, including political and economic conditions, social structure, and local ideologies.

Em outro artigo, Gee (2010), comenta que os Novos Estudos do Letramento enfocam o letramento a partir do que as pessoas fazem na sociedade, sendo ele um fenômeno sociocultural, e não primariamente mental (os NLS se opõem à abordagem do letramento como um "fenômeno cognitivo"). Consequentemente, o letramento precisa ser compreendido e estudado em toda a sua cadeia de contextos: sociais, culturais, históricos e institucionais (não apenas cognitivos).

Barton e Hamilton (2004, p. 113) também defendem o letramento como prática social: "O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidos a partir de eventos mediados por textos escritos"[24]. Os mencionados autores apresentam algumas características importantes deste "conjunto de práticas sociais": (i) os letramentos estão relacionados com diferentes âmbitos da vida; (ii) as práticas letradas são formadas pelas instituições sociais e pelas as relações de poder; (iii) as práticas letradas estão fincadas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas; (iv) o letramento está historicamente situado; (v) as práticas letradas mudam e as novas são adquiridas com frequência, através de processos informais de aprendizagem e de construção de sentido. Desse modo, entendemos que as práticas de letramento (em grupos distintos, com práticas situadas também distintas) acontecem também "ao redor" do texto literário.

A partir dessas concepções, concordamos com os autores citados e acreditamos que a Educação Literária pode ser relacionada aos pressupostos dos *Novos Estudos do Letramento (NLS)*. Reconhecemos que o conceito de letramento, como afirma Zappone (2021, p. 176), "se revela bastante pertinente para a compreensão das práticas de leitura realizadas [...] de textos literários". Esta perspectiva também foi apontada por Souza (2020, p.9), como um dos princípios epistemológicos de sua tese de doutorado: "a leitura literária constitui-se como uma prática social de letramento, de acordo com a conceituação desenvolvida pelos Novos Estudos do Letramento". Macedo e Silva (2020) defendem a ideia de Educação Literária que dialoga com o letramento ideológico dos *NLS*.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, Neves e Bunzen (2021, p. 608) afirmam que os "letramentos literários são [...] compreendidos como práticas sociais que envolvem **leituras**, **escutas**, ilustrações, performances e/ou escritas literárias" (grifos nossos). Os autores também dialogam com as propostas de Street ao afirmarem que

> A nosso ver, compreender os letramentos literários pela lente das práticas sociais de letramentos (Street, 2014) é essencial para (re)pensarmos os modos de produção, circulação e recepção da literatura como resistência e transgressão culturais nos

[24] La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.

> processos complexos de formação de leitores e escritores literários, tal como requer uma educação literária e libertadora (Freire, 2019[1967]) em uma sociedade democrática.

Santos (2012, p. 286) também apresenta a importância das práticas sociais do letramento ao explicitar que

> A produção e a recepção de textos [sobretudo os literários] podem intervir na realidade social, à medida que podem alterar a compreensão das relações sociais [...] Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever na EJA exige a ruptura com um modelo tradicional de ensino, visando **à ressignificação das práticas letradas desenvolvidas nas escolas**, o que exige, por sua vez, a assunção de uma concepção de letramento capaz de formar os educandos para o **efetivo exercício de cidadania** (grifos nossos).

A partir de uma perspectiva etnográfica, o GPEALE (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade, nos programas de pós-gradução da UFSJ e UFPE), apresenta diversos estudos no livro *A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE,* lançado em 2021 pela editora CRV, expondo uma forte base para a nossa pesquisa. Tais estudos estão baseados nas perspectivas dos Novos Estudos do Letramento, na Pedagogia de Paulo Freire e nas reflexões de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem.

Nesta obra, Silva (2021, p. 92) ao discorrer sobre o conceito de *Letramento ideológico* proposto por Street (2014) afirma que "as situações de sala de aula analisadas [a mediação de um conto de Machado de Assis em um clube de leitura] são [...] consideradas *eventos de educação literária"* no mesmo sentido dos eventos de letramento - conceito proposto por Heath (1982). Em tais eventos, julgamos que o enfoque do letramento como prática social dos *Novos Estudos do Letramento (NLS)* nos auxilia a pensar em ações para a prática de uma Educação Literária significativa com os(as) estudantes da EJA e de como esta Educação é necessária e indispensável.

Diante dos relevantes estudos, pensamentos, teorias e práticas de Paulo Freire, bem como as abordagens dos *Novos Estudos do Letramento,* pensamos que a Literatura, a partir de diálogos fomentados através da leitura/escuta/visualidade de textos/livros literários, pode contribuir para a construção de uma educação de qualidade que tanto almejamos. Dessa forma, autores e pesquisadores como Candido ([1995] 2011), Macedo (2021), Dalvi (2018), Colomer (2007), Zilberman (2004) e Leahy-Dios (2000), que talvez tenham sido influenciados diretamente ou implicitamente pela perspectiva Freireana de Educação, nos auxiliam na exposição do conceito de Educação Literária apresentado a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UM CONCEITO EM (RE)CONSTRUÇÃO

Gostaríamos de mencionar que, talvez, o início para mudanças significativas em nossas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos possa ser o entendimento de que a literatura é um direito social para todos. Sobre isso, Antonio Candido ([1995] 2011, p. 175) afirma: "a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito". Se a Literatura constitui um direito social para todos(as), parece-nos que omiti-la seria sonegar esse direito aos alunos e às alunas.

Mas o que é literatura? Seria ela imprescindível para o ser humano, independentemente de sua idade? Dentre tantos conceitos e discussões a esse respeito, adotamos, nessa proposta de trabalho, a afirmativa de Candido (2011, p. 174):

> Chamarei de literatura, da maneira mais simples possível, **todas as criações** de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (Grifos nossos).

Através desse conceito amplo de Literatura, percebemos que "todas as criações" citadas pelo autor vão além da concepção de literatura centrada nas produções nacionais e impressas consideradas pela tradição escolar, que privilegia, normalmente, apenas os cânones e os clássicos impressos. Acreditamos também que tais "criações" estão intrinsecamente associadas às práticas sociais de cada sujeito participante dos mais diversos grupos sociais em diferentes sociedades.

Macedo (2021), Dalvi (2018), Colomer (2007), Petit (2009), Todorov (2010), Zilberman (2004) e Leahy-Dios (2000) trazem significativas contribuições e conceitos sobre a Educação Literária[25]. Ao nosso ver, tais conceitos mais se complementam do que se diferenciam. Em nosso estudo, optamos pelo conceito da Educação Literária proposto por Dezotti, Pedrosa e Macedo (2021, p. 77) e, inicialmente, apresentamos tal conceito: "[...] entendemos que a educação literária é um processo que ocorre tantos em espaços formais quanto não formais, a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes". Para as autoras,

[25] Um outro conceito, utilizado por vários estudiosos e com diversas discussões no campo da Literatura, é o de Letramento literário – cujo termo foi cunhado por Graça Paulino em 1990. A pesquisadora e Rildo Cosson apresentam a seguinte definição para Letramento Literário: é "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (COSSON, 2021:172). Por assumirmos na dissertação uma concepção de base mais antropológica e sociolinguística com base nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; GEE, 2010; KLEIMAN, 1995; MENDONÇA & BUNZEN, 2015), optamos por não mobilizar de forma mais intensa o conceito de "letramento literário".

> a ideia de educação literária amplia o olhar para o fato de que as práticas de leitura literária desenvolvidas em espaço escolar são apenas um tipo de prática [social, pois o processo de educação literária não se concentra apenas na escola e nem, muito menos, se encerra no texto literário]. As práticas plurais que ocorrem em espaços formais e não formais, [são] estruturadas pela linguagem literária e materializada em diferentes textos (incluindo textos orais), mediadas por diferentes sujeitos (MACEDO, 2021)[26].

Como apontado pela citação, a Educação Literária está presente em múltiplas práticas sociais – dentro e fora da escola. São práticas que envolvem a escrita, a oralidade, o corpo, a escuta, etc. E este *processo* da Educação Literária pode ocorrer em diversos ambientes: na escola; em casa; nas bibliotecas – escolares, públicas, comunitárias; em associações de moradores; em diversos espaços públicos destinados à leitura/escuta literária e em tantos outros locais. Podendo ter como mediadores pais, professores, bibliotecários, voluntárias. Esse aspecto multifacetado da Educação Literária nos aproxima do conceito amplo proposto por Candido (2011), cujos pressupostos adotamos para o nosso estudo.

Numa concepção de Educação Literária centrada no âmbito escolar e numa perspectiva Freireana, Leahy-Dios (1996, 2000) apresenta questionamentos e afirmações relevantes:

> [...] para que a literatura deve ser estudada em cada país? [...] a literatura na escola deve se concentrar no elemento entretenimento [...] **ou,** por outro lado, deve ser tratado como um i**nstrumento para ajudar o desenvolvimento de *sujeitos sociais,* em sua individualidade e em sua participação política e consciência ativas**[27][...]? (LEAHY-DIOS, 1996, p. 12 - grifos nossos).

> [...] o papel central [da educação literária] deveria ser **o fortalecimento dos alunos para sua participação ativa e crítica na sociedade, através do exercício pedagógico e relações dialógicas com textos nas aulas de literatura no ponto de vista teórico e prático**. A educação literária que proponho ajudaria a construir "pessoas melhores" como sujeitos mais competentes para validar a cidadania e nela se engajar, buscando a formação de comunidades democráticas. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 273 - grifos nossos).

E Dalvi (2018, p. 15), numa perspectiva mais ampla de Educação Literária, afirma que a

> [...] defesa da educação literária confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas incorpora também outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, *slam's*, saraus, debates,

[26] Afirmação proferida por Macedo (2021) em uma palestra exibida em 24/05/2021 [Live], com o título: Educação Literária e os Novos Estudos do Letramento. Evento promovido pelo GPEL/UFPE. Disponível em https://youtu.be/gGHoM6tv8xM - acesso em 29/07/2021.

[27] "So, what is literature to be studied for in each country? [...] literature at school should focus upon the entertainment element [...]or, on the other hand, should it be dealt with as an instrument to help the development of social subjects, in their individual selfgrowth and in their active political participation and awareness [...]?"

> programas midiáticos, batalhas de repentistas e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc.

Nas concepções propostas por Leahy-Dios (1996, 2000) e Dalvi (2018), a Educação Literária seria um representar de "possibilidades democráticas para quaisquer sujeitos sociais contra uma pedagogia de silêncio, opressão e manutenção das diferenças" (LEAHY-DIOS, 2000, p. 282). Pensar a Literatura para a Educação de Jovens e Adultos nesta perspectiva é reafirmar como docentes a possibilidade de instigar a consciência crítica de nossos(as) discentes nesta sociedade brasileira tão desigual e discriminatória.

Para Colomer (2007, p. 26,27), pesquisadora espanhola da literatura infantil e juvenil, "[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la". A autora afirma que "a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais" (p.36). E ao falar sobre "A Formação do Leitor Literário como Objetivo" diz que é a partir desse valor formativo que se pode afirmar alguns objetivos da educação literária: (i) contribuição para a formação da pessoa (ligada de forma indissolúvel a construção da sociabilidade); (ii) confronto entre textos literários distintos - a oportunidade de o discente ter acesso a diversidade social e cultural e (iii) a inter-relação entre língua e literatura (COLOMER, 2007, p. 31,32).

As reflexões trazidas por Colomer (2007) nos remete também aos estudos de Petit, (2008, p. 11) ao falar sobre as experiências de jovens - que viviam em bairros marginalizados na periferia da França - com a leitura em bibliotecas. A autora diz que a "leitura era, para esses meninos e meninas vindos de famílias muitas vezes iletradas, mas desejosos de traçar seu caminho, um auxílio para elaborar seu mundo interior e, portanto, de modo indissoluvelmente ligado, sua relação com o mundo exterior".

Nessa descoberta de si, do outro e do 'mundo exterior', reconhecemos que a leitura literária pode contribuir para a "formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta os outros e ao mundo" (ROUXEL, 2013, p. 20).

Tais acepções nos encaminham para o "chão da escola" em Cajueiro Seco, periferia de Jaboatão dos Guararapes, PE, Brasil: adolescentes, jovens, adultos e idosos trazem consigo [também] o desejo de traçar um novo caminho e de construir suas próprias identidades. Julgamos que as descobertas e os diálogos entre esses dois mundos (interior e exterior) são possíveis a partir das experiências com a leitura do texto literário e com o mundo real em que vivemos. Petit (2009, p. 19) compreende que

> [...] por meio da leitura, mesmo esporádica, [os jovens] podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. [...] ela [a leitura] os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar sentido. [...] a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens [adultos e idosos] a serem mais autônomos.

Esta autonomia traz a percepção de uma cidadania digna que todos nós, por direito, deveríamos ter em nossa existência humana. E na defesa de que a literatura nos ensina sobre a "existência humana" e de que a Educação Literária na EJA é necessária, mencionamos as palavras de Todorov em entrevista concedida à revista Bravo[28]:

> Os livros acumulam a sabedoria que os povos de toda a Terra adquiriram ao longo dos séculos. É improvável que a minha vida individual, em tão poucos anos, possa ter tanta riqueza quanto a soma de vidas representada pelos livros. **Não se trata de substituir a experiência pela literatura, mas multiplicar uma pela outra. Não lemos para nos tornar especialistas em teoria literária, mas para aprender mais sobre a existência humana. Quando lemos, nos tornamos antes de qualquer coisa especialistas em vida.** Adquirimos uma riqueza que não está apenas no acesso às ideias, mas também no **conhecimento do ser humano** em toda a sua diversidade. (TODOROV, 2010) (Grifos nossos).

Se a literatura nos prepara para fazer uma releitura do mundo em que estamos inseridos e nos ensina sobre a existência humana, ela nos ajuda a exercer uma cidadania que luta pelos direitos que temos como seres humanos e que luta contra a opressão e o silêncio impostos, muitas vezes, pela comunidade em que vivemos. O exercício da cidadania nos impulsiona a, cada vez mais, dialogar com nossos(as) educandos(as) e a "permitir" que eles expressem suas opiniões, suas certezas, suas incertezas, suas ideologias e sonhos. A literatura (em suas diferentes manifestações da linguagem) pode ser um instrumento poderoso neste caminho a ser percorrido.

Quando mencionamos o verbo "permitir" estamos nos referindo ao silêncio em nossas salas de aulas. Parece-nos que, às vezes, nós docentes, estamos tão preocupados e absortos em cumprir o calendário/currículo bimestral que ministramos nossas aulas como "notícias de maremoto[29]". Não há tempo para nada. Principalmente nas curtas aulas da EJA. O ativismo parece sucumbir em nós a "pedagogia crítica" que defendemos no campo epistemológico (teórico). Por vezes "negamos" a fala aos nossos discentes e não dispomos da "paciência" e do "tempo" para a escuta.

---

[28] TODOROV, Tzvetan. **"Literatura não é Teoria, é Paixão".** Fev/2010. Disponível em: https://www.terapiadapalavra.com.br/tzvetan-todorov-literatura-nao-e-teoria-e-paixao/ . Acesso em 27.02.2022.

[29] Expressão usada por Paulino (2005).

Zilberman (2004, p. 13), ao prefaciar a segunda edição do livro de Cyana M. Leahy-Dio, afirma que a

> Educação literária significa aprender por meio da literatura, como se a arte com as palavras pudesse nos oferecer um conhecimento e uma prática que extravasam as fronteiras das disciplinas [...]. Expostos a leitura da literatura, os estudantes são convocados a **expressar opiniões, experimentar vivências alheias e ampliar horizontes**. '**Ouvir as vozes dos estudantes**' - eis o que Cyana M. Leahy-Dio entende como a prática de uma educação democrática, possível **se o texto literário**, com sua riqueza de significados e pletora de situações, **for colocado ao alcance dos alunos** (grifos nossos).

Diante de tantas contribuições dos pesquisadores aqui citados, refletimos como unir essas práticas 'vivas' (práticas sociais) às práticas da Educação Literária, tornando a literatura realmente significante, relevante e fomentadora da consciência crítica para nossos alunos e alunas da EJA. Essas práticas 'vivas' são as práticas cotidianas dos educandos e educandas nas comunidades em que estão inseridos e tais práticas nos impulsiona a pesquisar e *descobrir* o que nossos(as) estudantes, residentes em uma periferia, pensam sobre diversos temas da vida e de como a literatura pode ampliar tais pensamentos e *pré-conceitos*. Esta possível descoberta, centrada nas práticas sociais, nos direcionou às reflexões propostas pelos Novos Estudos do Letramento em diálogo com as discussões propostas sobre Educação Literária.

2.4 A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EJA

Ao aceitarmos a concepção de uma Educação Literária ampla, múltipla, plural, multiforme, heterogênea e diversificada, em espaços "formais" e "não formais" de aprendizagem, defendemos também que um dos espaços possíveis na escola é na Educação de Jovens e Adultos. As pequenas (e grandes) mudanças propostas através da Literatura, mediadas pelo(a) docente e com o apoio da escola, podem contribuir na aprendizagem de jovens e adultos (e idosos) com a participação mais ativa e mais crítica na sociedade em que estão inseridos.

Não há como falar da Educação de Jovens e Adultos e não nos remetermos às políticas públicas que a norteiam. Dessa forma, lembramos e mencionamos a afirmação de Vóvio e Kleiman (2013, p. 3) de que "nos discursos nacionais e internacionais de diversas esferas públicas, a EJA é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática", mas, na prática, vemos e vivenciamos o esquecimento desse segmento. Parece-nos que estamos à deriva e à margem da sociedade. "A EJA continua sendo um segmento negligenciado, e seus sujeitos, esquecidos" (VÓVIO, KLEIMAN, 2013, p.16). As contribuições de Di Pierro (2008, p. 397) corroboram com essas asserções:

> O desrespeito aos direitos educativos dos jovens e adultos resulta, dentre outras causas, da postergação do tema nas políticas governamentais. [...] O desprestígio da educação de jovens e adultos repercutiu no escasso financiamento, na precariedade institucional e na posição desfavorável ocupada pelos seus órgãos de gestão na hierarquia governamental.

Pelo excerto, percebe-se que a invisibilidade, o desprestígio e o desrespeito aos direitos educacionais da EJA são entraves que vivenciamos dia após dia, ano após ano.

No que concerne às práticas situadas da escola, especialmente na EJA, Vóvio e Kleiman (2013, p. 8) nos dizem que é muito importante considerar a

> [...] bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou perifericamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada.

Nossos alunos e alunas da EJA interagem diariamente com essa "sociedade tecnologizada e letrada" e não temos como desconsiderar a história de vida (a bagagem cultural) de cada um. Se assim o fizermos, é possível que estejamos perpetuando o lugar do silêncio na sala de aula e a prática de um ensino exclusivamente instrucionista, mecanicista e tecnicista. Se concebermos a ideia apresentada pelas autoras de que "toda prática discursiva que envolve os usos da escrita é sempre social" (VÓVIO, KLEIMAN (2013, p. 12), daremos o primeiro passo para a prática de uma Educação Literária significativa e com sentidos relevantes para nossos(as) discentes.

Ao explicitarmos sobre a indispensabilidade da Educação Literária na EJA, consideramos, indubitavelmente, as práticas de letramento, pois acreditamos que não há como dicotomizar tais práticas da mencionada Educação. Segundo Lima (2018, p. 54)

> [...] Os alunos da EJA estão imersos em práticas de letramento que oportunizam o conhecimento da escrita e da leitura, independentemente de sua inserção ou não na escolarização. Trata-se de acreditar [...] que a dimensão social do letramento consiste nos usos da leitura e da escrita para atender às necessidades, valores e práticas sociais do contexto no qual os sujeitos estão inseridos".

A Educação Literária no contexto escolar nos remete à leitura literária. E a partir desta remissão podemos levantar uma pergunta relevante: o que é leitura? Segundo Kleiman (2002, p. 10), a leitura é

> **uma prática social** que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (grifos nossos).

Pensar a leitura como uma atividade interativa e como uma prática social, é pensar o leitor em ação: construir/descontruir/reconstruir - um caminho necessário para o diálogo com o

texto. O sentido do próprio texto, sendo construído e desconstruído nesse processo da interação. E, nesse desenvolvimento, a relevância da experiência do leitor é inegável; uma vez que ele traz consigo (em sua leitura de mundo) suas realidades e ideologias.

No que tange a Educação Literária na Educação de Jovens e Adultos, concordamos com Moreirão (2021, p. 48), em sua tese de doutorado, quando afirma:

> Na Educação de Jovens e Adultos, modalidade [...] tão secundarizada nas discussões educacionais nacionais, pensar o trabalho com o texto literário pode ganhar uma nova camada de complexidade, tendo em vista a grande heterogeneidade dessas turmas, principalmente no que tange à faixa etária e à diversidade de trajetórias escolares.

Diante dessa realidade e da grande complexidade que envolve o ensino de jovens e adultos, pensamos que na dialogicidade, estaríamos construindo uma Educação Literária que considera a relevância da escrita, das práticas de leitura e da oralidade como essenciais nesse processo de construção. Para Souza (2020, p. 33):

> [...] a ideia de educação literária amplia o olhar para o fato de que as práticas de leitura literária desenvolvidas em espaço escolar, embora carregadas de legitimidade e submetidas a uma inevitável escolarização [...] não são exclusivas. Logo, entendidos como uma prática de letramento, tais processos de ensinoaprendizagem (formais e não-formais) constituem-se em uma constante dinâmica de troca de influências, sob a qual estão fortemente implicados os valores e os significados que os sujeitos (professores, estudantes, instituição escolar, avaliações oficiais) atribuem às mais diversas práticas concretizadas em torno de textos literários.

A Educação Literária que defendemos para os(as) nossos(as) jovens e adultos é uma educação que "amplia" visões de conhecimentos e da própria vida. A ênfase de nossa pesquisa se dá no âmbito escolar, mas a Educação Literária defendida por nós nunca estará "presa" exclusivamente a este espaço. Os textos literários podem trazer novos valores e significados para a nossa existência. Corroborando com nossa defesa, Siqueira (2013, p. 72, 75) afirma

> que a literatura, resguardada a importância de novos meios de formação, continua sendo uma das melhores e mais eficientes atividades capaz de fundar a condição humana, porque, sejam quais forem as perspectivas (teóricas ou práticas) por onde se olhe a literatura, há uma característica que atravessa e se impõe a todas elas: ser fundadora da condição humana.
> [...]
> A literatura tomada como "trans-gressão" (do latim *trans-gradior*, ir [*gradio*r] – paraalém- de-[*trans*]), a literatura como caminho, como percurso, que conduz para além dela, consegue, por vezes, dar-nos um lampejo, que é apenas isso, um lampejo do que seria a condição humana, vista do ponto de vista das imperfeições ou do inacabamento.

A citação da pesquisadora faz-nos retomar a Candido (2011), que em seu artigo afirma que a Literatura é uma necessidade universal, que ela satisfaz as necessidades básicas do ser humano, que desenvolve em nós a quota de humanidade necessária e que negar a sua fruição é mutilar nossa humanidade. O autor afirma que, na mudança dos níveis populares para os níveis eruditos da literatura, "o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a capacidade"

(CANDIDO, 2011, p. 188). E assim, essa falta de oportunidade poderia privar milhares de pessoas do "direito inalienável" à Literatura. Nossos alunos e alunas da EJA possuem grandes potencialidades (julgamos importante afirmar e reafirmar esta verdade), mas muitas vezes falta-lhes a oportunidade e em outras muitas vezes nós lhes negamos este "direito inalienável". Pensamos que seja papel do(a) docente e da escola, trazer ao(a) aluno(a) a oportunidade e o acesso aos mais variados textos literários e através desse acesso, dessa Educação, veementemente defendida por nós, o(a) discente "transgrida", "vá além" da sua própria experiência e visão de mundo. Como docentes que querem e que lutam para que todos os alunos e alunas tenham acesso à Literatura, precisamos "ir além", como diz Todorov (2009).

Esta aprendizagem sobre a existência humana, em que a experiência do(a) educando(a) está imbricada com a Literatura, nos impulsiona a lutar, continuamente, como já exposto no início deste capítulo, contra uma "pedagogia de silêncio, opressão e manutenção das diferenças" (LEAHY-DIOS, 20002, p. 82). E em oposição ao silêncio, defendemos a partilha de vivências/experiências dos nossos alunas e alunas em nossas salas de aula.

2.4.1 Partilha de experiências/vivências: uma das possibilidades da Educação Literária na EJA

Falar das vivências dos nossos alunos e alunas na EJA, é mencionar recorrentemente a visão de mundo ("leitura de mundo") e a percepção de vida que cada um(a) traz consigo. Não apenas falar e ter ciência de sua importância são extremamente relevantes, mas, sobretudo, valorizá-la e procurar meios de "explorá-la" em sala de aula.

Sabemos que aprendizagem não está limitada aos *muros da escola*, pois na leitura de mundo que cada discente traz consigo há uma construção diária de experiências e vivências em que os conhecimentos são tecidos nas trajetórias de vida. Yunes (2014, p. 133) menciona Walter Benjamin em seu texto *O Narrador* para explicitar uma diferença importante entre *experiência* e *vivência*:

> Lá no texto *O Narrador*, ele faz uma diferença importante entre uma coisa e outra. A primeira [experiência] implica em *connocere (conhecer)*, isto é, passar *a ser com* o outro ou outra coisa, portanto tê-la de modo íntimo, no seu interior; a segunda [vivência] pode resultar numa história que se sabe, um acontecimento que se acompanhou e que está na nossa memória, não necessariamente na nossa "carne". (Itálicos da autora)

Desta forma, ao usarmos o termo *vivência* poderá ser no sentido das memórias afetivas que podem ou não estar na nossa "carne". Os dois termos parecem sinônimos e inseparáveis, mas compreendemos que nem sempre uma vivência poderá resultar numa experiência. Na seção

03 da presente investigação de Mestrado Profissional, discorremos um pouco mais sobre o conceito de experiência.

Ao falarmos sobre a Educação Literária nesta pesquisa (especificamente no âmbito escolar), concordamos com Yunes (2003, p. 13) ao afirmar que:

> A sala de aula, o salão de leitura não podem ser apenas lugares de tarefas e avaliações; cabe-lhes sobretudo o empenho em co-mover as *experiências* mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro, de modo a lograr que a *intimidade*, ao ser *partilhada*, supere seus limites individualistas e alcance uma dimensão que seja a um só tempo singular e plural (Itálicos da autora).

Essa partilha de experiências e de intimidades a partir do texto literário é algo surpreendentemente rico e que pode superar expectativas (tanto do docente quanto do discente). Nesta partilha de vivências, há um crescimento e aprendizado ímpar para quem fala (singular) e para quem escuta (plural). "Permitir" esse espaço de "trocas" em sala de aula é necessário e imprescindível.

Esse espaço de troca é o oposto da cultura do silêncio exposta por Freire (2011). Partilhar experiências nos remete aos princípios da educação dialógica defendida pelo patrono da Educação Brasileira que expunha o direito do(a) educando(a) de dizer a palavra:

> Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar, e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. [...] muitos [...] não estabelecem a relação entre não 'ter voz', não 'dizer a palavra', e o sistema de exploração em que vivem. (FREIRE, 2011, p. 79).

Kleiman, Santos-Marques e Leurquin (2021, p. 23) afirmam que essa cultura do silêncio apontada por Freire é

> um estado de ser e de estar que o priva [o oprimido] de sua própria linguagem e descontrói sua identidade. É assim que a escola estigmatiza o sujeito, desvaloriza sua cultura e sua capacidade de aprender, com a finalidade de regular sua capacidade de questionar e resistir. A superação dessa cultura do silêncio pode ocorrer pelo acesso a uma educação como processo de conscientização que conduz o educando a uma ação crítica e interventiva na realidade [...]. Conhecer passa a ser uma forma de enfrentamento das diferenças e desigualdades e, dessa forma, o poder da linguagem adquire um sentido positivo em favor dos silenciados na escola.

Como apontado pelas citações, vivemos em uma sociedade desigual e dominadora, que estimula efetivamente a *cultura do silêncio* [às vezes, dentro do *chão da escola*]. Precisamos, em nossas salas de aula, romper com esse silêncio, dar *acesso ao conhecimento*, *permitir* aos educandos e às educandas o direito (que sempre foi e sempre será deles) de *dizer a palavra* autenticamente. Dar-lhes *vez* e *voz* para que tenham liberdade *de ser* e de *ler com a própria vida*.

Para Yunes (2003, p. 13), “ler com a vida [...] bem poderia ser uma estratégia para escapar ao conservadorismo imutável da letra, do *já-sabido* e do *já-visto* [...]”. Acreditamos que “ler com a vida” é trazer nossa carga pessoal de vida e de experiência. Ou seja, é trazer à tona nossas memórias afetivas, é deixar a emoção “transbordar”; é a partir da vivência de *si*, tocar o *outro*, enriquecer o *outro*; é “desvelar *o sujeito que somos* [...] *ou que desejamos construir”* (YUNES, 2003, p. 10).

Diante da prática docente na EJA, sabemos que nem todos os(as) alunos(as) se sentirão à vontade para partilhar suas experiências a partir de um texto literário, por mais que este texto seja relevante. Nem sempre é possível esse “desvelamento” por parte de todos. Mas pode haver surpresas significativas no decorrer do caminho: através da confiança e das partilhas “dos outros”, aquele aluno(a) silencioso(a) pode, talvez, “quebrar” o silêncio e compartilhar experiências/vivências inimagináveis para aquele grupo, para aquela “sala de aula”. Sabemos, no entanto, que é preciso respeitar o silêncio “do outro”. Tendo ciência também que até mesmo através do silêncio “o outro” fala: as expressões no olhar, as expressões no rosto e os movimentos corporais podem nos dizer muitas coisas. Basta-nos sensibilidade e atenção para percebermos essa “fala silenciosa”.

Discorrer sobre as vivências/experiências dos nossos(as) alunos(as) na EJA é ir ao cerne de suas subjetividades. Sobre isso, Rouxel (2013, p. 21), ao explicitar sobre o aluno como sujeito leitor, menciona que na leitura literária realizada em sala de aula há “tensões” entre o texto e o leitor. No entanto, nessas tensões há saberes importantes, dentre eles, ‘os saberes sobre si’: “a expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos. É a afirmação de uma subjetividade em ato na leitura”.

Acreditamos que a subjetividade na leitura é muito importante: nossos(as) discentes precisam “falar” o que sentem e terem oportunidades de "desnudarem suas vozes”. Não estamos aqui falando de um jogo de “vale tudo” em uma Roda de Conversas a partir do texto literário; muito menos de uma "subjetividade desenfreada” ou uma "tolerância infundada” para aqueles(as) discentes que querem tornar-se proeminentes nos diálogos propostos. Os(as) alunos(as) “são capazes de compreender que existem muitas maneiras de ler e que uma leitura socializada impõe regras” (ROUXEL, 2013, p. 22).

Finalizamos este capítulo com a contribuição de Goulart (2007, p. 100-101), que diz:

> Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo [...] Utopicamente, seria saudável que na escola essas diferentes formas de ser e estar no mundo não fossem reprimidas.

Ler e compreender um texto está intimamente relacionado com as nossas experiências/vivências. Uma compreensão mais crítica e mais profunda seria um processo construído nessa “percepção” do texto com a realidade. Acreditamos que para “ler com a vida” dentro dos “muros da escola” é preciso dar espaço às "vozes" e " experiências/vivências" dos nossos alunos e alunas. De uma forma muito específica, as turmas da EJA já são suficientemente discriminadas e invisibilizadas pelas políticas públicas de ensino aqui no Brasil. Silenciá-las seria, de nossa parte, intensificar essa discriminação e invisibilidade. Reiteramos que as “vozes” de nossos(as) discentes podem ser valorizadas nas Rodas de Conversas Literárias em nossas salas de aula - temos a opção de dar liberdade a essas “vozes” ou podemos continuar a silenciá-las.

3 RODAS DE CONVERSA LITERÁRIA NA EJA

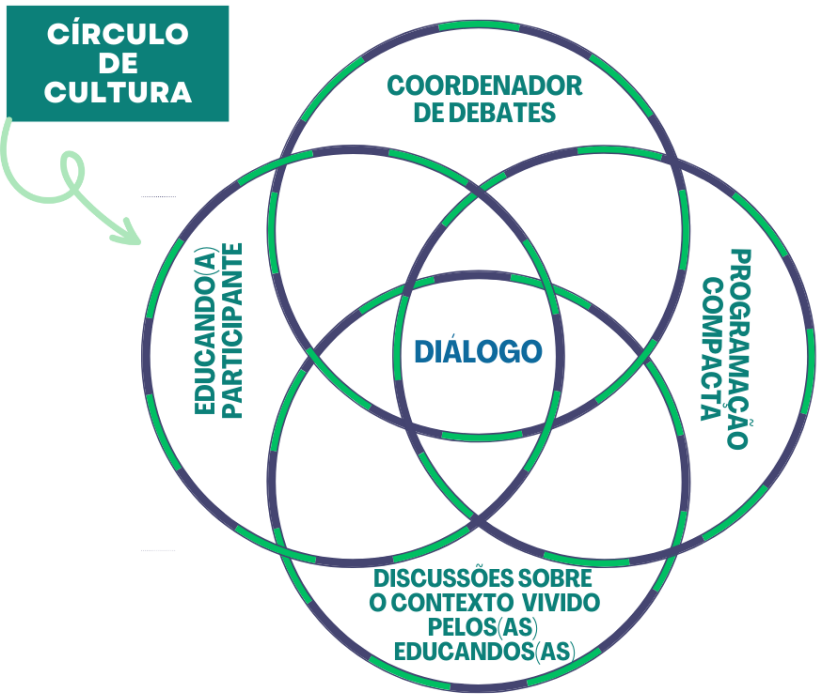
Dentre as muitas possibilidades da leitura literária optamos pelas Rodas de Conversas; tal opção nos remonta a indiscutível contribuição das práticas de Paulo Freire com os *Círculos de Cultura*[30] na alfabetização de adultos, cujos pontos de partida fundamentais eram o diálogo e a criticidade. No livro *Educação Como Prática da Liberdade* (1967), Freire expõe que fazia parte do Movimento de Cultura Popular do Recife e nele coordenou o Projeto de Educação de Adultos, através do qual lançou o *Círculo de Cultura* (Figura 6). Nessa publicação, o educador apresenta os fundamentos do Círculo de Cultura:

> [2]De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade (...) lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente "doadoras", o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, *programação compacta*, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado. (Itálicos do autor).
> [...]
> instituíramos debates de grupo, ora em busca do aclaramento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do aclaramento das situações. A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater. [...] Estes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes. (FREIRE, 1967, p. 102-103)

[30] Francisco C. Weffort, ao fazer a apresentação do livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967, p.9), apresenta informações relevantes sobre o contexto histórico em que o livro foi escrito: "Este ensaio de Paulo Freire nos propõe as linhas mestras de sua visão pedagógica e de seu método de ensino. [...] Paulo Freire soube reconhecer com clareza as prioridades da prática nesta etapa crucial assinalada pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes. Assim, até a elaboração do presente livro – escrito, depois da queda do governo Goulart, nos intervalos das prisões e concluído no exílio - suas ideias alcançaram projeção em todo o Brasil". Haddad (2019) discorre com detalhes esse período: "Paulo conquistara alta visibilidade a partir de 1963, quando encampou uma experiência de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, trabalho desenvolvido com a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife. Ali, trezentos jovens e adultos participaram de seu processo de alfabetização em 40 horas. [...] Com o sucesso e a repercussão da iniciativa, Paulo foi convidado pelo Ministério da Educação e Cultura a estender o trabalho para todo o país" (HADDAD, 2019, posição 136-139). O *método* de Freire |era "baseado no diálogo, que abordava situações da vida cotidiana e pretendia fazer com que os alunos se tornassem pessoas ativas a partir das discussões sobre o contexto em que viviam". (HADDAD, 2019, posição 202). Mas, tal trabalho, foi bruscamente interrompido "quando os militares tomaram o poder em 1º de abril de 1964, depondo o então presidente João Goulart, [nessa época] Paulo Freire vivia com a família em Brasília, a serviço do Ministério da Educação e Cultura (MEC)" (HADDAD, 2019, posição 84). Nesse ambiente político permeado de muitas tensões, o Programa Nacional de Alfabetização proposto por Freire foi extinto em 14 de abril (treze dias depois do golpe militar). Na ocasião, o novo governo fez duras acusações a Freire e sua equipe. Os políticos conservadores condenavam o *método* de alfabetização proposto pelo educador. Segundo Haddad (2019, posição 96), "Acabava ali o sonho de lançar 60870 Círculos de Cultura para alfabetizar 1,8 milhão de pessoas ainda em 1964, 8,9% do total na faixa de quinze a 45 anos que não sabiam ler nem escrever". Diante de muitas acusações (dentre elas, a de subversão e a de ser um criptocomunista encapuçado sob a forma de alfabetizador), Freire chegou a ficar preso por mais de setenta dias. E para preservação de sua integridade mental e física, buscou exílio na embaixada da Bolívia – retornando ao Brasil em 7 de agosto de 1979.

O princípio dialogal (relação horizontal de A com B), ativo e participante proposto por Freire nos *Círculos de Cultura* (Figura 6) faziam emergir a criticidade e a motivação dos educandos através dos debates de situações desafiadoras. Eles se descobriam, criticamente, como fazedores desse mundo da cultura. A partir daí era possível ouvir afirmações autoconfiantes: "' Faço sapatos (...) e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros'. 'Amanhã', disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, 'vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima'. É que descobrira o valor de sua pessoa." (FREIRE, 1967, p. 109-110). Tais descobertas são de um valor incalculável, tanto para aqueles que a experenciavam, como para nós, que estamos lendo e pesquisando sobre o tema.

Figura 6 – Círculo de Cultura



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Freire (1967)

Na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989, p. 25-26), Freire traz outros importantes pensamentos:

> No *Círculo de Cultura*, enquanto contexto que costumo chamar teórico, esta atitude de **sujeito curioso e crítico** é o ponto de partida fundamental a começar na alfabetização. O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizandos, de um lado, **aprofundar** o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma **posição mais curiosa**. A posição de quem **se indaga constantemente** em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido. (Grifos nossos)

As características apontadas por Freire nos *Círculos de Cultura* são múltiplas: diálogo, educandos(as) participantes, assuntos (temas) escolhidos pelos próprios(as) discentes; curiosidade, indagações, crítica, aprofundamento. Tais atributos estão em consonância com as práticas das Rodas de Conversas Literárias. É possível que além da efetiva relevância dos princípios apontados por Freire nos *Círculos de Cultura*, algumas outras motivações tenham nos direcionado a escolha da Rodas de Conversas: em primeiro lugar, porque a "Roda" nos dá a percepção de que temos o mesmo direito à fala e à escuta (docentes e discentes) com diferentes papéis sociais e lugares sociais. As experiências e vivências partilhadas nas Rodas poderão trazer crescimento e aprendizagem para todos. E em segundo lugar, porque as Rodas nos permitem, de forma mais apurada, a proximidade com o outro; "enxergar" olho no olho; perceber expressões e movimentos que, possivelmente, não "enxergaríamos" com as cadeiras enfileiradas na sala de aula.

Essa igualdade de participação e construção interativa de aprendizagens é também apresentada por Brandão (2008, p. 92) no verbete abaixo:

> [...] o círculo de cultura **dispõe as pessoas ao redor de uma "roda de pessoas"**, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina [...] aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a que se propõe **construírem juntas o saber solidário**, a partir do qual cada um ensina-e-aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma **pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas** seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente [...] No círculo de cultura **o diálogo** deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e **passa a ser a própria diretriz** de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a "**dizer a sua palavra**". (Grifos nossos)

Partindo agora para o conceito de Rodas de Conversas; Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014, p. 1301) nos dizem que:

> As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. Portanto, na roda, a fala é compreendida como expressão de modos de vida [...] O espaço da roda de conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de "ser mais".

São esses encontros dialógicos, as possibilidades de ressignificação de sentido, a ciência de que somos todos iguais, a reflexão, a ação, a mudança, a criticidade, a oralidade com abundância de valores e a exposição das potencialidades de cada um(uma), que nos desafiam a

investir tempo nas Rodas de Conversas Literárias. Warschauer (2017, p. 474-477) também corrobora com esta visão:

> [..] as Rodas, como as tenho vivido desde as classes de 4ª série, têm favorecido, antes de tudo, o encontro humano, agregado aos conhecimentos de vários tipos ali construídos e elaborados em conjunto. **Nas Rodas, as histórias de cada um vão sendo reveladas**, juntamente com os projetos de estudo, de pesquisa ou de trabalho. As experiências que cada um vive, a seu modo, **escapam de padronizações**, de controle ou das provas. E é justamente pela sua singularidade, sua diversidade e, paradoxalmente, sua universalidade que se revela o seu potencial formativo nos vários ambientes de convivência (grifos nossos).

Revelar-se não é um processo fácil e rápido. Mas ao mesmo tempo é algo surpreendente, pedagógico (aprendizagem mútua e valorativa) e não padronizado. Não há como "engessarmos" uma Roda de Conversa, se assim o fizermos, ela deixa de ser o que é por natureza. Padronizar uma aula monológica e provas que aplicamos em nossas salas de aula parece ser algo comum e fácil de fazer. No entanto, deixar-se revelar em uma Roda de Conversa é algo complexo que envolve o risco do outro tornar-se vulnerável diante de um grupo - a complexidade e a tensão podem estar presentes em encontros desta natureza. Yunes (1999, p. 19-20) também contribui com seus estudos ao afirmar que o Círculo de Leitura é uma prática "capaz de construir memórias felizes" e apresenta algumas considerações sobre tal prática:

(i) O Círculo de Leitura ou Roda de Leitura[31] são muitas vezes apresentados como sinônimos;

(ii) A pedagogia dos Círculos (Rodas) não visa a competição, mas a colaboração na construção de sentido;

(iii) Nos Círculos a polêmica é acidental: não são um ajuntamento de dois ou três *experts* que debatem um tema;

(iv) O trabalho *adequado* de um leitor-guia (mediador) é essencial: sem imposições (suas ou do autor) ou aquele "tom professoral" a que estamos tão habituados a praticar.

Yunes (1999, p. 20) também nos aponta alguns aspectos práticos para a realização do *Círculo de Leitura* expostos na Figura 7:

[31] Há diferentes nomenclaturas para esses encontros dialógicos em Rodas; mas, em nossa pesquisa, usaremos o termo Rodas de Conversas Literárias. Expomos nesse estudo algumas definições para o termo e acreditamos que cada um (Rodas de Conversas; Círculo de Leitura ou Roda de Leitura) se complementam.

Figura 7 – Aspectos práticos do Círculo de Leitura

Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Yunes (1999).

Dessa forma, concordamos com a autora ao explicitar que "o que se quer alcançar com o *Círculo de Leitura* [entendido aqui como Rodas de Conversas Literárias] é a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação das vivências e histórias de leitura [...]" (YUNES, 1999, p. 20).

Cosson (2022, p. 157) define da seguinte forma um *círculo de leitura*: "é basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra". Para efeito de exemplificação, o pesquisador expõe dois modos de *Círculos de Leitura*: (i) Círculo de literatura (proposto por Harvey Daniels -2002[32]) – "uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra; (ii) Clube do livro ou Clube de leitura: apresentado o guia proposto por Blanca Calvo[33] (2013); que o

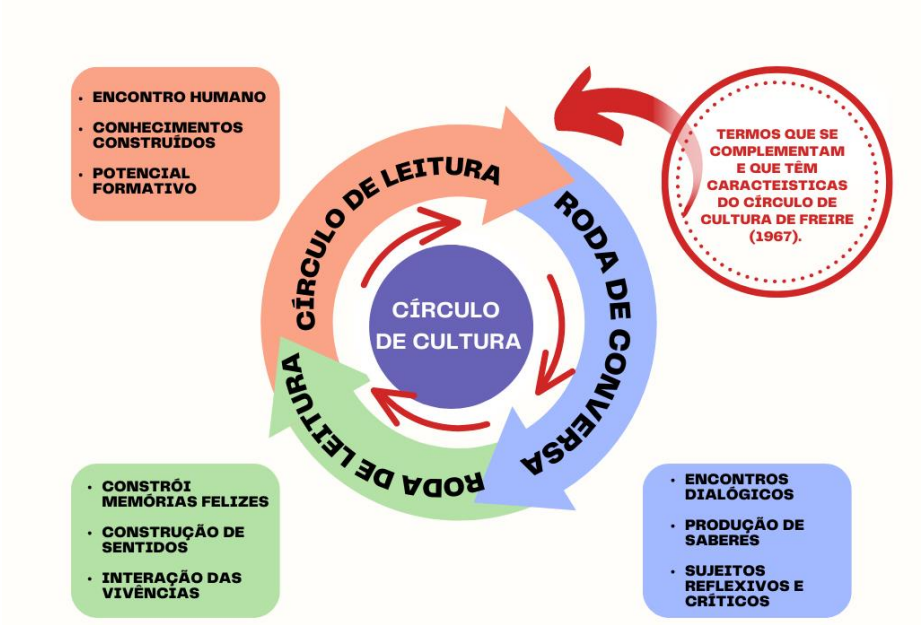
[32] Cosson (2022) apresenta a seguinte referência: DANIELS, Harvey. *Literature circles*. Voice and choice in books clubs and reading groups. 2 ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers,2002.

[33] Sugerimos a leitura de CALVO, Blanca. *Receta para un club de lectura*. Disponível em: https://www.dpteruel.es/DPTweb/wp-content/uploads/2016/01/Receta-para-un-Club-de-Lectura.pdf - acesso em 01/11/2022.

define como um “encontro semanal de um grupo de pessoas para discutir o livro ou parte deste livro”. E ao abordar uma proposta de círculo de leitura, Cosson (2022) explicita três tipos: (i) círculo estruturado (dispõe de uma estrutura estabelecida, papéis definidos, roteiro e atividades de registros); (ii) círculo semiestruturado (contém orientações que guiam as atividades do grupo); (iii) círculo aberto ou não estruturado (um encontro para se falar do texto lido, sem regras pré-estabelecidas). Embora consideremos relevantes as discussões e a proposta apresentadas pelo pesquisador, optamos por direcionar as Rodas de Conversas Literárias desse estudo a partir do que propõe as pesquisadoras Eliana Yunes (1999) e Cecilia Bajour (2006, 2012) por dialogarem mais explicitamente com as propostas de Freire e nossa concepção mais ampla de Educação Literária.

Corrêa (2014) traz uma distinção importante entre *Roda de Leitura* e *Círculo de Leitura*: “[...] o Círculo de Leitura se diferencia da Roda de Leitura pelo fato de que, no círculo, geralmente a leitura do texto é feita em tempo anterior ao momento de reunião do grupo de participantes - que se encontram para compartilhar a leitura realizada”. Com a ressalva dessa distinção, ratificamos que os termos aqui usados para Rodas de Conversas Literárias ora se complementam, ora parecem sinônimos, cujos predicados estão em consonância com os Círculos de Leitura de Freire, conforme figura 8:

Figura 8 – Círculo de Conversa/Círculo de Leitura/Roda de conversa



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Yunes (1999); Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014) e Warschauer (2017).

Nas Rodas de Conversas Literárias, bem como no acompanhamento diário dos nossos alunos e alunas na EJA, vemos que eles têm condições ímpares para serem leitores profundos e críticos (muitos já o são, apenas não se reconhecem neste potencial); e o entrecruzamento de suas próprias histórias traz uma qualificação extremamente relevante para a leitura literária. A partir daí reconhecemos também a importância das leituras compartilhadas nessas Rodas - instrumento norteador para um crescimento mútuo e significativo. Tendo ciência da relevância das Rodas de Conversas Literárias na EJA, realizamos uma pesquisa no endereço eletrônico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)[34] com os termos "Rodas de Leituras", "Círculos de Leitura" e "Rodas de Conversa" nas áreas de Educação e Letras, nos últimos cinco anos, para averiguar o quantitativo de pesquisas que envolvem as expressões citadas. Encontramos os seguintes resultados:

Quadro 3 – Produção de teses e dissertações (2017-2021)

	RODAS DE LEITURA	**CÍRCULOS DE LEITURA**	**RODAS DE CONVERSA**
Anos 2017 a 2021	09 pesquisas	11 pesquisas	15 pesquisas
Teses de Doutorado	01	01	04
Mestrado	06	04	08
Mestrado Profissional	02	06	03
ÁREAS DE CONHECIMENTO			
Educação	08	02	14
Linguística/Letras/Artes	01	09	01
PESQUISAS NA EJA	00	00	01

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos Catálogos de Teses da CAPES.

Temos um total de 35 pesquisas que utilizam os termos supracitados. O que significa uma média de 07 pesquisas ao ano que estudaram e/ou utilizaram Rodas/Círculos de leitura/conversa na produção acadêmica. Dentre os 35 trabalhos, apenas 11 foram realizados no Mestrado Profissional e na área de Linguística/Letras/Artes (uma média 02 pesquisas ao ano). Dado a relevância e a riqueza que uma Roda/Círculo de leitura pode trazer ao educando(a), acreditamos que a quantidade de pesquisas é insuficiente. E quando nos voltamos para as turmas

[34] https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ - Os indicadores de busca foram os títulos das pesquisas, os resumos e as palavras-chave. Acesso em 06.08.2022.

da EJA o quadro é ainda mais desanimador: apenas 01 pesquisa nos últimos 05 anos - *Jovens com deficiência intelectual em um CIEJA: temas de rodas de conversa* - Caio Henrique Damasceno Falcão – Dissertação – PUC São Paulo – 2019.

Dentre estas pesquisas apontadas, destacamos duas por se encontrarem no âmbito da literatura e no mestrado profissional em letras. A única pesquisa encontrada no segmento da EJA não foi incluída nos nossos comentários por não estar direcionada à leitura literária. A primeira intitula-se *Roda de leitura: gêneros discursivos minicontos e poemas;* pesquisadora: Elisângela Nunes dos Santos Peletti, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, defendida em 2019. O trabalho foi desenvolvido com alunos da rede pública estadual, do Município de Cascavel (PR), no ano de 2018. Objetivou a prática da leitura literária de minicontos e poemas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Foi planejada atividades que contribuíssem para o desenvolvimento do gosto pela leitura e que propiciassem um melhor aproveitamento dessa prática. Foi realizada Rodas de leitura, em diferentes espaços da escola, e organizado um sarau com a turma, com os gêneros discursivos propostos. Aliada à perspectiva dos multiletramentos, a pesquisa buscou desenvolver atividades que focalizassem as práticas de leitura e englobassem também a multiplicidade de culturas dos alunos e das semioses que constituem os textos. Um dos resultados da pesquisa foi a percepção de que os alunos podem ser estimulados ao gosto pela leitura, quando inseridos em atividades conectadas a sua realidade e quando têm a oportunidade de escolher seus textos sem sentirem-se obrigados a avaliações escolares. As reflexões que surgiram, após as atividades propostas pela professora-pesquisadora, transformaram-se em objetos de discussão na pesquisa e tornou-se também um ponto relevante do trabalho.

O segundo trabalho apresenta o título *Literatura em círculos de leitura: notas de uma experiência no 9º ano*; pesquisadora: Clediana dos Anjos Lioba; da Universidade do Estado do Rio grande do Norte, defendida em 2016. A intervenção desta pesquisa desenvolveu-se em sala de aula através de círculos de leitura em uma turma de 9º ano, com 41 alunos. Foi composto seis círculos de leitura em que cada grupo composto escolheu um livro. Os estudantes foram orientados a seguir um modelo de círculo literário a partir das propostas de Cosson (2014). A professora-pesquisadora realizou 06 círculos de leituras com os grupos formados e 02 círculos com a turma completa para a obtenção dos resultados da pesquisa. Foi verificada a motivação dos estudantes em escolherem obras consideradas pelo mercado editorial como *best-seller*, em detrimento de obras que já fazem parte do cânone da Literatura; bem como o grande valor dos

posicionamentos de cada grupo acerca do livro escolhido. Foi feita uma avaliação positiva pela pesquisadora quanto ao envolvimento geral da turma, opinião reiterada pelos resultados do questionário aplicado após as reuniões dos círculos, quando os estudantes apontaram a interação social como benefício da atividade.

Os resultados das duas pesquisas corroboram com o aporte teórico que descrevemos neste estudo e reafirmam a importância e os múltiplos significados que as Rodas de Conversas Literárias podem ter em nossas salas de aula. Alguns resultados nos chamaram atenção: o estímulo ao gosto pela leitura literária, a escolha dos livros realizada pelos próprios alunos (a maioria dos livros estava fora do *cânone literário*), as reflexões que surgiram a partir da leitura literária e a interação social. Parece-nos que ao escolherem o que iria ser lido, os alunos sentiram-se mais motivados com a leitura literária e a fruição tornou-se uma consequência natural. As reflexões e a interação que ocorrem nessas Rodas dialógicas são inegáveis: os(as) discentes (em sua maioria) sentem-se à vontade para expressar o que pensam sobre o texto e sobre suas experiências/vivências. Acreditamos que a leitura literária, em Rodas de Conversas, poderá trazer para o(a) estudante uma apropriação do texto, cuja temática é uma discussão para a próxima seção.

3.1 A LEITURA COMPARTILHADA NAS RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS

Dentre algumas modalidades de leitura, concentramo-nos, nesta pesquisa, na leitura compartilhada, em que o mediador pode usar de alguns artefatos para estimular e engajar o(a) leitor(a) com o texto ou livro lido. O incentivo ao diálogo e discussão na leitura compartilhada, por exemplo, podem encorajar e engajar o(a) discente a falar sobre si, a resgatar memórias, a voltar ao texto, a indagar o texto, a discordar do texto, a reconstruir o texto, a refletir sobre a própria vida individual e coletiva.

Ao prefaciar seu livro à edição brasileira, Petit (2009, p. 12) fala sobre a preocupação com o aumento das condutas de riscos entre crianças e jovens: estaria aí um dos motivos para o interesse no "**papel que a leitura pode desempenhar** na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento" (grifos nossos). Convivendo, no contexto escolar, com adolescentes, jovens e adultos no bairro periférico de Cajueiro Seco - Jaboatão dos Guararapes (PE) há um pouco mais de uma década, percebemos um possível "enclausuramento" nos círculos de pertencimento de muitos. Parece-nos que alguns (ou muitos) não conseguem perceber outras

possibilidades, outros "possíveis mundos". É provável que tal "enclausuramento" seja reflexo das difíceis realidades vivenciadas diariamente - a palavra *realidade* poderia ser mencionada aqui como sinônimo de *ausência*: ausência de emprego, de comida, de moradia, de saúde, de segurança, de saneamento, de uma educação de qualidade, de dignidade. Há, nitidamente, dia após dia, "o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados" (DI PIERRO e HADDAD, 2015, p. 199).

Vejamos alguns dados do IBGE[35] (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sobre o Município de Jaboatão dos Guararapes (PE) que demonstram um pouco das *ausências* mencionadas:

Quadro 4 – Índices de população, trabalho e economia (Jaboatão dos Guararapes-PE)

POPULAÇÃO JABOATÃO DOS GUARARAPES		**TRABALHO E RENDIMENTO**	
População estimada [2021]	711.330 pessoas	Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2020]	1,9 salários mínimos
População no último censo [2010]	644.620 pessoas	Pessoal ocupado [2020]	100.809 pessoas
Densidade demográfica [2010]	2.491,82 hab/km²	Densidade demográfica [2010]	2.491,82 hab/km²
ECONOMIA		População ocupada [2020]	14,3%
PIB per capita [2019] - R$ 19.750,50 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010] 0,717		Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010]	41,4 %

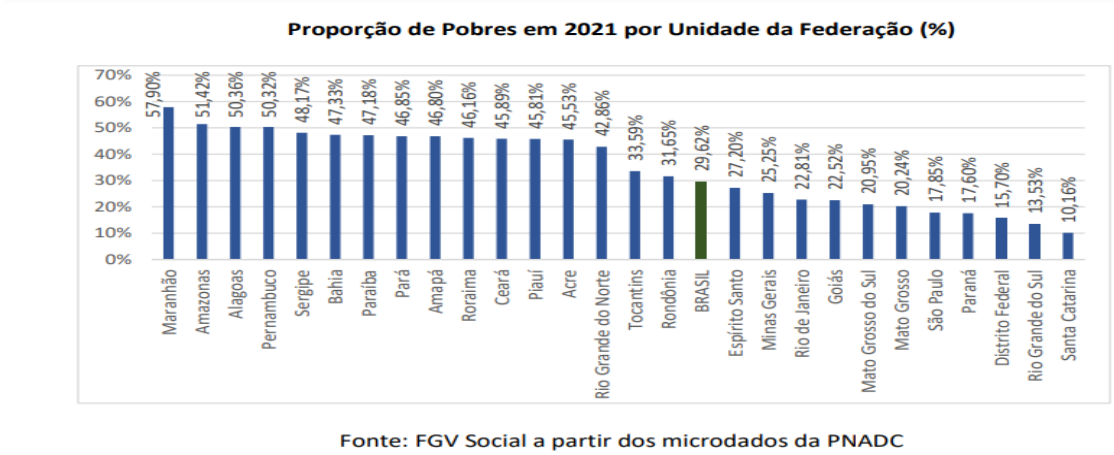
Fonte: IBGE.

Em 2020, apenas 14,3% é considerada "população ocupada" (empregados, empregadores e funcionários públicos) no Município de Jaboatão dos Guararapes, o que nos

[35] Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/jaboatao-dos-guararapes/panorama - acesso em 06.08.2022.

direciona para o ranking que o Estado de Pernambuco apresentou no *Mapa da Nova Pobreza*[36] divulgado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social). Entre as 27 unidades da federação, Pernambuco ocupa o quarto pior lugar, com 50,32% dos habitantes com renda per capita abaixo de R$497 mensais no ano de 2021 (figura 9).

Figura 9 – Proporção de Pobres em 2021



Fonte: FGV Social a partir dos microdados da PNADC

No entanto, diante de um cenário tão caótico, acreditamos que a leitura pode desempenhar um importante papel na vida daqueles, que muitas vezes, parecem estar "sem possibilidades". Perante o exposto, concordamos com as afirmações da pesquisadora francesa Michele Petit (2009, p. 12-13):

> **Compartilhar histórias lidas ou contadas** dá, às vezes, o sentimento de que os **pertencimentos** podem ser mais **flexíveis**. Na América Latina, muitos mediadores tem a esperança de que o livro - que foi e ainda é, um instrumento de poder, de discriminação - possa hoje, dar lugar a **sociabilidades abertas**, onde a **oralidade e escrita se reconciliem**, e onde cada um possa encontrar seu lugar, contribuindo com o que lhe foi transmitido, ou simplesmente **escutando** e deixando correr sua imaginação. O espaço íntimo que a leitura descobre, **os momentos de compartilhar que ela não raro propicia**, **não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência** - não sejamos ingênuos. Mas [...] **a leitura permite abrir um campo de possibilidades**, inclusive onde parecia não existir nenhuma manobra. (Grifos nossos).

Em uma Roda de Conversa Literária as sociabilidades estão abertas: o texto escrito e lido é o precursor para a emersão de muitas vozes e de muitas interações. Neste processo, a escuta e até o silêncio são importantes. Ao escutar, valorizo a "voz", a "vivência" e a "experiência" do outro; e ao respeitar o seu silêncio, estou valorizando-o também. Às vezes, é perceptível, no silêncio, numa expressão facial, num olhar, que aquilo que foi lido e dialogado

[36] NERI, Marcelo C. **Mapa da Nova Pobreza**. Rio de Janeiro, RJ: junho/2022 - FGV Social. Disponível em https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza https://cps.fgv.br/en/NewPovertyMap. Acesso em 06.08.2022.

“tocou” a vida de alguém e trouxe-lhe reflexões, abrindo-lhe [em sua imaginação, em sua mente] novas possibilidades.

Se o texto literário lido é o precursor para múltiplos diálogos e significados, por que será que, muitas vezes, “a escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos”? (COLOMER, 2007, p. 64). Com esta indagação, não estamos aqui “menosprezando” a literatura considerada canônica, que é importante, mas não é a única. Trazer, para a sala de aula, textos e livros que fazem parte do nosso mundo hoje é também primordial. A autora, fala sobre as atividades de leitura dirigida e compartilhada na sala de aula e da importância dessa prática para elucidar tantas coisas para os(as) alunos(as) sobre as obras lidas. Nos fala também que “é útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso” (COLOMER, 2007, p. 68).

Poderíamos considerar essas “portas de acesso” como “novas possibilidades” que a leitura literária pode proporcionar - ela pode “deslocar”. Um "deslocamento" não só dentro das quatro paredes de uma sala de aula, mas um "deslocamento" para a vida. Talvez, possamos ser considerados ingênuos com tais afirmações, mas a “esperança utópica" prescrita por Freire é necessária, se assim não fosse, não conseguiríamos prosseguir.

Ao discorrer sobre “Uma aprendizagem Social e Afetiva”, Colomer (2007, p. 106) explana que “pode-se afirmar [...] que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”. A autora afirma que esta ênfase pretende solucionar dois principais problemas: (i) a falta de participação sociofamiliar (realidade extremamente expressiva nas periferias do Brasil) e (ii) as leituras escolares de obras “legitimadas” com a interpretação monopolizada pelo professor (prática ainda muito disseminada em escolas no Brasil e outros países).

Na leitura compartilhada não há lugar para tais “vozes monopolizadas”; há lugar sim, para “compartilhar o entusiasmo, compartilhar a construção de significado [e] compartilhar as conexões que os livros [ou textos] estabelecem entre eles” (COLOMER 2007, p. 107). Quando mencionamos aqui o entusiasmo compartilhado nas leituras não estamos afirmando que é papel do(a) docente ser “um animador de palco”. Estamos enfatizando que é necessário trazer uma leitura com vida, emoção, encantamento, com a finalidade de trazermos o "entusiasmo" para o outro (que muitas vezes reluta em ler).

Esta leitura com entusiasmo nos reporta a importância da **leitura em voz alta -** elemento muito importante no compartilhar**.** Sobre isto, Dias (2016, p. 221-226) nos apresenta importantes contribuições. Vejamos o quadro 5:

Quadro 5 – Benefícios da Leitura em Voz Alta

BENEFÍCIOS DA LEITURA EM VOZ ALTA (COMPARTILHANDO ENTUSIASMO):
Convoca o corpo para a experiência;
Acentua o caráter dialógico do encontro entre texto e voz;
Quando o texto é materializado pela voz, a escuta aciona a atenção e a concentração;
Promove um jogo entre vozes no texto literário;
Pode encorajar o leitor a ler;
Promove abertura a uma experiência que será única para cada um;
Põe em atividade a capacidade de narrar e de ouvir, aprofundando a participação subjetiva;
É um processo de apropriação de nuances, ritmo, sentidos e constituição sintática;
Pode ser determinante para criar novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis;
É uma mediação e pode potencializar a capacidade de dialogar com o texto;
Abre assim espaço para a socialização das ideias experimentadas por cada um;
Propicia melhor apropriação do texto literário.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Dias (2016, p. 221-226).

Sobre esses benefícios, Yunes (2021b) também comenta que: "uma leitura em voz alta, com as páginas do livro folheadas, pode ser rico e soar com uma inflexão dupla, da imagem e da sonoridade, acordando sentimentos e imagens que interrogam e criam entendimentos e perplexidades". Yunes (2014, p. 136-138) continua afirmando que:

> ler-com-o-outro ou ler-para-o-outro não perdeu sua força e validade porque **a força da palavra oral** carrega uma credibilidade que na escrita foi vencida pelo distanciamento
>
> [...]
>
> Alguém lê em voz alta, depois que todos leram uma vez silenciosamente, e começam as inflexões de voz e as pausas que **vão devolvendo à letra morta seu sopro de vida**.

> **A palavra dança nos ouvidos, as memórias assomam, as entrelinhas crescem e o imaginário desperta** [...] **A leitura compartilhada nunca vai desaparecer**, mesmo para quem lê aparentemente sozinho no recôndito escolhido: ele lê com muitos outros (livros, autores, filmes, obras, leituras...) que lhe fizeram caminhar até uma prática autônoma de ler. (Grifos nossos)

Ao trazer a leitura compartilhada para turmas de EJA podemos perceber claramente como os benefícios mencionados por Dias (2016) e Yunes (2014; 2021) são vitais: a força da palavra oral na leitura contribui para que o(a) estudante seja impulsionado a falar sobre si, a trazer suas memórias afetivas à tona, a discordar, a concordar, a refletir. A oralidade (da leitura e dos diálogos) favorece a todos, especialmente aqueles que não se sentem "capazes". Acreditamos que a leitura compartilhada [em voz alta, com entusiasmo] traz um potencial enriquecedor e necessário para a troca dialógica: leitor/texto/autor/o outro.

E neste processo de falar, de compartilhar, temos um outro elemento fundamental e inquestionável: precisamos aprender a escutar nossos(as) educandos(as). Bajour (2012, p. 23-24, 45), na obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, afirma que

> [...] Os fragmentos de sentidos que originamos nesse encontro, quando entram em contato com fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária" (p. 23-24).
>
> [...]
>
> Em experiências de **leitura compartilhada**, os mediadores que **aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes** e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, lê se parece com escutar [e que] **falar dos textos é voltar a lê-los.** O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo (p.45, grifos nossos).

Podemos através destas palavras, vislumbrar a riqueza dialógica que um texto literário pode trazer na Leitura Compartilhada em uma Roda de Conversa com estudantes da EJA: eles e elas merecem ser escutados e valorizados; há uma potencialidade, muitas vezes escondida, no silenciamento de alguns. Nessa troca dialógica, nessa escuta [e até no silêncio], voltamos a ler os textos com suas histórias de vida; eles e elas nos trazem algo novo com suas vivências, experiências e percepções de mundo.

Bajour (2012, p. 17-45) nos traz ensinamentos indispensáveis sobre "ouvir"; sobre "escutar". Gostaríamos de ressaltar pontos imprescindíveis escritos por ela:

(i) Uso dos termos "levantar a cabeça" [durante a leitura, com associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações] e "ouvir nas entrelinhas" [relação entre falantes] usados por Roland Barthes e George Steiner, respectivamente;

(ii) O “ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro”;

(iii) A possível semelhança entre “ler e escutar”: “Dar e escutar a palavra sobre o lido (...) torná-lo visível para si mesmo e para outros (...) É como escrever a leitura em voz alta”;

(iv) Escutar para reafirmar uma verdade é a antítese do diálogo;

(v) A construção de significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta;

(vi) Lugar privilegiado da escola: lugar para dar nomes possíveis a um terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos;

(vii) A seleção de textos [vigorosos, abertos, desafiadores] é a antessala da escuta;

(viii) A prática de uma escuta sensível [atenta] que valorize os modos pelos quais cada leitor verbalize suas descobertas do texto;

(ix) Escutar também passa por ler o que o corpo diz;

(x) A escuta é uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo.

Essas indispensáveis afirmações apresentadas pela autora nos mostram que a escuta não é apenas o fato de ouvir sons sonoros compreensíveis emitidos pelo outro; estamos nos referindo a algo muito mais profundo e relevante: a escuta atenta. Nessa escuta, temos o privilégio de vislumbrarmos as potencialidades (às vezes escondidas) dos educandos e educandas

E sobre essa mencionada potencialidade, Vóvio e Kleiman (2013), no artigo *Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: mm Balanço da Produção Científica,* fazem um mapeamento nos anos 2001 a 2010 sobre a produção acadêmica de pós-graduandos e de pesquisadores no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil em bancos de dados da

CAPES, GT18, ANPEd e na biblioteca eletrônica Scielo[37]. Neste levantamento, encontramos aspectos importantes sobre a abordagem sócio-histórica do letramento e sobre o valor e a potencialidade que os(as) discentes da Educação de Jovens e Adultos possuem. As pesquisas apresentam o abandono da dicotomia "letrado/iletrado"; o reconhecimento dos sujeitos da EJA como capazes e criativos e a adoção de uma perspectiva qualitativa das práticas sociais e dos discursos de estudantes. Tais aspectos trazem à tona a necessidade de mais pesquisas neste segmento de tanta relevância social, bem como a presença de um maior rigor científico, pois conforme as autoras "um grupo considerável dos resumos de dissertações, teses e artigos lidos não indica referências teóricas nem procedimentos metodológicos". O mapeamento também nos mostra que as práticas de letramento e as aprendizagens que educandos e educandas da EJA desenvolvem "nem sempre resultam na ampliação de modos de ação e de inserção em sociedades grafocêntricas" (VÓVIO, KLEIMAN, 2013, 16-17).

Outra pesquisa que nos faz refletir sobre a valorização e a potencialidade dos discentes da EJA é a que Santos (2012) apresenta ao discorrer sobre *Letramento Cívico na EJA: o Trabalho com os Gêneros Discursivos em Projetos de Letramento* - a autora traz resultados de uma pesquisa de natureza etnográfica a partir de projetos de letramento desenvolvidos com alunos da Educação de Jovens e Adultos, no ano letivo de 2006, em uma escola da rede pública de Natal-RN. No estudo, Santos (2012, p. 3) compreende o "letramento cívico como um modelo crítico e político que oferece aos estudantes as ferramentas para que possam refletir criticamente sobre os fatos e fenômenos e, assim, agir, visando a mudanças no mundo social". Algumas dessas ferramentas seriam o acesso ao currículo dominante e ao conhecimento mais adequado da linguagem. Por meio do ensino e aprendizagem da linguagem, é possível que a produção e a recepção de textos possam alterar a compreensão das relações sociais que em que cada discente está inserido. Neste trabalho, Santos (2012) discorre como os(as) estudantes organizaram e vivenciaram o gênero discursivo debate, cujo objetivo foi discutir o voto como um dever ou como um direito. Antes da execução do debate, realizou-se oficinas com o grupo sobre argumentação e os alunos e alunas produziram cartazes e faixas para divulgar o debate que se realizaria na escola, mas seria aberto à comunidade escolar, e à comunidade do entorno. Um mutirão foi feito para a organização do debate. E a partir deste evento de letramento outras ações foram desencadeadas, dentre elas a organização de um mural para a exposição do material pesquisado e lido ao longo do processo. Algumas reflexões relevantes exteriorizam-se neste

[37] CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior; GT18: Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos; ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

trabalho de Silva (2012): a necessidade de uma compreensão mais ampla do papel do gênero discursivo no ensino da língua; a relevância de textos orais e escritos; a necessidade de considerar o desvelamento dos propósitos, das intenções e das ideologias dos textos e a indispensabilidade de metodologias dialógicas na EJA.

As pesquisas de Vóvio e Kleiman (2013) e Santos (2012) não tratam sobre o texto literário, mas contribuem para ampliarmos nossa visão sobre os eventos de letramentos, as práticas sociais, a educação dialógica e as diferentes vozes sociais que fazem dos nossos(as) estudantes da EJA sujeitos históricos e ideológicos. Nas palavras de Santos (2012, p. 12), o(a) discente da EJA é um "sujeito produtor do seu próprio discurso ao articular, contrapor ou justapor as diversas vozes que emergem do seu discurso" e um sujeito cujo direito à voz não pode ser negado, nem silenciado, nem sufocado. Esta mesma voz precisa ser valorizada e ouvida.

3.2 VEZ E VOZ DOS(AS) EDUCANDOS(AS) DA EJA NA TROCA DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DOS TEXTOS LITERÁRIOS ("*DIZER*" E "*DIZER-SE*")

Poderíamos inicialmente indagar: o que significa dar *vez* e *voz* aos alunos e alunas na Educação de Jovens e Adultos? Diante de uma cultura de silenciamento vivenciada em nossas salas de aula dar *vez* e *voz* seria dar *liberdade* para que o *outro* pudesse *dizer* o que pensa e o que sente. E quando falamos especificamente do *dizer* a partir do texto literário, falamos das múltiplas formas que o(a) educando(a) tem para *dizê-lo*: *dizer* que concorda com o texto/autor; dizer que *discorda*; *dizer* que gosta ou não do que leu; *dizer* que prefere alterar o sentido; *dizer* que prefere acrescentar detalhes - diminuir detalhes; *dizer* quais lembranças afetivas tal leitura lhe traz; *dizer* sua opinião sem receios; *dizer* confidências; *dizer* também através do silêncio, através do olhar, através dos gestos e até mesmo através do *não dizer*.

Neste *dizer* reconhecemos a importância e a potência da oralidade nas Rodas de Conversas - muitos alunos e alunos sentem-se à vontade em expor seus pensamentos, ideias e histórias de vida, têm muita facilidade em *dizer*; às vezes, acham que não conseguem escrever (conforme os padrões prescritos). Mas há aqueles cuja timidez parece impedi-los de *dizer* algo; e há também aqueles que não se sentem "capazes" de *dizer* pois acham que na escola há uma resposta certa para tudo [refletimos se, talvez, a prática de perguntas e respostas "acabadas" não sejam recorrentes em nossas salas de aula]. Então, não seria necessário *dizer* algo pois tudo já está pré-estabelecido.

Voltamos a Freire (1989 [1982]), no argumento de que a leitura antecede a escrita. Esta *leitura da vida* está imbricada com as práticas vivas da oralidade e tais elementos trazidos para uma Roda de Conversa podem trazer riquezas e aprendizagens muito significativas. Alguns discentes na EJA, mesmo cursando o último ano do Ensino Fundamental II, não são alfabetizados. Não conseguem ler textos e escrever frases. Mas, quando escutam a leitura de um texto/livro literário e participam de uma Roda de Conversa, trazem para o grupo um *dizer* indispensável e cheio de significados. Como disse Graciela Montes (2007 *apud* Bajour, 2012, p. 33): "não existem analfabetos de significação: somos todos construtores de sentido".

Dar *vez* e *voz* aos nossos educandos e educandas é fazê-los perceber que "[...] ser dono da própria voz é o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros [...] [que] é preciso resgatar um espaço onde nos reconheçam por nossos nomes próprios e nossas vozes" (YUNES, 2003, p. 50-51). E este espaço pode começar pelas nossas salas de aula.

Ao mencionarmos o *dizer-se* estamos nos referindo a experiência que cada um traz consigo e que tem a liberdade de *dizer sobre si* algumas ou muitas coisas: sobre o que pensa, o que sente, o que experimenta; seria o "ler com a vida". Será que poderíamos fazer uma leitura da própria vida através do texto literário? Acreditamos que sim. As Rodas de Conversas Literárias com os(as) estudantes da EJA nos possibilitam essa riqueza de trocas de experiências. *Ler com a vida* pode nos tocar e nos transformar. Cada vida, cada experiência e cada detalhe são significativos e podem trazer sentidos ímpares para cada estudante.

Yunes (2003, p. 14) continua dizendo que "a leitura de textos alheios é uma estratégia para deixar aparecer o nosso texto, de vida, de valores, de interesses e perspectivas". Sim, assentimos com o pensamento da autora de que o texto literário pode nos trazer tais possibilidades. Quando lemos o *texto alheio* um mundo de oportunidades vem ao nosso encontro: o *dizer-se*; o trazer nossas marcas pessoais da memória, do intelecto, das emoções; a nossa própria voz que pode ser "modulada" pelo texto; aprendemos também a considerar e a respeitar o dizer do outro; aprendemos a repensar nossas leituras "pré-concebidas".

Larrosa (2002, p. 20-28) propõe pensarmos a educação a partir do par *experiência/sentido.* A cerca disto, gostaríamos de expor algumas afirmações do autor sobre a palavra *experiência* e o *sujeito da experiência* e fazermos breves comentários:

- *Experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca; e ao **nos** passar, **nos** forma e **nos** transforma*. Não é o que se passa com outro; não é o que ouvimos ou vemos na vida do outro. Nas Rodas de Conversas, temos as possibilidades de falar das

vivências (que pode incluir aquilo que **não** experimentamos), mas, sobretudo o *dizer-se*: falar de nossa singularidade e de tudo aquilo que está em nossa "carne". Talvez isso seria uma *experiênciadizer*.

- *O excesso de informação é quase uma antiexperiência*. Em nossas aulas, parece que, muitas vezes, estamos condicionados em "transmitir" muitas e muitas informações para nossos alunos e alunas. É preciso "dar conta" de um conteúdo programático engessado e por vezes desatualizado. Encher os quadros de nossas salas de aulas com regras e conceitos poderia ser uma das formas de excesso de informação. Não estamos aqui afirmando que a análise gramatical, por exemplo, não deve ser ensinada. Estamos considerando outras possibilidades que também são relevantes - pararmos um pouco e darmos aos nossos alunos e alunas a oportunidade da *experiênciadizer.*
- *A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião*. "As notícias de maremoto" apregoadas em nossas salas de aula não dão vez a troca de experiências enriquecedoras e que podem "tocar" a vida do outro e a nossa própria vida;
- *O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem: aquilo que acontece inscreve algumas marcas neste sujeito*. A experiência através do texto alheio [texto literário] pode trazer marcas significativas na vida de nossos (as) discentes da EJA. O diálogo, numa Roda de Conversa, é transitório no tempo e no espaço, mas a troca ali experienciada pode gravar em nossas vidas marcas que permanecerão por muito tempo;
- *O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção*. Estamos imersos numa sociedade ativista e de desempenho. Parece não haver lugar para a passividade - no sentido de parar, de ter paciência, de escutar, de silenciar. O ativismo em nossas aulas **não** nos levará aquilo que ***nos*** *toca,* ***nos*** *forma e* ***nos*** *transforma.*
- *O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto" - com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco*. Não é fácil expor-se. É muito raro termos momentos de autenticidade e transparência no "chão da escola". Nas Rodas de Conversas, temos o privilégio de desenvolvermos uma confiança entre os participantes. O tempo pode gerar confiança e a confiança pode gerar esses momentos em que o sujeito se encontra "ex-posto". Os riscos sempre existirão, mas tais riscos e vulnerabilidades não irão sobrepor os ganhos dessa "*ex-posição*".

- *A experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova*. Não há possibilidade da experiência sem a *degustação* (metaforicamente falando) daquilo que ***nos*** *passa,* daquilo *que* ***nos*** *acontece;*
- *O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana*. O conhecimento e a vida estão entrelaçados na construção deste *saber de experiência;*
- *O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.* Esta singularidade é algo intransferível. Cada aluno e aluna em uma Roda de Conversa Literária é único, é única. Cada experiência é singular. Cada *dizer-se* é importante.
- *A experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer*". Não podemos antecipar também o *dizer-se*, pois não sabemos o que pode ser gerado a partir de um texto ou livro literário em uma Roda de Conversa. Muitas vezes, podemos ser surpreendidos. Esta abertura ao desconhecido, esta multiplicidade de vozes (do texto, do outros e de si) trazem inevitáveis emoções, perturbações, estranhezas, espanto, maravilhamentos e tantas outras coisas.

Larrosa (2002, p. 24) continua nos enriquecendo ao afirmar que

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Vislumbramos esta realidade nas Rodas de Conversas Literárias com o texto literário e com nossos (as) estimados(as) discentes da EJA: parar um pouco para pensar; olhar "olho no olho"; escutar empaticamente; sentir; desprender-se de juízos; respeitar a fala do outro; dizer-se; silenciar. E nesses encontros, sempre haverá o diálogo (às vezes silencioso e tímido) com o "texto", com o "eu" e com o "outro", cuja importância mencionaremos um pouco mais adiante.

3.3 DIÁLOGOS COM O "TEXTO", COM O "EU" E COM O "OUTRO": DESCOBERTAS E (RE)AFIRMAÇÕES DAS POTENCIALIDADES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) DA EJA

Acreditamos que a recepção de um texto literário ou de um livro literário por estudantes da EJA supõe uma multiplicidade de diálogos. Há, inevitavelmente, uma *conversa* preliminar com o texto, com o livro. Lemos o texto. Compreendemos o texto. Interpretamos o texto. Assim,

"*diante do texto (social, política, cultural e historicamente situado), o leitor (igualmente situado) consegue reconstruir elementos que abrangem as dimensões cognitivas, ética e, também, estética de sua existência em sociedade*" (AMORIM *et al.*, 2022, p. 73, itálicos dos autores).

Para os autores, na leitura literária, ao processarmos as informações lidas, podemos reconstruir o texto; podemos também agregar para as nossas vidas valores éticos que influenciam nosso comportamento em sociedade e, essencialmente, podemos nos tornar pessoas mais sensíveis no encontro com a arte, com o belo, com a estética artística.

É importante salientar que todo o diálogo com o "texto" sempre estará situado numa determinada época, num determinado contexto. As *reconstruções* feitas a partir da leitura literária poderão ser bem diferentes, por exemplo, entre estudantes de uma grande escola particular em Boa Viagem, zona sul da cidade do Recife (PE) e entre estudantes no bairro de Cajueiro Seco, periferia da cidade de Jaboatão dos Guararapes (PE) - há neste exemplo uma situação social explicitamente oposta. Até mesmo numa mesma sala de aula é possível que o texto seja lido, construído, desconstruído e reconstruído de bem forma diferente: a recepção que uma adolescente de 17 anos faz em uma determinada leitura literária, provavelmente, será diferente da recepção de um adulto de 50 anos. As experiências, as vivências e a história de vida de cada um trarão à tona diferentes reconstruções, não apenas pela questão etária, mas também pela identidade de classe, raça, religião, a relação com as culturas diversas, dentre outros aspectos.

O diálogo do texto literário com o "eu" pode resultar num *olhar* diferenciado, conforme nos diz Silva (2003) ao explicitar sobre o diálogo texto-leitor e mencionar a ideias de Iser (1986, p.62 *apud* Silva, 2003, p. 34) [38]: "no processo de recriação textual, os leitores olham para frente (antecipação), olham para trás (retrospecção), mudam suas decisões, criam expectativas, ficam perplexos diante da quebra de expectativas, acreditam, desconfiam, aceitam, rejeitam". Há uma interlocução brilhante com o texto; é o próprio leitor em ação (os próprios verbos de ação nos fazem refletir sobre o dinamismo deste processo): construir\descontruir\reconstruir - este parece ser o caminho necessário para o diálogo com o texto. Silva (2003) também afirma que "pensar em estudos literários que não concebem o leitor como agente responsável pela atualização da

[38] Não temos a intenção de aprofundar o estudo, mesmo que sumariamente, sobre a Estética da Recepção e suas correntes teóricas nesta pesquisa. No entanto, na leitura da tese de Silva (2003), achamos relevante citar a contribuição de Iser sobre a interação texto-leitor. A mencionada citação está presente em: ISER, W. "The reading process: a phenomenological approach." In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism:** from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986.

significação textual é acreditar que a obra literária existe independente do diálogo autor-leitor" (SILVA, 2003, p. 35).

Não acreditamos, evidentemente, que a obra literária possa subsistir sem a participação ativa do leitor. Acreditamos que pode haver entre o texto e o leitor uma relação individual e singular; uma *conversa* íntima; uma apropriação individual: "um texto nos apresenta notícias sobre nós mesmos, nos ensina mais sobre nós, nos dá as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos nossa relação com o que nos rodeia" (PETIT, 2009, p. 177).

Há também na pluralidade de diálogos com o texto literário, o diálogo com o "outro"[39], que é o lugar da troca, do intercâmbio, do crescimento mútuo. Larrosa (2002), Yunes (2021, 2014, 2003, 1999), Souza (2020), Dias (2016), Bajour (2012), Petit (2009) ratificam a importância deste *lugar de troca* com o *outro*. Através da leitura literária podemos dialogar com o "outro" - concordando, discordando, aprendendo, ensinando, escutando, construindo significados, lendo de novo através da fala do outro.

Bajour (2012, p. 23-24), na obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura,* traz uma brilhante e poética analogia sobre esse diálogo:

> O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo **ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura**. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com **os sons de sua própria interpretação**. Pôr para fora, para outros, **a música de nossa leitura** pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, **as melodias que evocamos** ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. **Esses sons saem e se encontram com outros**: **os das partituras dos outros leitores**. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. (Grifos nossos)

Há nesses diálogos a descoberta de potencialidades escondidas, camufladas, que não estão na superfície. Muitas vezes só conseguimos enxergar a "ponta do *iceberg*". No entanto, um pouco mais abaixo, há sempre algo mais profundo, complexo e surpreendente. Em uma Roda de Conversa Literária com jovens e adultos em processo de alfabetização, por exemplo, é possível perceber o desconforto de alguns em não conseguir acompanhar a leitura *das palavras* de um livro ilustrado. Entretanto, conseguem ouvir atentamente a história lida em voz

[39] Mencionamos nesta pesquisa o diálogo com o "outro" como lugar de troca. Em outra perspectiva, Petit (2019, p. 55) menciona o "outro" como se permitindo entrar "na pele" de algum personagem: "a leitura de obras literárias é um meio quase incomparável de conhecer o Outro por dentro, de se colocar em sua pele, em seus pensamentos, sem temer seu caos, sem medo de ser invadido, sem se assustar demais com a projeção de sua interioridade em nós.[...] Somente a literatura permite tal acesso àquilo que que eles experimentaram, sonharam, temeram e conceberam, mesmo que vivam em meios inteiramente diferentes do nosso".

alta e participar da leitura das ilustrações. A riqueza dos diálogos que podem surgir a partir de uma leitura em voz alta de um significativo texto ou livro literário podem ser realmente surpreendentes: ao ouvir "os sons de sua própria interpretação" haverá entre os(as) estudantes uma surpresa consigo mesmo e haverá também uma feliz surpresa para aquele(a) que media a leitura. Percebemos que em práticas como esta é possível ampliar as (re)afirmações das potencialidades de nossos educandos e educandas.

Nesses 11 anos de prática de ensino na EJA, é perceptível que, infelizmente, alguns alunos e alunas se sentem *improváveis.* Há neles, há nelas um imenso potencial, com experiências e vivências incríveis; mas muitos deles (delas) não se reconhecem como sujeitos ativos, críticos, capazes. Por um lado, as condições socioeconômicas são, para muitos, bem difíceis, o que talvez "justificasse" a ausência de autoestima. Por outro lado, as políticas públicas de ensino os discriminam explicitamente. Eles sempre fazem questionamentos: Por que não recebemos livros? Por que não realizamos as provas que os alunos dos outros turnos realizam? (Referência às provas externas). Por que não podemos participar da Olimpíada de Língua Portuguesa? São muitos os porquês. E por vezes nos silenciamos diante dos legítimos questionamentos simplesmente para não trazer à tona o que já está escancaradamente exposto: as políticas públicas de ensino e outras camadas da sociedade, realmente, parecem considerá-los como *improváveis*.

Diante de um cenário de "impossibilidades" e de "improbabilidades", vislumbramos a importância do(a) docente como aquele(a) que ajuda o(a) discente a "*construir pontes*": ampliando para seus educandos e educandas diversas possibilidades através do texto e/ou do livro literário. Desta forma, gostaríamos de expor algumas importantes contribuições de pesquisadores que apresentam a mediação como fundamental neste processo de aprendizagem por meio da Literatura e, especificamente, no contexto de ensino da EJA, como os considerados *improváveis* são plenamente *prováveis.*

3.4 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NAS RODAS DE CONVERSA LITERÁRIA

Petit (2009), Reyes (2014), Bajour (2012), Yunes (2021b), Macedo (2021b), afirmam que mediar é construir pontes. Nas palavras de Petit (2009, p. 184), o mediador pode "apresentar pontes ou permitir que ele mesmo [o leitor] construa as suas". E para Yunes (2021) "a mediação é a ponte levadiça que se estende do castelo interior de cada um em direção ao outro, este desconhecido que, no entanto, garante que eu possa ter ideia de quem sou". Yunes (2021b)

ainda expõe que o mediador seria "um possível educador, um *ex-ductor*, que saiba ***conduzir para fora* a potência ignorada que o outro tem**, levando-o ao encontro de alguma troca ou reciprocidade" (grifos nossos).

O trabalho docente com a EJA nos desafia diariamente para isto: "*conduzir para fora* a potência ignorada que o outro tem". Não é um processo fácil e rápido, entre *erros* e *acertos*, aprendemos, dia a dia, a conhecer nossos(as) estudantes, aprendemos a mediar, aprendemos a escutar, aprendemos a enfrentar os riscos e os possíveis desencontros, aprendemos a lidar com o silêncio de alguns. Mas neste caminhar, é possível e imensamente gratificante "*conduzir para fora* a potência ignorada que o outro tem" (YUNES, 2021b).

A pesquisadora reflete também sobre o fato de que "o mediador não exerce a função de depositário de sentidos prontos na mente infantil [ou de um adolescente, jovem e adulto] tomada como tábula rasa … a leitura do mundo vai e volta à palavra sem que o dicionário dê conta das experiências todas em seu verbete" (YUNES, 2021b). O dicionário nunca dará conta das ricas experiências e vivências, do "vai e volta" que o diálogo, a partir do texto literário, pode trazer.

Em outro artigo intitulado *Aprendendo a ler o mundo pela letra: práticas leitoras na formação do leitor,* a autora escreve sobre a experiência leitora de seus alunos e traz fragmentos dos seus diários de leitura. Nas discussões com seus estudantes, menciona que "o dialogismo bakhtiniano crescia dos textos para as distintas vozes que já tinham perdido a timidez de se expor. O que antes era dificuldade passou a ser uma necessidade, escutar e falar, ouvir e dizer" (YUNES, 2021a, p. 370). Assim, podemos afirmar que "não há, pois, leitura de caráter monológico" (YUNES: 2021b). É na conversa, é no diálogo, é numa Roda de Conversa Literária, é com aquele(a) que constrói pontes, que crescemos e aprendemos com esta Educação Dialógica que permite a escuta, o dizer, o silêncio, os gestos, as expressões.

No Glossário do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), há uma exposição sobre Mediadores de Leitura[40], escrito por Yolanda Reyes (2014), que consideramos relevante:

> Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que **estendem pontes** entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. [...] Os mediadores de leitura [...] não estão somente na escola, mas no lar, nas bibliotecas e nos espaços não convencionais como os parques, os hospitais e as ludotecas, entre outros. [...] O trabalho do mediador de leitura não é fácil

[40] Sugerimos a leitura disponível no site https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura em 22.05.2022.

> de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é **ler de muitas formas possíveis**: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. [..] **além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores**: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida (grifos nossos).

Numa visão similar à de Reyes (2014), Petit (2009, p. 154-166) traz significativas e imprescindíveis contribuições sobre *O Papel do Mediador* que gostaríamos de mencionar:

> O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, **a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial**" (grifos nossos).
>
> [...]
>
> Não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É ***um* professor**, *um* bibliotecário que, **levado por sua paixão**, a transmite através de uma relação individual (grifos nossos).

Petit (2009, p. 147-189) apresenta as grandes influências que uma biblioteca e um bibliotecário podem fazer no destino de uma pessoa. Discorre também sobre os impactos que um professor pode fazer na vida de um aluno, de uma aluna. Como nosso foco é a Educação Literária no ambiente escolar, enunciamos algumas contribuições da autora a partir deste prisma:

- A escola pode ser uma "porta de entrada" para o acesso aos livros;
- Para se transmitir o amor pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor;
- O papel do mediador é o de construir pontes, apresentar pontes ou permitir que o leitor construa as suas próprias pontes;
- Ao escutar, o professor, pode ser um transmissor de relatos, conhecimentos, palavras, imagens, que deslocam o ângulo de visão a partir do qual os jovens veem o mundo;
- No processo de integração desses jovens é preciso lhes dar lugar. Nesta integração é preciso confiar no outro, pedir sua opinião, provocar uma reação, ouvir um pouco mais suas vozes.

Numa visão correlata às das autoras supracitadas, ao escrever sobre *Literatura, mediação e formação docente*, Macedo (2021b) apresenta as relevantes contribuições de Antonio Candido

(1995), Calvino (2008) e Todorov (2009) sobre o conceito e as contribuições que a literatura pode trazer para a vida. A pesquisadora, ao apresentar o que indica a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* do ano de 2016, (46% dos professores não se veem como leitores literários) nos faz perguntas instigantes: "por que grande parte dos professores da educação básica não lê textos literários? [...] como um professor da educação básica [...] pode ser mediador de leitura, se ele não lê poesia, romance ou conto? É possível ser mediador sem o contato com as obras que formam o leitor?" (MACEDO, 2021b, p. 50).

Refletindo sobre os relatos da autora, levantamos outros questionamentos: em qual tempo o professor fará essas leituras? Já que grande parte dos nossos colegas de profissão trabalham dois ou três turnos para obter um sustento digno para suas famílias. Até quando nós (docentes) seremos responsabilizados pelo fracasso dos índices de leitura do país? Parece que continuamos com o peso nos "ombros que suportam o mundo", expressão utilizada por Zilberman (2008). Macedo (2021b, p. 55) afirma que

> [...] dada as condições de trabalho, as peculiaridades da cultura e a formação do professor, percebemos que a escola, a cada dia, se torna um espaço que afugenta o livro literário das suas práticas seja pela forma como o currículo está estabelecido sem priorizar o texto literário, seja pela inexistência de um projeto de leitura ligado às bibliotecas ou salas de leitura na escola.

Trazendo a afirmação da autora para a realidade de nossa prática docente, reiteramos que a escola e as políticas públicas de ensino, sejam elas federais, estaduais ou municipais, parecem, realmente, *afugentar* ao invés de aproximar a prática da leitura do livro literário. Com o intuito de *aproximar* os educandos e as educandas às práticas da leitura literária, realizamos as Rodas de Conversas Literárias a partir de uma obra que não estava disponibilizada no acervo da biblioteca escolar – nesse espaço não encontramos o livro literário que atendesse os objetivos dessa pesquisa. Optamos por um caminho diferente, cujas trilhas mencionaremos na próxima seção.

4 VIVÊNCIA DAS RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS: COMPREENDENDO O PERCURSO

4.1 CONHECENDO UM POUCO MAIS OS SUJEITOS E O CAMPO DE PESQUISA

Durante o período pandêmico, desde o início de 2020, a frequência dos alunos da EJA na Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga diminuiu significativamente. Nos anos de 2020 e 2021, o Município de Jaboatão dos Guararapes disponibilizou cadernos de atividades (denominados *Turbine seu Conhecimento*) para os(as) estudantes. Não houve aulas através das ferramentas disponibilizadas pela internet, como por exemplo, G*oogle Meet*, G*oogle Classroom*, *Whatsapp*. Em uma pesquisa denominada *O ensino da leitura na educação de jovens e adultos (EJA): análise de material didático,* Costa (2021, p. 39) traz a seguintes informações sobre os cadernos *Turbine seu Conhecimento:*

> Esses cadernos foram entregues mensalmente aos alunos das escolas do município de Jaboatão dos Guararapes, durante os anos de 2020 e 2021, junto com uma cesta básica, para que fossem respondidos em suas residências [...] e devolvidos no mês seguinte. [...] durante o ano de 2020, os alunos receberam os cadernos e responderam às questões propostas. Nesse período, não houve apoio pedagógico a distância. Como a pandemia da Covid-19 persistiu, em 2021, os alunos permaneceram recebendo os cadernos. No entanto, desde o mês de maio de 2021, a Secretaria de Educação autorizou a realização de aulas pela TV Escola Jaboatão, no canal 22.2 (TV Nova Nordeste) e pelo YouTube, para os alunos matriculados [...].

Os professores e professoras não tiveram contato com os alunos e alunas por quase dois anos, o que ocasionou uma desmotivação sem precedentes para as turmas da EJA e, consequentemente, uma redução muito expressiva nas frequências regulares dos(as) estudantes.

4.1.1 Os sujeitos da pesquisa e as questões éticas

Na turma do Módulo VC (2º segmento da EJA) estavam matriculados 21 estudantes. No entanto, apenas 06 frequentavam assiduamente: dois homens e quatro mulheres - dentre elas uma menor de idade.

Os educandos e as educandas foram convidados a participar da pesquisa a partir da apresentação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e todo o grupo aceitou

o convite. Salientamos que a realização da presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde[41].

Percebemos que os alunos e alunas da EJA são pessoas invisibilizadas, discriminadas e consideradas *improváveis* pelas políticas públicas de ensino. Nesta pesquisa nossa proposta é mostrar, dentre tantas outras coisas, as potencialidades desses discentes e dar *vez e voz* a cada um deles; por isso, concordamos com Reis (2021, p. 70 -71), que se inspirou nos trabalhos de Grossi (2018) e Kramer (2002) com crianças (e que se adequa perfeitamente aos educandos e educandas da EJA) ao dizer que

> [...] cada uma escolheu um nome com o qual gostaria de ser chamada no intuito de preservar a identidade dos participantes e ao mesmo tempo para não os identificar de maneira impessoal, apenas por números ou letras.
>
> [...]
> Em se tratando das especificidades, trajetórias e experiências que os sujeitos da EJA trazem para pesquisa, tratá-los por letras ou números é, também, renegar a condição de pertencimento aos espaços que eles ocupam, ocultando as suas vozes.

Com o propósito de não *renegarmos a condição de pertencimento aos espaços que nossos alunos e alunas ocupam*, bem como preservarmos suas identidades, nos inspiramos em Reis (2021) e realizamos com eles e com elas um questionário simples e curto, obtendo os seguintes dados (quadro 6):

Quadro 6 – Os Sujeitos da Pesquisa

IDADE	BAIRRO ONDE MORA	TEMPO EM QUE ESTUDA NA ESCOLA	OCUPAÇÃO	PSEUDÔNIMO ESCOLHIDO	MOTIVO DA ESCOLHA
50	Cajueiro Seco	02 anos	Porteiro	MAYCK	"Gosto da pronúncia."
56	Cajueiro Seco	02 anos	Auxiliar serviços gerais	ROSÂNGELA	"Sempre gostei desse nome."
58	Cajueiro Seco	01 ano	Dona de casa	ANA	"Eu gostaria de ser chamada de Ana."
17	Jardim Piedade	01 ano	Estudante	LUNA	"Não sei explicar"
36	Cajueiro Seco	02 anos	Doméstica	NIQUINHA	"Eu gosto desse nome."
42	Cajueiro Seco	02 anos	Montador industrial e baterista	PEDRO	"É o nome do meu pai."

Fonte: Elaborado pela autora.

[41] Disponíveis em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html e https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html . E submetendo-a ao Comitê de Ética em Pesquisa pela Plataforma Brasil, o protocolo do projeto de número 55793222.2.0000.5208 foi aprovado.

Dessa forma, os nomes fictícios escolhidos pelos próprios alunos e alunas serão utilizados no decorrer de toda a pesquisa, assim como a preservação de seus rostos nas fotos e *prints* dos vídeos gravados em cada Roda de Conversa Literária.

4.1.2 O campo de pesquisa: um olhar etnográfico[42]

Ao consideramos os Novos Estudos dos Letramentos, partimos das reflexões sobre as práticas sociais (que envolve um olhar etnográfico) e sobre os eventos de letramentos na escola (foco de nosso estudo), cujo aporte teórico ampara-se em Street (2014), Gee (1990), Barton e Hamilton (2004). Por isso, consideramos fundamental relatar algumas informações sobre a escola e sobre o bairro em que a comunidade escolar está inserida. Vejamos algumas informações preliminares do nosso campo de pesquisa:

- Nome: Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga
- Endereço: Rua Nossa Senhora Aparecida, S/N, bairro de Cajueiro Seco/ Vaquejada, Jaboatão dos Guararapes.
- Horários de funcionamento: manhã (7:30h às 11:30h), tarde (13:30h às 17:30h) e noite (18:40h às 22:00h).
- Vejamos no quadro 7 o total de alunos matriculados na EJA (1º e 2º segmento) no ano de 2022:

Quadro 7 – Total de turmas e de alunos matriculados na EJA em 2022

EJA 1º SEGMENTO
TOTAL DE TURMAS: 03
TOTAL DE ALUNOS: 84
EJA – 2º SEGMENTO
TOTAL DE TURMAS: 08
TOTAL DE ALUNOS: 184

Fonte: Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes (2022).

Apesar de termos um total de 268 alunos e alunas matriculados na EJA (1º e 2º segmento) no ano de 2022, essa estatística não traduz a realidade: estimamos um percentual de 50% de estudantes que frequentavam as aulas. A evasão, pós-pandemia da Covid 19, tem deixado marcas significativas e tristes em nossa comunidade escolar. Concordamos com Di Pierro (2022), em uma entrevista concedida a Fiocruz, ao afirmar que "a educação de adultos foi muito atingida [na pandemia], porque teve problemas de evasão, de abandono. Todos os

[42] As informações sobre o Campo de Pesquisa (Escola) foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da Escola do ano de 2022.

estudos mostram que a escola de adultos é um espaço de sociabilidade, de encontro de iguais, o vínculo com o professor é muito importante". O retrato no ano de 2022 na Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga, no que concerne ao segmento da EJA, é um retrato de muitos alunos e alunas que não retornaram às aulas presenciais.

Para atender a comunidade da Vaquejada (Cajueiro Seco), a trajetória da Escola Luiz Lua Gonzaga inicia-se na Capela de uma igrejinha, em meados de 1985, com apenas duas salas de aula. Ao longo dos anos, a Escola passou por vários imóveis, como em "barracões", casas de moradores e associação de moradores. Por serem fãs de Luiz Gonzaga, o Rei do Baião, ele foi homenageado como o Patrono desta Unidade de Ensino.

Em 12 de julho de 1991, a Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga foi fundada pelo então Prefeito Geraldo Melo. Com o decorrer dos anos, a Escola foi crescendo em sua demanda pela necessidade de atender a mais crianças. Sendo reinaugurada, oficialmente, em 09 de maio de 2014, pelo Prefeito Elias Gomes da Silva. Hoje, a Escola oferece a Educação Básica, compreendendo a modalidade dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (do 3º ano ao 9º ano) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (I e II segmentos). Desde o seu início até aos dias atuais, vem resgatando valores culturais nordestinos, com oficinas de dança, banda e percussão.

Figura 10 – Fachada da Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga (2022)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Escola está inserida em uma comunidade de baixa renda. As famílias dos alunos e alunas, em sua maioria, dependem dos programas sociais como o Bolsa Família. A ocupação de muitos pais e mães é em trabalhos autônomos (feirantes, manicures, cabeleireiras etc.), poucos são assalariados. Há na escola, eventualmente, o atendimento da Patrulha Escolar e da Polícia Amiga; bem como projetos dentro da unidade escolar visando o envolvimento dos(as) estudantes com a aprendizagem. Percebemos nestes estudantes grandes potenciais, em diferentes áreas de ensino, e, quando nos voltamos para o público da EJA, esta potencialidade é explicitada no grande desejo dos alunos e alunas em ampliar seus conhecimentos.

A história do bairro de Cajueiro Seco está diretamente vinculada à luta social pelo direito à habitação, que foi impulsionada pelas políticas de moradia surgidas nas décadas de 1950 e 1960. No primeiro mandato do governador Miguel Arraes em Pernambuco (1962-1964), foi implantado o projeto para a criação do núcleo habitacional de Cajueiro Seco, na atual Região Metropolitana do Recife (RMR), o qual trazia como recurso o uso da taipa pré-fabricada. Tal projeto "tinha por base a construção de casas de alvenaria em oposição às palafitas e mocambos [...]. Todavia, com o golpe militar de 1964 [...] o projeto inicial foi interrompido, embora o bairro seguisse crescendo, ainda que de forma desordenada. (NASCIMENTO JÚNIOR, 2020, p. 73). Nas figuras 10 a 12, apresentamos alguns aspectos do bairro.

Figura 11 – Primeiras Casas de Cajueiro Seco

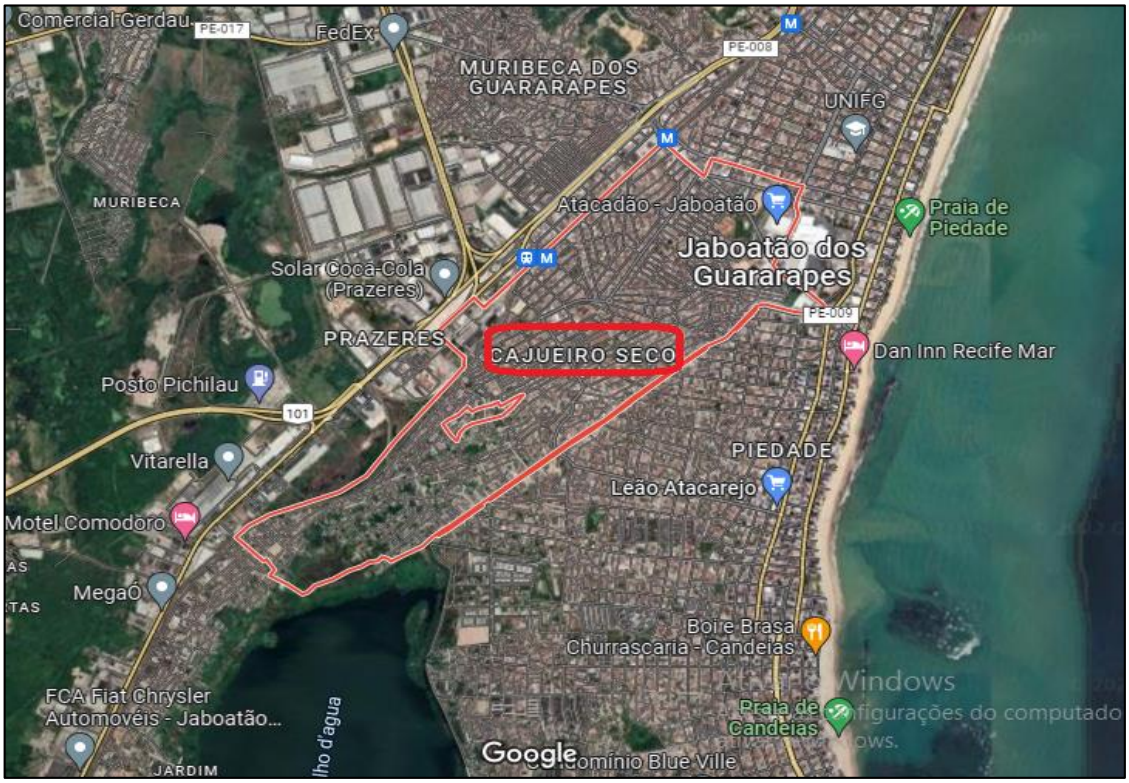
Fonte: Souza, 2009.[43]

[43] Souza (2009) obteve as imagens do acervo pessoal do arquiteto Acácio Gil Borsoi.

Figura 12 – Cajueiro Seco – Aspectos Gerais do Bairro

Fonte: Souza, 2009.

Figura 13 – Cajueiro Seco: mapa do bairro



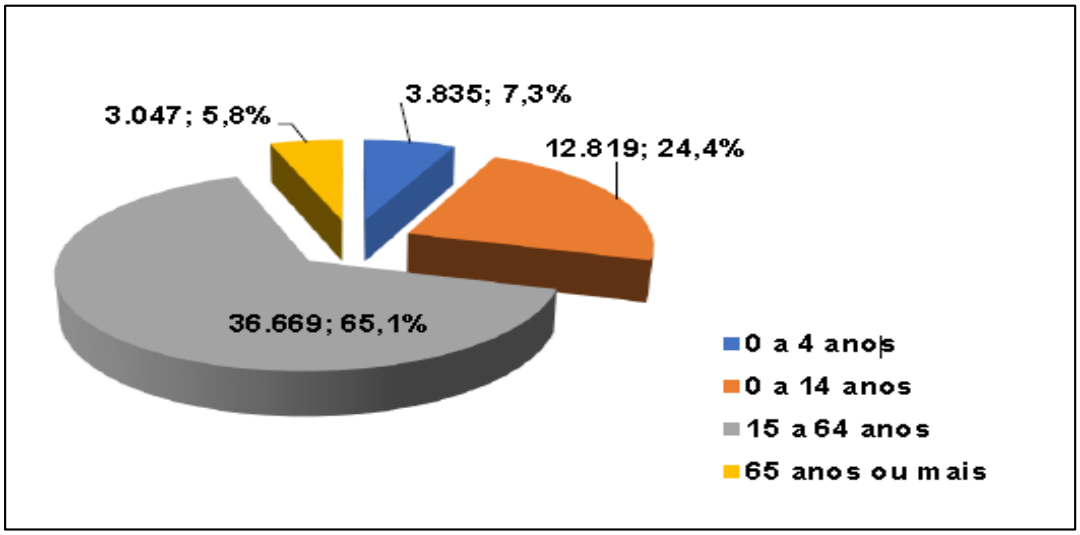
Fonte: Google Maps[44].

[44] Disponível em https://goo.gl/maps/iViswnsJfGLkjGJs6 . Acesso em 27/08/2022.

Sobre a população de bairro, Nascimento Júnior (2020, p. 71) afirma que

> Cajueiro Seco é considerado o terceiro maior bairro do município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco [...] e conta com uma população de 52.535 habitantes, dos quais 52,94% são do sexo feminino e 47,06% do masculino, cuja faixa etária de 15 a 64 anos compreende a maioria desta população (69,80%).

Figura 14 – População de Cajueiro Seco Jaboatão dos Guararapes – PE



Fonte: Nascimento Júnior (2020, p. 72)

No bairro de Cajueiro Seco não há bibliotecas comunitárias nem outros espaços públicos destinados à leitura. Não há livrarias[45]. Há uma diversidade de igrejas protestantes e algumas igrejas católicas, muitos discentes as frequentam e alguns têm a prática de leitura da Bíblia. No que concerne à prática de outras narrativas, é muito raro vermos algum educando(a) lendo um livro ou fragmento de livro, poema ou qualquer outro texto literário. Como docente há mais de 10 anos na mesma instituição escolar, percebemos que para a maioria dos(as) discentes o único lugar que tem acesso à leitura literária é em sala de aula ou na biblioteca da escola. Ressaltamos que há anos (aproximadamente 5 anos) a biblioteca não funciona regularmente por não termos um bibliotecário ou alguém que cuide desse local tão relevante. A realização das Rodas de Conversas Literárias com os(as) estudantes na biblioteca tem sido uma prática constante em nossa jornada docente.

[45] Alguns estudantes afirmaram que o Atacadão MEC (com o nome anterior de Livraria MEC), localizado na Av. Santo Elias, 344, Cajueiro Seco - PE, é uma livraria. O referido estabelecimento tem um variado estoque de material escolar e livros didáticos, mas com um acervo bem pequeno de livros literários, cujo site https://atacadaomec.bisws.com.br/ denomina de *livros paradidáticos*. O presidente da Associação de Moradores do bairro de Cajueiro Seco respondeu a um questionário que propomos com informações sobre o local. Foi-nos confirmado a ausência de: livraria, espaço público para leituras, bibliotecas públicas e/ou comunitárias. No momento, por estarem estruturando o espaço físico da Associação, não há nenhum projeto em andamento para se trabalhar o incentivo à leitura com a população de Cajueiro Seco.

Consideramos relevante este olhar etnográfico para o campo de pesquisa e para o bairro em que a comunidade escolar está inserida, pois, segundo Street (2002, p. 192)[46], "vários projetos de letramento nos últimos anos [...] [enfatizaram] que antes de iniciar programas e intervenções de letramento é necessário entender as práticas de letramento em que os grupos-alvo e as comunidades já estão engajados". Entender o percurso de lutas pelo direito à habitação no bairro de Cajueiro Seco, bem como sua localização geográfica, sua população, a fonte de renda das famílias e o acesso à leitura, nos ajudam a entender melhor a comunidade escolar em que realizamos a pesquisa.

4.2 NARRATIVAS DE VIDA DOS(AS) EDUCANDOS (AS) DA EJA

Se parássemos para ouvir, individualmente, nossos educandos e educandas da EJA, poderíamos vislumbrar as narrativas orais de suas próprias vidas. Às vezes, esse "desnudar" da própria história pode ocorrer em um pequeno grupo, quando ali existe confiança e cumplicidade. Ao ouvir suas narrativas de vida compreendemos que a aprendizagem está sendo transmitida do(a) discente para o(a) docente não é uma *via única*, teríamos aí uma *via de mão dupla* (do docente para o discente também), e é possível que ambos, "saiam de tal conversa" tocados e de alguma forma transformados.

Petit (2009, 2013 e 2019) traz contribuições muito importantes em seus livros sobre estas narrativas de vida. A autora nos diz que

> [...] por volta dos três ou quatro anos, elas [as crianças] começam a construir narrativas verbais relacionadas à própria vida. [...] Esse momento em que começamos a compor narrativas corresponderia a uma necessidade antropológica. [...] Da primeira infância à velhice, nossas vidas são inteiramente tecidas com narrativas que ligam elementos descontínuos entre si. Não deixamos nunca de narrar, seja àqueles que nos rodeiam, seja no segredo de nossa vida interior. (PETIT, 2019, p. 91-92)

A experiência no ensino com jovens e adultos nos faz perceber e sentir claramente, no dia a dia, as palavras de Petit: basta-nos ler um miniconto (de até 50 letras, por exemplo) para nos enriquecermos com as narrativas e memórias afetivas de nossos alunos e alunas. Nós (educador/educadora, educando/educanda) nunca deixaremos de narrar nossas próprias vidas, mesmo que não percebamos, estaremos sempre narrando para o outro, e muitas

[46] "A number of literacy projects in recent years [...] [stressed] that before launching into literacy programmes and interventions it is necessary to understand the literacy practices that target groups and communities are already engaged in".

vezes para nós mesmos. Infelizmente a prática dos diálogos em sala de aula, em que os(as) discentes tenham a liberdade e o tempo para *falar sobre si, narrar sobre si* é restrita, pois estamos "*ocupados(as) demais"* com as demandas impostas pelas prescrições das redes de ensino.

Neste processo de tecer, durante toda a vida, nossas narrativas, a leitura literária nos ajuda e nos impulsiona a continuar descobrindo coisas sobre nós mesmos - aquilo que está dentro de nós e não sabemos ou não queremos expor. Pois "ler serve para encontrar fora de si palavras à altura de [nossa] experiência, figurações que permitem encenar, de maneira distanciada ou indireta, aquilo que vivemos, sobretudo os capítulos difíceis de nossa história" (PETIT, 2019, p. 54).

Na obra *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público,* Petit (2013, p. 41) afirma que "a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado"; e através desta leitura literária o leitor, o aluno, a aluna se sente *capaz* de ter um pensamento independente, de seguir sua história com seus próprios passos. A autora diz que essa leitura é transgressiva (o leitor foge, ultrapassa) e é desterritorializante (abre para outros horizontes). Além disso, ao escrever sobre "*Elaborar a própria história"*, Petit (2013, p. 109 -113) nos traz contribuições extremamente ricas sobre **a experiência da leitura** e de como tal experiência nos ajuda a elaborar nossa narrativa de vida:

- A experiência da leitura nos abre para outro lugar, onde *nos dizemos*, onde elaboramos nossa história;
- A experiência da leitura pode despertar nossa interioridade, pode pôr em movimento nosso pensamento;
- Pode nos tornar *o narrador* daquilo que vivemos;
- Nos deixa mais aptos para expressar nossas próprias palavras, e ao mesmo tempo nos tornamos mais autores de nossa vida;
- Nos ajuda a elaborar uma posição de sujeito de nossa própria história;
- A experiência da leitura funciona como um foco de luz sobre uma parte de nós;
- Podemos encontrar, na experiência da leitura, palavras que nos restauram;
- Não nos priva de palavras para dar sentido ao que vivemos;
- Através da experiência da leitura podemos construir um espírito crítico;
- A experiência da leitura pode sacudir em nós crenças bem estabelecidas;
- Nos convida a conhecer outras formas de pertencer a uma sociedade;

- Nos convida a sair de nosso pequeno mundo;
- Nos ajuda na descoberta de si e do outro.

E, por fim, mencionamos neste item, mais uma das ricas reflexões de Petit (2009, p. 38-39):

> Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, **escrevemos a nossa**, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana - a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido - não há razão para que os escritores não toquem a cada um de nós. [...] Por meio dessa leitura, desses encontros, **elaboramos um espaço interior, um país próprio, inclusive em contextos onde parece não nos ter sobrado nenhum espaço pessoal** [...]. (Grifos nossos)

É nosso propósito contribuirmos na ampliação das possibilidades de nossos(as) discentes para a valorização das narrativas de suas vidas; e sabemos que a leitura literária tem o *poder* para isto: ela pode despertar nossos pensamentos, nossas emoções, nossas expectativas, nossas descobertas; rompendo com nossos medos e aparentes impossibilidades, mesmo em lugares e em momentos "onde parece não nos ter sobrado" nada. Acreditamos também que a potencialidade da leitura de minicontos é um caminho a ser trilhado na descoberta de *si* e do *outro* na Educação de Jovens e Adultos e, consequentemente, uma trilha que possibilita o enaltecimento na construção de "narrativas verbais relacionadas à própria vida", como veremos a seguir.

4.3 A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS A PARTIR DOS MINICONTOS

Salientamos, inicialmente, que há muitas controvérsias teóricas sobre os minicontos[47] e "apesar do quadro inicialmente confuso devido aos diferentes nomes adotados para a definição [de] elementos semelhantes [...]cada uma dessas teorias diferencia [...] duas formas que partem da hiperbrevidade: um subgênero do conto e um novo gênero" (CECHINEL, 2019, p. 37).

Souza (2021), Oliveira (2019), Cechinel (2019), Vieira (2012), Spalding (2008) e Gonzaga (2007) trazem em suas pesquisas possíveis conceitos e definições, a partir de vários teóricos, para os termos microficção, miniconto, microconto e microrrelato[48], e que, nas

[47] O estudo dos minicontos não tem uma tradição orgânica dentro da Literatura Brasileira (diferentemente da tradição hispânica), o que nos faz afirmar a grande complexidade de tal estudo. Dessa forma, procuraremos apresentar alguns conceitos e definições de diferentes pesquisadores.

[48] Não faz parte do escopo dessa pesquisa discussões sobre o termo nanoconto. Todavia, consideramos pertinente apresentarmos a conceituação que Silva e Santos Filho (2021, p. 364) trazem sobre o vocábulo: "nanoconto [...] narrativas breves nascidas/criadas e veiculadas em ambiente digital - quer via aplicativo, software ou diretamente

palavras de Oliveira (2019, p. 35), não devem ser utilizados como sinônimos. Vejamos no quadro 8 características que alguns dos referidos autores apresentam para cada termo:

Quadro 8 – Características: Microficção, Miniconto, Microconto e Microrrelato

Minificção	**Miniconto**	**Microconto**	**Microrrelato**
No México optam pela nomenclatura de minificção; (SOUZA, 2021, p.14; OLIVEIRA,2019, p.32; CECHINEL, 2019, p.10)	Venezuela e Colômbia preferem o termo *minicuento.* (SOUZA, 2021, p. 14). No Brasil, o termo preferido é miniconto ou microconto. (SOUZA, 2021, p. 28; OLIVEIRA, 2019, p.32; CECHINEL, 2019, p.34)	No Chile a preferência é microconto e miniconto. (SOUZA, 2021, p.14; OLIVEIRA, 2019, p.32) Venezuela e Colômbia preferem o termo microconto. (OLIVEIRA,2019, p.32)	A Argentina utiliza o termo microrrelato. (SOUZA, 2021, p. 14; OLIVEIRA,2019, p.32; CECHINEL, 2019, p.10). Bastante usado em língua espanhola. (OLIVEIRA, 2019, p.19; CECHINEL, 2019, p.10).
Categoria que **compreende uma área maior** que o microrrelato ou o miniconto (OLIVEIRA, 2019, p. 32)	A utilização do termo *conto* faz com que a associação com o mesmo seja iminente. (OLIVEIRA, 2019, p.33)	Capacidade de evocar uma realidade concreta específica. (CECHINEL, 2019, p.42)	Termo adotado pelo autor Andres-Suárez (2010a) e Lagmanovich. (OLIVEIRA, 2019, p. 33)
É capaz de englobar as estruturas de outros textos que possuem em comum a ênfase na brevidade e no estatuto ficcional (TOMASSINI E MARIS COLOMBO, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2019, p.32).	**Variante ultracurta do gênero conto** – conforme Zavala. (CECHINEL, 2019, p. 37).	Formas mínimas de escrita que se valem do instantâneo e da visualização repentina (SCHØLLHAMMER, 2004 apud CECHINEL, 2019, p. 43)	O termo microrrelato mostra o desejo de marcar a identidade **autônoma** deste tipo de obra em relação ao conto. (OLIVEIRA, 2019, p.33)
Gênero que abraça **diversas formas narrativas** e o miniconto e microrrelato estariam incorporados em seu interior (OLIVEIRA, 2019, p. 33).	**Conta, descontando** (as elipses), os elementos da tradição que incorpora para parodiar e problematizar. (CECHINEL, 2019, p. 42)	Poder de **revelação** (e não de omissão, como acontecia no miniconto); (CECHINEL, 2019, p. 43).	Tipo de texto com **características próprias**; (OLIVEIRA, 2019, p.33).

em microblogs, na web – é constituído por velocidade e interatividade na recepção por parte do leitor, bem como, densidade e concisão capazes de levar o leitor ao complemento de sentido sugerido no texto". Os autores apresentam características relevantes sobre o nanoconto no artigo intitulado *Nanoconto: um gênero novo em análise*, disponível em https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/5072 - Acesso em 23/10/2022.

Engloba a noção de ficcionalidade e também de narratividade, além de contemplar textos que não são exatamente portadores de uma microscopia quanto à extensão. (VIEIRA, 2012, p. 20)	Utiliza a velocidade da leitura como estratégia para exigir a pausa reflexiva, subvertendo o ritmo imposto pelo mundo. (CECHINEL, 2019, p. 43)	A **elipse deixa de ser primordial** para se associar à ideia do texto como fragmento (desde que reúna as condições necessárias para que venha a ser lido como microconto); (CECHINEL, 2019, p. 43)	A característica de **hibridez** é controversa entre alguns autores, como Andres-Suárez e Lauro Zavala. (OLIVEIRA, 2019, p.33).
	Terminologia mais presente no Brasil. [...] O prefixo *mini-* dá conta das exigências da brevidade, como a de *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, até aquelas que não ultrapassem uma página (VIEIRA, 2012, p. 18 - 21).	Absorve em toda sua dimensão os conceitos de espaço e tempo trazidos pelas novas tecnologias. (CECHINEL, 2019, p. 43)	Zavala delimita tipos de textos curtos: o conto convencional, o conto curto, o conto muito curto e o conto ultracurto. (OLIVEIRA, 2019, p.33).

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Souza (2021), Oliveira (2019), Cechinel (2019) e Vieira (2012).

Podemos considerar estes microtextos (que podem assumir tantos nomes e tantas particularidades, como expostos no quadro 8) como uma submodalidade variante do conto ou como um novo gênero autônomo, caracterizado principalmente por sua natureza intrinsecamente elíptica (CECHINEL, 2019). Vemos que as características apontadas acima mais se complementam do que se diferenciam. No entanto, nesta pesquisa, optamos em usar o termo "miniconto[49]" por acreditarmos que os *minicontos* possuem características advindas do gênero conto e por considerá-lo também como um gênero independente, autônomo e múltiplo em suas qualidades. Apesar da obra *Os Cem menores contos Brasileiros do Século* usar o termo microcontos, que abarca o prefixo portador de brevíssima extensão (bem pertinente para a obra mencionada), pensamos ser mais adequado utilizar o termo miniconto por acreditarmos que possa abranger uma extensão maior do que as 50 letras (sem contar título e pontuação) propostas na obra organizada por Freire (2004).

A extensão [ou não] do miniconto (ou termos equivalentes) é também uma questão de discussões entre os teóricos. Santana (2021, p. 128) apresenta algumas classificações quanto ao

[49] Segundo Vieira (2012, p. 18), "o termo 'miniconto' foi usado pela primeira vez [no Brasil] por Temístocles Linhares em *22 Diálogos sobre o conto*, de 1973, ao tratar das obras *A Mal Amada* (1970) e *O Tempo, Camila* (1971) de Elias José".

número mínimo e máximo de palavras propostas por alguns pesquisadores, conforme apontamos no quadro 9:

Quadro 9 – Extensão dos Minicontos

Anderson Imbert (1979)		"Conto curto", de 100 a 2.000 palavras;
Basilio Pujante (2013)		O microrrelato tenha duas páginas de extensão;
Francisca Noguerol (*apud* SHUA,2017)		Uma página;
Ana María Shua (2017)		Em torno de trezentas palavras;
Violeta Rojo (1997)		Aquilo que o primeiro olhar alcançar;
Lauro Zavala (1996)		Contos curtos, de 1000 a 2000 palavras; contos muito curtos, de 200 a 1000 palavras e contos ultracurtos, de 1 a 200 palavras;
Em Inglês:	*flash fiction*	Até 750 palavras;
	micro-fiction	Aproximadamente 250 palavras.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Santana (2021).

Delimitar o número mínimo e máximo de palavras em um miniconto não é uma tarefa simples, pois, como vimos, os teóricos apresentam uma variedade de categorizações. No entanto, concordamos com Santana (2021, p. 127) ao dizer que o "limite [das palavras] seria a percepção da trama, a visualização da narratividade correspondente do conto [miniconto], a revelação da história na superfície do texto". Tais características poderiam [ou não] estar presentes no que denominamos miniconto.

Por julgarmos que a gênese do miniconto vem através do conto, achamos significativo falar sobre a possível origem dos contos, que nas palavras de Gotlib (1990, p. 5), têm sua origem milenar na oralidade e "enumerar as fases da evolução [...] seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam". A autora traz, a partir de Quiroga, uma definição do conto literário: "O conto literário consta dos mesmos elementos que o conto oral e é, como este, o relato de uma história bastante interessante e suficientemente breve para que absorva toda a nossa atenção" (GOTLIB 1990, p. 41). Os minicontos trazem também esta caraterística: nossa atenção é capturada por eles.

Ao expor alguns estudos de Lauro Zavala[50], Gonzaga (2007, p. 28) afirma que ao falarmos sobre a minificção como um todo "que envolve textos curtos narrativos (minicontos) e não-narrativos (outras formas breves hibridizadas) —, pode-se dizer que se trata 'do gênero mais recente da história da literatura''. A dissertação de Gonzaga (2007, p. 31) também apresenta, conforme alguns teóricos, possíveis obras e autores que teriam contribuído para o surgimento do miniconto:

- Lauro Zavala costuma postular como marco fundamental do miniconto a publicação de *À Circe do mexicano Julio Torri* (1917);
- Para Pedro de Miguel, seria preciso buscar os antecessores do gênero em alguns outros autores, ainda que concorde em dividir a primazia com JulioTorri;

- O ensaísta Javier Perucho pensa que ao lado de Torri poderia estar o argentino Leopoldo Lugones;
- Todos concordam que este é um fenômeno que surge nas primeiras décadas do século XX, no México.

No cenário brasileiro, Gonzaga (2007, p. 74), ao discorrer sobre Dalton Trevisan, na obra *Ah,é*?, (publicada em 1994) afirma que

> nenhuma outra criação até aquele momento havia se inserido de forma tão clara dentro do que na América Latina se tinha como gênero consolidado há mais de duas décadas, e um gênero que apresenta como aspecto central o miniconto, das formas de minificção a mais impressionante pelo seu poder de conter narração e outros recursos literários em tão pouco espaço.

Da citação acima fica o questionamento se realmente Dalton Trevisan poderia ser considerado o "pai da minificção brasileira" já que este gênero literário vem se desenvolvendo ao longo de séculos com a participação de diversos autores. Oliveira (2019), Cechinel (2019), Souza (2021) e Vieira (2015) parecem discordar desta afirmação, como veremos a seguir.

Para Spalding (2008, p. 29) não seria possível afirmar que "os textos de Trevisan sejam os primeiros minicontos do Brasil, muito menos os únicos"; mas depois o pesquisador traz outra assertiva que parece contradizer a citação acima: "Sendo ou não a obra de Trevisan pioneira do miniconto à Monterroso no Brasil, o fato é que a partir de *Ah, é*? operou-se uma espécie de reinvenção do gênero na nossa literatura. Reinvenção e revitalização..." (SPALDING, 2008, p.

[50] Gonzaga (2007), cita as obras: *Relatos vertiginosos: antología de cuentos mínimos (*2000) e *La minificción bajo el mocroscopio (*2006), de Lauro Zavala.

40). Se Trevisan é visto como *reinventor* do gênero, tal afirmativa parece-nos consentir com Gonzaga (2007). Em contrapartida, Spalding reconstrói, de forma sucinta, parte do percurso da história dos minicontos e apresenta Machado de Assis e Oswald de Andrade como precursores.

Nas palavras de Oliveira (2019), o gênero miniconto passou a apresentar maior visibilidade na contemporaneidade, mas é possível encontrá-lo há muito tempo, como por exemplo, nos epigramas da Roma Antiga. Oliveira (2019, p. 16) declara, a partir de Lagmanovich (2005, p. 15-16), que "o microrrelato sempre existiu com a humanidade, mas neste momento de enaltecimento do tempo [século XX], devido a uma vivência de escassez do tempo para o sujeito fazer tudo o que gostaria, passou de ocasional para sistemático". No panorama brasileiro, Oliveira (2019) diz que "foi possível perceber que associar nomes contemporâneos como Dalton Trevisan, Marina Colasanti, João Gilberto Noll à produção de minicontos é comum, porém traços do gênero são encontrados anteriormente".

Cechinel (2019, p. 24), ao discorrer sobre a possível origem dos minicontos, afirma que as narrativas brevíssimas sempre tenham existido, mas que foi "no final do século XIX que uma estética da brevidade passa a se afirmar na Europa de modo ubíquo". No Brasil, nesta mesma época, se desenvolve a arte narrativa de Raul Pompéia. E "é a pena de Pompeia que nos dá os primeiros microtextos ficcionais narrativos em prosa nos quais já é possível reconhecer a união de certas estratégias de elipse, omissão e brevidade voltadas para a proposta de uma leitura ativa e questionadora" (RODRIGUES; SOUZA, 2011, *apud* CECHINEL, 2019, p. 46). A pesquisadora menciona alguns nomes importantíssimos na literatura brasileira que, na prosa e na poesia, utilizaram-se de narrativas breves e com elipses semelhantes aos da minificação contemporânea: Machado de Assis (contemporâneo de Pompéia), Oswald de Andrade e Carlos Drummond de Andrade. A partir dos anos 60 (em meio ao regime militar), começa a ser produzida microtextos críticos que começam a integrar as publicações de contistas de destaque. Ainda na década de 60, Cechinel (2019), menciona Luiz Vilela, Rubem Fonseca. Mesmo que a brevidade não tenha sido, para os autores mencionados, o objetivo central, eles tiveram participação na história da minificação no Brasil. Foi com Dalton Trevisan "que a brevidade extrema e elíptica surge não mais como experiência pontual, mas como parte de um processo contínuo de condensação e subtração voltado para a busca do essencial" (CECHINEL, 2019:70). Com a publicação da obra *Ah, e´?* em 1994, Trevisan diferencia sua escrita brevíssima do conto, sob o nome de miniestórias.

Em sua tese de doutorado, *Pequeno como um Dinossauro: Microconto, um Gênero Autônomo*, Souza (2021, p. 28), relata que "é possível afirmar que já se fazia microconto no Brasil bem antes dos anos 80 "e apresenta como amostra os poemas-pílula de Oswald de Andrade; o microconto que emerge de forma incidental em obras de Machado de Assis; Marina Colasanti que em 1975, em seu livro *Zooilógico*, apresenta um breve microconto:

> **História só com princípio e fim**
> Bastou vê-lo a primeira vez para saber que havia chegado seu fim.
> (COLASANTI, 1975, *apud* SOUZA, 2021, p.32).

E ao falar de Dalton Trevisan, Souza (2021, p. 36) diz que ele "é, sem dúvida, **outro** precursor do microconto" (grifo nosso). Afirma acreditar "que o ápice da microcontística no Brasil se dá pela edição de *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, organizado por Marcelino Freire, em 2004, cujo título parodia *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*, organizado por Ítalo Moriconi, em 2000" (SOUZA, 2021, p. 39). O pesquisador cita nomes de outros autores, na década de 2010, como João Anzanello Carrascoza (com o livro *Linha única)* e Geraldo Portela (com a obra *Poucas palavras, minicontos).*

No artigo intitulado *Origens do miniconto brasileiro contemporâneo*, Vieira (2015, p. 66) inicia afirmando que "frequentemente, o nome de Dalton Trevisan é citado como o pioneiro de tal prática (GONZAGA, 2007; SPALDING, 2008), sobretudo para a literatura contemporânea. Todavia, um esforço mais largo de perspectiva diacrônica recupera outros importantes marcos de um miniconto". Vieira (2015) menciona Machado de Assis e Raul Pompeia (século IX), bem como Oswald Andrade e Carlos Drummond de Andrade (nas primeiras décadas do século XX) como nomes importantes no desenvolvimento da minificação brasileira.

Após esta sumária exposição sobre os minicontos no Brasil, e até mesmo as controvérsias a respeito, gostaríamos de expor sumariamente o conceito e as características que Cechinel (2019, p. 13) apresenta a partir de David Roas (2010) sobre os minicontos:

> os minicontos são microtextos literários ficcionais narrativos em prosa que apresentam os seguintes traços característicos: 1. Traços discursivos: narratividade, hiperbrevidade, concisão e intensidade expressiva, fragmentariedade e hibridez genérica; 2. Traços formais (derivados da hiperbrevidade): ausência de complexidade estrutural na trama; mínima caracterização psicológica das personagens (anônimos, personagenstipo); construção essencializada do espaço (escassez de descrições e referências reduzidas); utilização extrema da elipse temporal; diálogos pouco usados, extremamente funcionais e significativos; finais surpreendentes e/ou enigmáticos; importância do título; experimentação linguística; 3. Traços temáticos (não necessariamente juntos em todo miniconto): intertextualidade (diálogo paródico com outros textos); metaficção; ironia,

> paródia, humor; intenção crítica; 4. Traços pragmáticos: necessário impacto sobre o leitor e exigência de um leitor ativo.

Como exemplo, apresentamos o miniconto de nº 02 da obra *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004):

> Caiu da escada
> e foi para o andar de cima.
>
> Adrienne Myrtes

Neste miniconto de Myrtes, podemos encontrar algumas características apresentadas por David Roas (2010):

(i) Traços discursivos: narratividade, hiperbrevidade, concisão e intensidade expressiva: no miniconto em questão há um texto unifrásico: a redução se dá ao que é extremamente essencial, ao que é necessário e suficiente; e há também uma significativa intensidade a partir da narrativa em que há uma aparente *queda para cima*. A explicação estaria "calcada na cultura religiosa que premedita a ascensão ao céu após a morte física, presente em várias crenças no mundo todo" (SOUZA, 2021, p. 117). A autora também optou pela ausência de um título, mas mantém as diversas possibilidades interpretativas no texto.

(ii) Traços formais: ausência de complexidade estrutural na trama; mínima caracterização psicológica das personagens: não há dados detalhados sobre a personagem: um homem? uma mulher? Quais as tramas pessoais vividas pela personagem? Não sabemos. Encontramos aí o não dito que requer do leitor a imaginação das diversas possibilidades.

(iii) Traços pragmáticos: necessário impacto sobre o leitor e exigência de um leitor ativo: requer-se do leitor a percepção de que o foco do miniconto está no paradoxo: cair para cima? A ação do miniconto está nos verbos "cair" e "ir" com uma sucessão através da conjunção aditiva "e". Encontramos também uma forma suavizada em dizer que a personagem morreu "foi para o andar de cima" – um eufemismo.

Pensamos que a leitura de minicontos, cujas características são tão significativas, pode dar vez e voz às consciências dos(das) estudantes (na expectativa de que haja uma relação afetiva positiva em frente ao texto), bem como, despertar os seus conhecimentos prévios a partir dos temas abordados, estimulá-los a expressarem suas opiniões/críticas e a perceberem os implícitos que os autores trazem nessas construções. Consideramos que a leitura literária de minicontos pode também contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem resulte em leitores críticos mais profundos e mais perspicazes.

Também discorrendo sobre as potencialidades dos minicontos, Oliveira (2016, p. 6) traz afirmações muito significativas:

> sobre este gênero ficcional marcado pela brevidade, pela intensidade expressiva, pela narratividade e pelo hibridismo genérico [...]. Paradoxal em sua forma e conteúdo, os microrrelatos [minicontos] dialogam frequentemente com outros gêneros literários e extraliterários, colhendo referências variadas e replantando-as no fértil solo da interdisciplinaridade, de onde vicejam como outra expressão artística. Espécie de antivanguarda, a minificção [o miniconto] recorre à tradição para então subvertê-la e superá-la, demolindo neste movimento os muros que segregam e categorizam gêneros e saberes. Ao minicontista cabe o desafio de compor histórias que, sendo simultaneamente conto e grafite, fotografia e poema, cinema e haikai, manchete e aforismo, não deixem de ser, na febre da transgressão, aquilo que se propõem de início: ficção de mínimas proporções e máximo efeito.

Lagmanovich (2019, p. 87), crítico literário, escritor argentino e pesquisador no campo da microficção, traz importantes contribuições sobre os microrrelatos [que consideramos significativas também para os minicontos]:

> [...] proponho partir de uma caracterização operativa do microrrelato (não uma definição, algo que é sempre limitativo, mas uma caracterização). Isto consiste em conceber o microrrelato como um género literário ao qual competem três características ou características principais: 1) **a brevidade ou concisão** (critério externo facilmente verificável, uma vez que pode ser expressa através da contagem das palavras que constituem um texto), 2) **a narratividade** (critério interno susceptível de ser analisado pelo crítico) e 3) **a ficcionalidade,** que depende sobretudo da atitude, ou do propósito, do escritor. Brevidade (respeitemos o uso habitual deste vocábulo), narratividade, ficcionalidade: estas são as coordenadas do microrrelato [...]. A utilização da tríade proposta pode levar a resolver uma dúvida frequente: o que é um microrrelato? Nossa resposta é que **se a um texto podem ser atribuídos os traços de brevidade, narratividade e ficcionalidade, trata-se sem dúvida de um exemplar do gênero que estudamos.** Se ostenta brevidade e narratividade, mas os fatos mostrados não são ficcionais, pode tratar-se de um texto jornalístico - mais preocupado pelo que ocorreu que pelo que poderia ocorrer - , de algum tipo de manual de instruções ou de qualquer outra variedade de uma escrita cujo foco é o factual, não o ficcional[51] (grifos nossos).

Neste mesmo artigo, *El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones*, Lagmanovich (2019, p. 92-93) faz a seguinte pergunta: **por que lemos microrrelatos**? Julgamos pertinente

---

[51] [...]propongo partir de una caracterización operativa del microrrelato (no una definición, algo que siempre es limitativo, sino una caracterización). Ello consiste en concebir el microrrelato como un género literario al que competen tres rasgos o características principales: 1) la brevedad o concisión (criterio externo fácilmente verificable, puesto que se puede expresar a través del cómputo de las palabras que constituyen un texto), 2) la narratividad (criterio interno susceptible de ser analizado por el crítico), y 3)la ficcionalidad, que depende sobre todo de la actitud, o del propósito, del escritor.Brevedad (respetemos el uso habitual de este vocablo), narratividad, ficcionalidad: tales son las coordenadas del microrrelato. [...] El uso de la tríada propuesta puede llevar a resolver una duda frecuente: ¿qué es un microrrelato? Nuestra respuesta es que si a un texto se le pueden atribuir los rasgos de brevedad, narratividad y ficcionalidad, se trata sin duda de un ejemplar del género que estudiamos. Si ostenta brevedad y narratividad, pero los hechos mostrados no son ficcionales, puede tratarse de un texto periodístico –más preocupado por lo que ocurrió que por lo que podría ocurrir–, de algún tipo de manual de instrucciones o de cualquier otra variedad de una escritura cuyo foco es lo fáctico, no lo ficcional. (LAGMANOVICH, 2019, p. 87).

expor algumas respostas do autor para esta pergunta, pois mesmo referindo-se ao contexto hispânico, podemos trazer para o contexto brasileiro**.** Vejamos**:**

- Lemos Microrrelatos porque nos fascina **o espetáculo da inteligência**: apreciamos a nitidez do efeito que o microrrelato nos propõe;
- O microrrelato nos oferece a **participação**: o breve corpo do microrrelato não é um objeto a contemplar passivamente, mas um espaço de **intercâmbio** entre o escritor e o leitor.
- Na leitura do microrrelato, **nos sentimos também autores**. Há tanto de elisão, alusão e sugestão no microrrelato, que nossa função passa a ser de realmente **construí-lo**. Nós o construímos dentro das linhas que foram sugeridas pelo autor (ou seja, pelo primeiro autor, já que nós como leitores nós somos **autores segundos**);
- O microrrelato oferece uma perspectiva de **maior liberdade** do que os outros gêneros, mesmo os mais próximos, como é o caso do conto.

Contribuindo também com nossa sumária exposição sobre as narrativas breves, Souza (2021, p. 78-83) apresenta *Quinze hipóteses* de Blanco (2019)[52] em sua investigação sobre a identidade genérica do microrrelato partindo de parâmetros sociais, culturais e históricos. Atentemos para tais tópicos:

1. *Os gêneros como ponte entre a literatura e a sociedade*: a literatura é vista como um meio de dar vazão ao ímpeto do ser humano à contação de histórias e um espelho da sociedade de cada época;
2. *Os gêneros também nascem dos impulsos primários e dos desejos da espécie*: caráter revolucionário e questionador das narrativas breves, em que grande parte desse questionamento localiza-se em seu **hibridismo** genérico;
3. *Funções e marcas são necessidades humanas que se realizam cotidianamente no indivíduo*;
4. *Gêneros literários em **interface** com gêneros não-literários*;
5. *Os gêneros literários em compasso com os **meios de comunicação de massa, redes sociais e inovações tecnológicas***: a concisão exigida pelos espaços cibernéticos das redes, a exemplo dos *tweets* e *posts*, vai ao encontro da brevidade das narrativas curtas;
6. *Gêneros próprios para determinadas situações de vida*;

[52] Souza (2021) referencia BLANCO, M. Tropelias. Revista de Teoria e de la Literatura Comparada, Belém, 2019.

7. *Os gêneros têm a capacidade de se reproduzir*;
8. *Os gêneros literários* ***podem derivar de outros gêneros não literários***;
9. ***Não há unificação*** *internacional nem quanto a nomenclatura nem com relação às características primordiais do gênero*;
10. *Serialização como mais frequente em certos gêneros que em outros*;
11. *Existem gêneros ocultos, subjacentes, que podem se confundir como parte de outros gêneros* (grande variedade híbrida);
12. *Um gênero pode estar ligado à independência de um país*: as micronarrativas frequentemente emprestam, via intertextualidade, eventos, personagens e espaços daquele mundo em forma de hipotexto[53];
13. *Existem gêneros de ação e gêneros de introspecção*;
14. *Os gêneros contraem-se ou se expandem conforme as condições de distribuição e de mercado*;
15. *A hipótese de que as micronarrativas sejam um gênero*.

Os minicontos (microcontos ou microrrelatos - dependendo da escolha teórica feita), em sua intensidade, são discursos extremamente ricos e que trazem a possibilidade de contribuir para a ampliação de conhecimentos dos saberes que os sujeitos da EJA já possuem em sua leitura do mundo e na própria experiência e vivência diária. É necessário, entretanto, que haja a escolha de obras de qualidade para que seja fomentado em sala de aula diálogos e aprendizagens significativas.

4.4 A ESCOLHA DOS MINICONTOS

Ao falar sobre *Escolha de Obras*, Rouxel (2013, p. 24) diz que "é importante também propor obras das quais eles [os alunos e alunas] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas". Seriam aquelas obras que "confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc." (ROUXEL, 2013, p. 24). A autora nos alerta também que "convém observar o grau de dificuldade da obra proposta", encontrando-se aí o privilégio das *obras complexas*. O leitor então, completaria o texto a partir de sua experiência de mundo e da própria Literatura; e esta incompletude textual traz uma "forte atividade inferencial". Rouxel (2013, p. 28) defende

[53] Genette (2010, p. 18) traz a seguinte afirmação para o termo hipotexto: "Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário". Assim, o hipotexto poderia ser identificado como a fonte principal de significado de um segundo texto.

ainda que “é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais” para que ocorra o que ela apresenta como "fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra”.

Dalvi (2013, p. 78), a partir de Silva (1998), fala sobre “a qualidade literária (ela mesma sempre submetida a questionamentos) como critério primeiro para a escolha de textos a serem lidos”, tal escolha deve levar em consideração, além da qualidade literária, o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estéticos dos alunos e alunas. A autora apresenta algumas características destes textos literários: criatividade, inovação, densidade, originalidade, riqueza e sedução dos mundos representados, preocupação com o humano, possibilidades de leitura aberta (desafiante, instigante e provocante).

Ao utilizarmos o termo *escolha de obras* não estamos nos referindo a uma mera escolha, mas a escolhas que possam ampliar a produção de sentidos e significados para os educandos e educandas. O processo de escolha não foi fácil: realizamos a leitura de alguns livros exclusivos de minicontos, mas a dúvida da *escolha certa* permaneceu. Considerando as particularidades dos minicontos já expostas nas subseções anteriores e segundo os pressupostos que Rouxel (2013) e Dalvi (2013) apresentaram, escolhemos a obra “*Os cem menores Contos Brasileiros do Século*", cuja organização foi realizada por Marcelino Freire[54] (2004). Percebemos na obra escolhida algumas características expostas pelas citadas pesquisadoras, tais como: ganhos estéticos e éticos, confronto com temas diversos, certo grau de dificuldade em alguns minicontos através de seus implícitos, criatividade, originalidade, inovação e densidade.

Concordamos com Reis (2021, p. 76) sobre a necessidade de estabelecer critérios para que a escolha seja adequada para o público da EJA. A obra citada pareceu-nos condizente ao segmento proposto por sua multiplicidade de autores e temas, bem como pela **não** infantilização e leituras **não** explícitas [a explicitude pouco nos faz refletir] para o público de jovens e adultos. Na atual prática docente, em que os alunos e alunas têm recebido livros literários no âmbito do

[54] “Marcelino Freire é escritor. Nasceu em 1967, em Sertânia, Pernambuco. Viveu no Recife e desde 1991 reside em São Paulo. É autor, entre outros, dos livros “Angu de Sangue” (Ateliê Editorial) e “Contos Negreiros” (Editora Record – Prêmio Jabuti 2006). Em 2004, idealizou e organizou a antologia de microcontos “Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século” (Ateliê Editorial). Alguns de seus contos foram adaptados para teatro. Participou de várias antologias no Brasil e no exterior. No final de 2013, publicou seu primeiro romance, intitulado “Nossos Ossos” (Record – Vencedor do Prêmio Machado de Assis), publicado também na Argentina, na França e em Portugal. Em 2018, lançou pela José Olympio o livro “Bagageiro”, que reúne o que ele chama de “ensaios de ficção”. Coordena oficinas de criação literária desde o ano de 2003.” Informações extraídas do site <https://marcelinofreire.wordpress.com/marcelino-freire/> - acesso em 08\04\2023.

PNLD-Literário e no projeto "Escola que lê, faz a mudança acontecer[55]", presente no Município do Jaboatão dos Guararapes, percebemos que

> O próprio material literário disponibilizado ao trabalho com este segmento pressupõe um aluno e uma aluna que não correspondem ao real, banalizando-os e infantilizando-os. Os textos pressupõem e induzem a conclusões primárias, impedindo, talvez de forma deliberada, o aprofundamento de algumas questões (TEIXEIRA, 2008:184, *apud* REIS: 2021, p. 75).

É inegável a importância e referência desta obra no Brasil, considerada, como a primeira obra coletiva de minificção publicada em nosso país. Vieira (2012, p. 102) nos diz que *Os cem menores Contos Brasileiros do Século "*trata-se de uma reunião de nomes [103 autores[56]] consagrados da literatura brasileira (como Dalton Trevisan, [Lygia Fagundes Telles], Moacyr Scliar, Millôr Fernandes) com revelações (como [Adrienne Myrtes], Joca Reiners Terron, Marcelo Mirisola, Santiago Nazaria), além de outros menos conhecidos até aquele momento". A diversidade de autores(as) e temas é uma das características importantes para a utilização e escolha deste livro em uma turma de EJA.

Vieira (2012, p. 102-115) traz contribuições importantes em sua tese de doutorado ao analisar a obra. Inicialmente, o pesquisador chama atenção da proposta feita aos cem convidados. Vejamos como é feita a apresentação da obra:

> QUANDO ACORDOU,
> O DINOSSAURO AINDA ESTAVA LÁ.
> Augusto Monterroso
>
> O mais famoso microconto do mundo, acima, tem só 37 letrinhas. Inspirado nele, resolvi desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se "conto vence por nocaute", como dizia Cortázar, então toma lá. (FREIRE, 2004).

E apresenta algumas características importantes:

- Concepção e surgimento com uma postura paródica em relação à reconhecida coletânea *Os cem melhores contos brasileiros do século*, compendiada por Ítalo Moriconi;

[55] É um programa que foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, no segundo semestre de 2017, com o objetivo de fortalecer nos alunos da Rede Municipal o hábito de ler e escrever. O programa oferece livros literários para todos os estudantes do Município. Informações disponíveis em <https://educacao.jaboatao.pe.gov.br/programa-de-leitura-escola-que-le-faz-a-mudanca-acontecer-e-sucesso-na-rede-municipal/>. Acesso em 01/11/2022.

[56] Na 2ª edição do livro foram inseridos "3 microcontos inéditos: Lygia Fagundes Teles, Reinaldo Moraes e Reynaldo Damazio" (FREIRE, 2004).

- A capa de *Os cem menores* retoma o projeto de diagramação da de *Os cem melhores*, com a disposição dos nomes dos autores dispersos e o nome do livro se formando nos espaços intersticiais;
- Alguns escritores presentes em *Os cem melhores* aceitaram o convite de Marcelino Freire e também comparecem em *Os cem menores;*
- Proposta inovadora e irreverente, com dimensões reduzidas (o livro tem medidas de 10 x 12,5 cm) para o formato tradicional de livro no Brasil;
- Traz nomes de muitos autores ainda não canonizados na literatura brasileira;
- Ítalo Moriconi escreve um prefácio nos moldes do sintetismo proposto pelos *Os cem menores:*

> UM PREFÁCIO EM CINQUENTA PALAVRAS
>
> É no lance do estalo que a cena toda se cria. Na narrativa e na poesia. Alguém já disse, poesia é uma frase ou duas e uma paisagem inteira por trás. Neste volume, a prova: conto também, em número de cem. São pílulas ficcionais, e das melhores. Você aí, divirta-se! (MORICONI, *In* FREIRE, 2004)

Vieira (2012, p. 103) afirma que nessas palavras de Moriconi há enfoques muito importantes como, a diversão e o encontro entre a poesia e a narrativa. A expressão "pílulas ficcionais" [e das melhores] surgem para classificar os minicontos, trazendo à tona a percepção de instantaneidade e contenção espacial. Em sua dissertação de mestrado, Spalding (2008, p. 70) apresenta "os textos unifrásicos de *Os Cem Menores*... como contos, ainda que [admita] que nem todos os cem textos encaixem-se nesta categoria", pois, nas palavras do autor

> Chamar os textos de contos não significa encaixá-los confortavelmente numa categoria literária consagrada pela frequência de seu uso, e sim atribuir algumas características aos textos, tais como completude, intensidade, tensão e produção de efeito no leitor, ainda que se admitam profundas diferenças estruturais. (SPALDING, 2008, p. 70).

Spalding (2008, p. 75) defende que "se olharmos com atenção para os textos de *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, para o não dito nestes textos, perceberemos estruturas narrativas e estratégias formais que nos remetem, sim, ao gênero conto". São muitas perspectivas diferentes relacionadas à nomenclatura ideal para o termo minificção/microrrelato/miniconto. Concordamos com Rojo (2016, p. 380, *apud* Oliveira, 2019, p. 35) ao expor que "embora haja estudos que estabeleçam diferenças entre um e outro [minificção ou miniconto] em razão das suas características, sendo a minificção o termo geral que engloba os relatos e contos muito curtos, creio que tal especificidade apenas complica".

Voltemos a falar sobre a obra *Os cem menores Contos Brasileiros do Século:* em 25.03.2004, no jornal *A Folha de São Paulo*[57], o jornalista Cassiano Elek Machado reproduz uma declaração de Marcelino Freire:

> **Não é livro para tratado ou tese, é diversão**", diz Marcelino Freire. Prova disso, alega, foi seu 1º Microconcurso de Contos, que tocou em seu blog (www.eraodito.blogspot.com) e do qual saíram cinco mini-histórias do livro. "**Peguei os minicontos inscritos, fui ao boteco e juntei um júri** como Bressane, o Joca, a Indigo e mais uns bêbados que estavam por lá", relata. "**Depois dizem que isso não é vida literária**. O que é, então? Comer croissant em Paris? (Grifos nossos).

É interessante notar o enfoque divertido e lúdico dado ao livro nesta reportagem: "*é diversão*". Não seria possível [também] o desenvolvimento do ensino aprendizagem através do humor? E quando Marcelino Freire comenta que "**fui ao boteco e juntei um júri"** nos faz refletir que a literatura pode estar inserida em "todo lugar" [*em espaços formais e não formais*]: nas escolas, nos botecos, nas feiras, nas igrejas, nos parques, nos transportes públicos, nos museus, nos teatros, nos cinemas, nas bibliotecas… Esta é a Educação Literária que defendemos neste estudo e são estes minicontos que escolhemos para ler, discutir, sorrir, chorar, relembrar, concordar, discordar, criticar, ouvir, falar e até não entender - com os nossos alunos e alunas da EJA nas Rodas de Conversas Literária.

4.5 AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS NAS RODAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS

Nossa proposta nas Rodas Conversas Literárias é aparentemente simples e ao mesmo tempo complexa[58], considerada por nós como eficaz e como uma aprendizagem mútua entre discentes e docentes. Gostaríamos de expor, em forma de narrativa, os preparativos para a nossa primeira Roda de Conversa:

Tivemos, em nosso primeiro encontro, a cooperação do professor de Ciências Erick Nogueira para a gravação da Roda de Conversa e para as fotos. O professor Erick providenciou alguns detalhes imprescindíveis: colocou um cartaz na porta da biblioteca com o seguinte aviso: "Gravando. Não entrar" (para que não fôssemos interrompidos) e posicionou, da melhor forma possível, as câmeras dos dois celulares que tínhamos levado; além de tirar algumas fotos. Mayck, discente da turma e porteiro da escola, levou para a biblioteca uma caixa grande de som e o microfone. Teve a maravilhosa ideia de pendurar o microfone no suporte da lâmpada

[57] Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u42708.shtml. Acesso em 31.05.2022.
[58] Entendemos que a escolha de uma obra literária, a escuta, a mediação e a avalição são processos complexos.

fluorescente e o deixou no centro da Roda de Conversa para que o áudio das gravações ficasse adequado. Conseguimos também um gravador de voz, caso houvesse problemas com a gravação do vídeo. Tudo estava providenciado.

Ao iniciarmos nossa primeira Roda, começamos a aplicar a proposta (Figura 14) baseada na metodologia apresentada por Bajour *et al.* (2006):

(i) a escolha da antologia "*Os cem menores contos brasileiros"* (2004), organizada por Marcelino Freire;

(ii) discussões com os(as) educandos(as), na primeira Roda de Conversas Literárias, sobre o que entendem por minicontos e a apresentação da antologia;

(iii) primeira Roda de Conversas Literárias: um encontro dialógico a partir de dois minicontos escolhidos pela docente;

(iv) cinco Rodas de Conversas Literárias: encontros dialógicos a partir dos minicontos escolhidos pelos educandos e educandas;

(v) narrativas de pequenos fatos (vividos pelos alunos) de forma oral;

(vi) a prática da escuta;

(vii) através da oralidade, a exploração da troca de experiências;

(viii) análise dos elementos coletados para a triangulação dos dados, ressaltando a relevância do estudo na implementação de uma prática de leitura literária que contribua no processo de ensino-aprendizagem e que resulte em leitores críticos mais profundos e mais independentes;

(ix) avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem nas Rodas de Conversas Literárias.

Apresentamos algumas particularidades dessas Rodas:

(i) A turma escolhida para a pesquisa, apesar de quase todos serem adultos, não apresentavam, em sua maioria, práticas de leituras literárias anteriores;

(ii) Nos posicionamos em semicírculo por causa da disposição das câmeras para a gravação da Roda de Conversa Literária;

(iii) Estes eventos de letramento tiveram como objetivo o incentivo e a prática de leitura de uma obra literária;

(iv) Cada aluno(a) lia o miniconto escolhido; por vezes, líamos o mesmo miniconto diversas vezes;

(v) A mediadora (professora), a cada encontro, aprendia a escutar o educando e a educanda. Um processo complexo que inclui escutar não apenas a voz, mas os gestos, os olhares, outros possíveis sons, e até mesmo o silêncio.

Figura 15 – Proposta Metodológica

Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Bajour *et al.* (2006).

As trocas nas Rodas de Conversas Literárias foram extremamente ricas: todos os participantes daquele pequeno grupo participaram com suas falas (uns mais que outros) e escolhas; houve silêncios; discussões e dúvidas inacabadas; intertextualidades; confiança; exposição da própria vida; discordâncias; concordâncias; risos; respeito pela opinião do outro. Traremos mais detalhamento sobre este percurso prazeroso e rico no próximo capítulo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANALISANDO O PERCURSO

Relataremos o início do percurso narrativamente: havia um misto de nervosismo e ansiedade para a nossa primeira Roda de Conversa Literária com o livro *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. Já havíamos realizado outras Rodas de Conversas Literárias com a turma, mas a ansiedade e apreensão permaneceram até o início deste evento de letramento, instrumento de investigação do Mestrado Profissional, possivelmente porque não sabíamos como os(as) discentes recepcionariam a obra escolhida. Utilizamos o espaço da biblioteca da escola por ser um lugar mais apropriado para o evento: um ambiente entre livros e um lugar mais tranquilo e acolhedor.

Entendemos que dentre os possíveis ambientes adequados (que possam estimular a leitura) mencionados por Yunes (1999), a biblioteca é um deles. Pesquisadoras como Colomer (2007), Petit (2013) e Rosa (2021), trazem-nos importantes reflexões sobre a biblioteca. Rosa (2021, p. 70) afirma que "de modo geral, na biblioteca escolar ocorre: leitura de textos literários; conexão com mediações culturais do mundo do livro e espaço para a autoria". Nesse contato com os textos/livros literários, na biblioteca, acontecem as Rodas de Leitura – leitura que "pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos" (PETIT, 2013, p. 31).

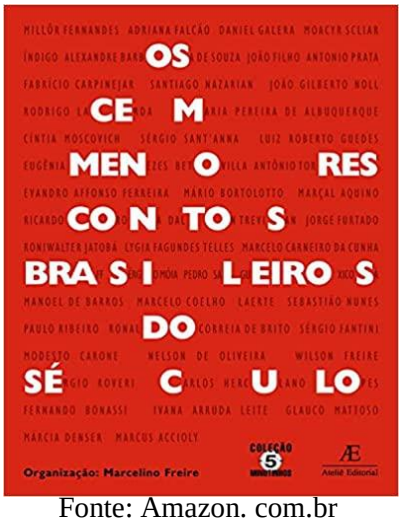
Naquela noite do dia 19 de maio de 2022, às 19:10h, iniciamos a nossa primeira Roda de Conversas Literárias. Dos 21 matriculados, tínhamos 05 estudantes (apenas seis frequentam regularmente desde março): Mayck[59] (50 anos, porteiro da escola), Rosângela (56 anos, auxiliar de serviços gerais da escola), Ana (58 anos, dona de casa), Luna (17 anos, estudante) e Pedro (42 anos, montador industrial e baterista). Registramos a ausência de Niquinha (36 anos, doméstica), que por motivos de saúde estava impossibilitada de ir à escola. Apresentamos o livro aos(as) educandos(as), informando preliminarmente que se tratava de uma edição esgotada[60], tínhamos apenas um exemplar, e, diante desse fato, foi necessária a reprodução de cópias encadernadas para a realização da mediação. As mencionadas cópias não ficaram esteticamente adequadas, pois as gráficas que consultamos e que tínhamos disponíveis no

[59] Nomes fictícios escolhidos pelos próprios alunos e alunas.

[60] Em 02 de abril de 2022, enviamos um e-mail para a Ateliê Editorial (editora do livro) e foi-nos confirmado que não tinham disponibilidade do título mencionado. Procuramos em sites de várias livrarias on-line o livro *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* e, dentre os tantos procurados, havia a disponibilidade na amazom.com.br dois exemplares no valor de R$ 589.00 e R$ 455,97 respectivamente (consulta feita em 04/05/2022), cuja compra se tornou inviável pela indisponibilidade de recursos financeiros.

momento, disseram-nos que não tinham como reproduzir o livro em um formato tão pequeno (dimensões: 12.8 x 10 x 1.6 cm), conforme vemos na figura 15.

Figura 16 – Capa do Livro *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*



Fonte: Amazon. com.br

Nosso primeiro evento de letramento foi realizado em um tempo pedagógico de duas aulas, 60 minutos. As figuras 17, 18 e 19 demonstram o início, o meio e o fim de nossa 1ª Roda de Conversa Literária.

Figura 17 – Primeira Roda de Conversa Literária (19/05/2022 – início do evento – tempo 02:48)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 18 – Primeira Roda de Conversa Literária (19/05/2022 – metade do evento - tempo 25:06)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 19 – Primeira Roda de Conversa Literária (19/05/2022 – final do evento – tempo 45:55)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Já havíamos comentado, em dias anteriores, que nossas Rodas de Conversas Literárias seriam realizadas na biblioteca. Quando os educandos e as educandas adentraram a sala, sentaram-se nas cadeiras que estavam posicionadas no semicírculo que havíamos formado. Acreditamos que não questionaram a disposição das cadeiras por já termos realizado outras Rodas de Conversas Literárias com a turma e por já termos enfatizado o crescimento e a

aprendizagem mútuos que ocorrem nestas Rodas (a horizontalização das relações de poder). No início do evento, as cópias encadernadas foram entregues, e os educandos e educandas começaram a folhear e examinar. Em seguida, entreguei o único exemplar do livro a Luna, que após manuseá-lo e folheá-lo, repassou para Rosângela e sucessivamente todos da Roda tiveram contato com o livro. Como vemos na Figura 19, o livro circulava entre os(as) discentes e cada um folheava e examinava algumas páginas.

Figura 20 – Primeira Roda de Conversa Literária (19/05/2022 – tempo 04:10)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Iniciamos então, nossas trocas dialógicas, escutas e aprendizagens a partir dos minicontos que propomos naquele evento.

5.1 UM MINICONTO: *MAS O RIO CONTINUA LINDO*

Através do primeiro miniconto que escolhemos para a Roda de Conversas Literárias foi notória a multiplicidade de vozes e intertextos que emergiram por parte dos educandos e educandas - um momento muito rico de trocas e aprendizagens. Vejamos a transcrição do quadro 10 que apresenta este primeiro momento da Roda de Conversas Literárias:

Quadro 10[61] – Diálogos na Roda de Conversas 1 – Episódio I - Transcrito a partir da gravação em 19/05/2022

Turnos de Fala	Participantes	Diálogos na Roda de Conversa 1	Comentários da pesquisadora
1	Docente	A gente vai tá trabalhando este livro aqui. Que está esgotado. O meu desejo era entregar um pra cada um de vocês, o livro original. Escrevi pra a editora e eu acho que eles não têm intenção, pelo menos por enquanto, de reeditar o livro. Aí a gente vai estar conversando, eu acredito, esse é o nosso primeiro encontro, eu acho que... é... uns quatro encontros, a gente consegue ver muita coisa aqui. Como a gente já tem feito em outros momentos, esses encontros de leitura, essas rodas de conversa, a partir do texto a gente conversa muitas coisas. E... aí o que é que eu fiz, eu tive que me virar nos trinta. Aí vai ficar uma cópia com cada um. Até pra tirar foi um pouco complicado, porque nas gráficas que eu fui eles não queriam cortar o livro, cortar, fazer pequenininho, a encadernação pequeninha...	A docente mostra o livro para os(as) discentes. A docente vai entregando uma cópia encadernada para cada participante. Eles começam a folhear.
2	Mayck	Não, mas tá bom. Ficou muito maravilhoso. Fantástico!	
3	Docente	Eu queria que vocês só dessem uma olhadinha, porque é uma miniatura, não é? Observem a capa do livro, deem uma olhadinha...	Ao dizer isso, a docente entrega o livro original para Luna.
4	Luna	Ah, professora! São tipo, pequenas palavras em uma folha.	Enquanto Luna fala ela está folheando o livro, os demais estão observando as suas próprias cópias. Luna entrega o livro a Rosângela.
5	Docente	Isso! Pequenas palavras em uma folha. Eu acho que, a leitura é tão boa, sabe gente, dele, desse livro, que eu acho que já li ... tô na terceira vez que eu leio. Leio e releio... Oi?	Rosângela diz algo e a docente não entende.
6	Rosângela	Essas palavras *é* bom pra ler...	A educanda ri folheando o livro.
7		É bom pra ler, né Rosângela? É por que são curtos...	A docente e Rosângela riem juntas.

[61] Fizemos os quadros dos *Diálogos nas Rodas de Conversas Literárias* tomando como modelo o quadro apresentado por Dezotti, Pedrosa e Macedo (2021, p.82-83) na obra *A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE.*

		Eu tive que editar assim, mas dá pra ler as cópias, né?	Rosângela repassa o livro para Mayck
8	Mayck	Esse teste de vista é sacanagem, olha só onde eu abri... na hora. Sério mesmo, olha aqui, na página 70. Eu coloquei o dedo e onde ela veio...	Levanta o livro e o mostra no miniconto de número 70 (Teste de Vista). Depois entrega-o a Pedro, rindo. Pedro observa e folheia o livro e por fim entrega-o a Ana.
9	Docente	Logo no início do ano, em março, quando nós começamos a aula, eu falei um pouco sobre o conto, sobre o miniconto. Alguém lembra? O que seria um conto?	Por alguns segundos, após a pergunta da docente, os(as) discentes se entreolham e ficam em silêncio.
10	Luna	O ...	Tenta dizer algo, mas depois fica em silêncio.
11	Pedro	Uma história.	
12	Mayck	Uma pequena história.	
13	Docente	Uma pequena história. História que tem começo, meio e fim, né? Conto geralmente é pequeno. Tem duas...uma página, meia página. É pequeno. E o que seria um miniconto? Se o conto é pequeno, o miniconto...	
14	Mayck	Uma mini história.	Pedro, Ana e Rosângela parecem concordar, pois balançam a cabeça afirmativamente.
15	Rosângela	Bem curtinha.	
16	Docente	Como Rosângela acabou de dizer: bem curtinha. Esse é bom de ler, né, Rosângela? O desafio é, nesses encontros, nós conversamos sobre alguns minicontos. Hoje, eu trouxe alguns, que eu já li, pra gente começar a ler. Não pela ordem exata do livro, porque cada um tem um número, tá?	Rosângela começa a rir.
17	Luna	Um. Dois, três e quatro.	
18	Docente	É... Do número um até o número cem. Mas a gente não vai seguir essa ordem, não. Eu escolhi alguns pra gente lê hoje e conversar um pouco, tá? Deixa eu dizer pra vocês. Eu queria que nós iniciássemos hoje pelo conto de número... miniconto, de número 10. Número 10. Alguém poderia ler?	Todos participantes folheiam as cópias encadernadas à procura do miniconto. Faz a pergunta após perceber que todos encontraram o miniconto de número 10.

Fonte: Elaborado pela autora.

No início da conversa, Luna e Rosângela realizaram os primeiros comentários sobre a antologia:

(Turno de fala 4) Luna: "*Ah, professora, são tipo, pequenas palavras em uma folha*."

(Turno de fala 6) Rosângela: "*Essas palavrinhas é bom pra ler*".

Nas falas de Luna e Rosângela, refletimos que, nessa contemporaneidade, o mesmo ser humano que está submerso no ativismo e inserido na *Sociedade do Cansaço* (HUN, 2015)[62], está também a procura de textos breves, concisos, intensos, marcantes. Textos em que possam, *através de uma olhada*, ler, compreender, interpretar. No entanto, apesar de defendermos todas as potencialidades dos minicontos, afirmamos que sua potência não se restringe à brevidade: há nos minicontos muitas possiblidades, dentre elas as suas polissemias e os mundos possíveis criados pelos leitores que estão imersos no universo histórico e social. No contexto educacional, e em nossa própria prática docente, muitos educandos e educandas têm certa resistência em textos mais longos, diante disso, sabemos da relevância de trazer para a sala de aula os mais variados tipos de textos, sejam curtos ou não. Caberia a nós, docentes, estimular a prática da leitura literária mais extensa (também). Pensamos que as narrativas curtas e as mais longas podem ser vistas como recursos dinâmicos e valiosos no âmbito escolar.

Sobre a antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, os demais discentes (Mayck, Ana e Pedro) pareciam também interessados e motivados para realizaram a leitura dos minicontos, pois ficaram observando e folheando atentamente o único exemplar do livro e as cópias que cada discente recebeu. As narrativas super breves dos minicontos chamaram a atenção dos(as) estudantes no contato com a materialização do livro. E, no decorrer do primeiro encontro, presumimos que os(as) estudantes perceberam como tais narrativas são significativas e potentes, mesmo sendo essencialmente tão breves.

Apresentamos breves informações sobre o livro: ano de publicação (2004) e como o organizador da obra, Marcelino Freire, lançou o desafio para que 100 escritores escrevessem 100 minicontos de até 50 letras. A partir deste momento, foi realizada uma pequena discussão sobre o que os (as) educandos(as) entendem por miniconto. Em uma das falas, Mayck trouxe uma definição: "*É uma mini história*". E os(as) demais discentes concordaram com esta afirmação. No diálogo, foi lembrado as aulas ministradas na primeira semana de março (2022) quando escrevemos no quadro branco, lemos e discutimos dois minicontos: o primeiro, do livro

[62] Em um ensaio, publicado pela editora Vozes em 2015, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han afirma que estamos inseridos em uma *Sociedade do Cansaço*: "O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que a exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. [...] os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal". (HAN, 2015, p. 30).

88 Histórias: contos e minicontos, cuja autoria é de Severino Rodrigues. Dialogamos sobre o miniconto de número 65[63] (todos os minicontos do mencionado livro não têm título). O segundo, do livro *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, de número 16[64], sem título, escrito por Cintia Moscovich (no período, não mencionamos nada a respeito do livro). A característica da brevidade dos minicontos já era conhecida pelos(as) estudantes; faltava-lhes agora conhecer um pouco mais das potencialidades que essas brevíssimas narrativas poderiam trazer.

Ao mencionarmos as aulas ministradas em março de 2022, com os dois minicontos citados, reportamo-nos aos pressupostos de Blomme e Green (2015) ao exporem que os eventos de letramento vão se conectando como uma "teia de significados", como uma "cadeia particular de interações". Diante disso, os autores afirmam que "pesquisadores que buscam explorar o letramento em formação em salas de aula e outras configurações precisam não apenas explorar o que está sendo realizado interacionalmente, mas também quais textos estão sendo referenciado dentro e entre eventos". (BLOMME E GREEN, 2015, p. 25).[65] Os(as) discentes tinham algumas memórias relacionadas aos minicontos lidos e discutidos naquele período de março. Os eventos estavam se conectando na denominada "teia de significados".

Em continuidade, informamos que havíamos escolhido alguns minicontos para que lêssemos e discutíssemos naquela noite. Três minicontos foram escolhidos: o de número 10 (*Mas o Rio continua lindo*, de Antônio Torres); de número 28 (*Fuzilamento*, de Fabrício Corsaletti) e o de número 34 (*O Eutanazista*, de Glauco Mattoso), contudo, só foi possível ler e dialogar com os de números 10 e 34 por causa do curto tempo que tínhamos disponível (duas horas/aula, o que equivale, nas turmas de EJA, a um tempo pedagógico de 60 minutos). Os três minicontos escolhidos estavam dentro do mesmo limiar de tema: a morte. Justificamos a escolha destes três minicontos por nos remeter ao que Rouxel (2013) e Dalvi (2013) apresentam: implícitos, criatividade, originalidade, inovação e densidade. E sobre o tema em comum, acreditamos que ele se mostrou desafiador e pôde instigar o grupo em muitas reflexões; além de ser um tema que, desde a época em que realizamos (no curso de especialização) uma pesquisa exploratória nos cemitérios da cidade do Recife, sempre nos pareceu interessante e significativo.

---

[63] "Diariamente, uma fatia de melancia no café da manhã. Quando criança, Ana não aguentava mais aquela iguaria do quintal da mãe. Hoje, a fruta adoça a boca, enquanto as lágrimas adoçam os olhos."
[64] "Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás."
[65] "Researchers seeking to explore literacy-in-the-making in classrooms and other educational settings need not only explore what is being interactionally accomplished but also what texts are being referenced within and across events" – disponível em https://www.researchgate.net/publication/287645868 - acesso em 29/07/2022.

Observemos, no quadro 11, os diálogos a partir da leitura do primeiro miniconto que escolhemos:

Quadro 11 – Diálogos na Roda de Conversas 1 – Episódio II - Transcrito a partir da gravação em 19/05/2022

Turnos de Fala	Participantes	Diálogos na Roda de Conversa 1	Comentários da pesquisadora
18	Docente	Número 10. Alguém poderia ler?	Faz a pergunta após perceber que todos encontraram o miniconto de número 10.
19	Mayck	Mas o Rio continua lindo. Pensa o desempregado ao pular do Corcovado.	Mayck lê voluntariamente.
20	Docente	Antonio Torres é o autor. Observem este miniconto: ele tem um título, nem todos tem, este tem um título.	
21	Mayck	Eu já ouvi essa frase...	
22	Docente	Já?	
23	Mayck	Já. A música. Não é?	Faz esta pergunta dirigindo-se para Pedro.
24	Docente	E é?	
25	Mayck	Mas o Rio continua lindo... Eu já ouvi esta frase em alguma música. É uma música, não é?	Pergunta novamente a Pedro.
26	Pedro	É... se não me engano é de... esqueci agora...	Confirma a música, mesmo sem lembrar do autor.
27	Mayck	Eu já ouvi essa música. “E o Rio continua lindo” ...	Mayck começa a cantarolar a música.
28	Docente	É possível que ele já tenha pego o título dessa música, não é? É algo familiar pra vocês, né? É o título...	
29	Mayck	Sim, sim.	
30	Docente	“Pensa o desempregado ao pular do Corcovado”. Gente, tem poucas... Tem o título e o miniconto. São poucas palavras. O que a gente poderia dizer sobre isto aqui?	Relê o miniconto sem o título
31	Mayck	Uma pessoa muito desesperada tirando a própria vida.	
32	Docente	“Uma pessoa desesperada tirando a própria vida”. Mais alguma coisa? Por que o desespero?	A docente repete a resposta de Mayck e faz nova pergunta. Os(as) discentes ficam em silêncio por alguns segundos.
33	Mayck	Por tá desempregado, talvez por alguns problemas financeiros, alguns problemas pessoais. Assim, o problema financeiro, eu particularmente sei disso como funciona...	

			Mayck ia terminar sua fala, mas Luna interpõe com um comentário.
34	Luna	Parece a história de João Gostoso, não é professora?	Rosângela e Ana começam a sorrir.
35	Docente	Ela tá lembrando do poema de João Gostoso, né?	
36	Mayck	Sim, sim, sim. Só que assim: o próprio problema financeiro, ele acarreta numa sequência de problemas. Problema financeiro. Problema pessoal. Vem um monte de problema e às vezes a pessoa tem a cabeça fraca e termina indo pra parte mais "fácil", porém...	Ao mencionar a palavra "fácil" Mayck gesticula as aspas.
37	Ana	Tirando a própria vida, né?	
38	Docente	É... veja que interessante: ele fala que o "Rio continua lindo" e o desempregado foi pular de onde?	
39	Mayck	Do Corcovado. Da parte mais belo do Rio.	
40	Docente	Interessante isso, não é? Fui pesquisar... o corcovado tem 710 metros de altitude... é muito alto.	Pedro olha pra docente e concorda balançando a cabeça positivamente.
41	Mayck	É um dos pontos mais altos do Rio de Janeiro	
42	Luna	Eu não sei nem o que é que isso...	Luna não se sente constrangida em dizer que não sabe.
43	Docente	O Corcovado é no Rio de Janeiro, onde tem o Cristo Redentor.	
44	Luna	Ah!	
45	Docente	Dizem que é uma das visões mais lindas do Estado do Rio, né? Eu nunca fui, não.	
46	Pedro	Vi nos Trapalhões, uma vez, quando Didi subiu no Cristo Redentor e pegou a visão todinha.	Vem à tona lembranças de programas televisivos.
47	Mayck	Já foi título de filme americano, "O assassino a preço fixo foi feito no Rio de Janeiro". O próprio "Velozes e furiosos 5" foi gravado no Rio de Janeiro. Na favela da Rocinha. Inclusive um dos atores faz uma cena e mostra (quando ele faz com o helicóptero voando), passa, mostra todo o Corcovado. A Pedra da Gavea. Mostra um monte de coisa. O bondinho.	Vem à tona a lembrança de filmes. Ao dar essa informação Mayck toca em Pedro e dirige-lhe a palavra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mayck leu voluntariamente o miniconto de número 10:

MAS O RIO CONTINUA LINDO
Pensa o desempregado
ao pular do Corcovado.

Antônio Torres[66]

Sabemos que a leitura de um texto literário pode trazer múltiplos significados com outros textos, literários ou não. Isto é claramente explicitado nos primeiros momentos desta Roda de Conversa, pois após a leitura, Mayck tem a percepção da intertextualidade: *Mas o Rio continua lindo... Eu já ouvi esta frase em alguma música. É uma música, não é?* (Turno de fala 25). O discente chega a cantarolar a música, Pedro também lembra e a confirma. Chegamos a mencionar, de forma bem indireta, a relação da música com o título: *É possível que ele já tenha pego o título dessa música, não é? É algo familiar pra vocês, né? É o título...* (turno de fala 28). No entanto, não exploramos a citação quase literal da canção de Gilberto Gil[67] e suas ricas implicações para o miniconto.

Cosson (2022), ao discorrer sobre *os modos de ler da leitura literária,* menciona a relação do *intertexto-autor*, cujo objeto do modo de ler "é mostrar como o autor dialoga por meio de sua obra com uma série específica de textos aos quais ela se integra como um elo recorrente, dando continuidade, refazendo ou criando novas direções para o fazer literário" (COSSON, 2022, p. 78). Há um diálogo feito pelo autor que *cria novas direções* para o miniconto a partir da citação da canção. Vejamos abaixo alguns possíveis encadeamentos que a música poderia trazer:

Aquele abraço[68]

O Rio de Janeiro continua lindo
O Rio de Janeiro continua sendo
O Rio de Janeiro, fevereiro e março
Gilberto Gil

[66] Antônio Torres: é membro da Academia Brasileira de Letras (2014) e da Academia de Letras da Bahia (2015). Nasceu no dia 13 de setembro de 1940, no sertão baiano. Estreou na literatura em 1972, com o romance *Um cão uivando para a Lua*, e escreveu vários outros romances. É também contista e cronista. Informações disponíveis em https://www.academia.org.br/academicos/antonio-torres. Acesso em 14/08/2022

[67] Na ciência de que poderíamos ter debatido sobre a canção, no encontro posterior que tivemos (2ª Roda de Conversa Literária) em 26/05/2022, levamos, em uma pequena caixa de som, a música *Aquele Abraço* e lembramos a sua relação com o miniconto "Mas o Rio continua lindo".

[68] Disponível em https://gilbertogil.com.br/conteudo/musicas/pagina/2/ - acesso em 27/08/2022

Gil (2003, p. 120), traz informações importantes do contexto em que foi criada esta música

> Meses depois de solto, eu vim ao Rio tratar da questão da saída do Brasil com o Exército. Na manhã do dia da minha volta para Salvador, fui visitar Mariah Costa, mãe de Gal; ali, na casa dela, eu ideei e comecei Aquele Abraço. Finalmente eu ia poder ir embora do país e tinha que dizer 'bye, bye'; sumarizar o episódio todo que estava vivendo, e o que ele representava, numa catarse. Que outra coisa para um compositor fazer uma catarse senão numa canção.

No dia 27 de dezembro de 1968, período que abrange a ditadura militar no Brasil, o cantor foi preso em virtude do AI-5, que decretava a suspensão dos direitos políticos dos cidadãos considerados subversivos. No ano seguinte, após liberto, compôs a música mencionada e precisou se exilar em Londres. Conforme Souza (2021, p. 136), tanto o miniconto quanto a canção, trazem uma "crítica social simultânea à exaltação das maravilhas do Rio de Janeiro". No título, "Mas o Rio continua lindo", a conjunção adversativa "mas" aponta para uma relação de ironia e oposição – a beleza estonteante do Rio em oposição a "expressão do completo abandono humano, cuja redenção dar-se-ia tão somente por via da morte" (SOUZA (2021, p. 135).

No turno de fala 30, perguntamos: *O que a gente poderia dizer sobre isto aqui*? Mayck logo responde: *Uma pessoa muito desesperada tirando a própria vida* (turno de fala 31). O educando traz em sua fala a dimensão ética e temática do miniconto – o texto não menciona a palavra *desesperada* e também não diz literalmente que a personagem *tirou a própria vida* (suicídio). Após a fala de Mayck focalizamos também a dimensão temática perguntando: *Por que o desespero*? (Turno de fala 32). Poderíamos, neste momento, ter mudado o enfoque da pergunta: *o que levou você a pensar que a pessoa estava desesperada*? Salientando que a palavra *desesperada* não se encontrava no texto.

Nos turnos de fala 34 (*Por tá desempregado, talvez por alguns problemas financeiros, alguns problemas pessoais. Assim, o problema financeiro, eu particularmente sei disso como funciona...) e 70 (...eu já entrei numa fossa cheia de merda pra poder ganhar meu trocado e levar minha feira pra casa),* Mayck olha para a sua própria vida a partir da temática do miniconto. Nesse processo dialógico defendido por Freire (1967, 1989), o educando está sendo *dono de sua própria voz* ao falar de sua vida a partir do texto literário. Traz à tona para o pequeno grupo *sua* experiência que é única e individual. É o *dizer-se*: ter a liberdade de dizer o que pensa, o que sente, o que experimenta; seria o *ler com a própria vida* (LARROSA, 2002).

E nesse *dizer-se*, nessa construção de sentidos, ressaltamos a relevância da afirmação de Aguiar e Silva (2007, p. 625) ao dizer que "o texto é sempre, sob modalidades várias, um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências". Essas trocas, essas vozes ecoadas, essas produções de múltiplos significados fazem vir à tona a relevância da intertextualidade que emergiram nas conversas dialógicas do nosso primeiro evento de letramento ao redor do miniconto.

Luna, no turno de fala 34 (*Parece a história de João Gostoso, não é professora?*), traz em suas palavras a intertextualidade - aquela que "é entretecida pelo diálogo de vários textos, de várias vozes e consciências" (AGUIAR E SILVA, 2007, p. 630). A estudante compara o *Poema tirado de uma notícia de jornal*[69], de Manuel Bandeira[70], com o miniconto e traz ricas contribuições para a nossa Roda de Conversas Literárias. A aluna faz uso da intertextualidade heteroautoral e da intertextualidade endoliterária, cujos conceitos Silva (2006, p. 99), a partir de Aguiar e Silva (1988), apresenta de forma didática e esclarecedora (quadro 12):

Quadro 12 – Níveis de Intertextualidade

Nível de Intertextualidade	**Definição**
Homoautoral	Relação entre textos produzidos por um mesmo autor.
Heteroautoral	Diálogos entre textos de autores distintos.
Endoliterária	Relações intertextuais entre textos que fazem parte do sistema literário.
Exoliterária	Relações intertextuais entre uma obra literária e outro texto que não participa do sistema literário.

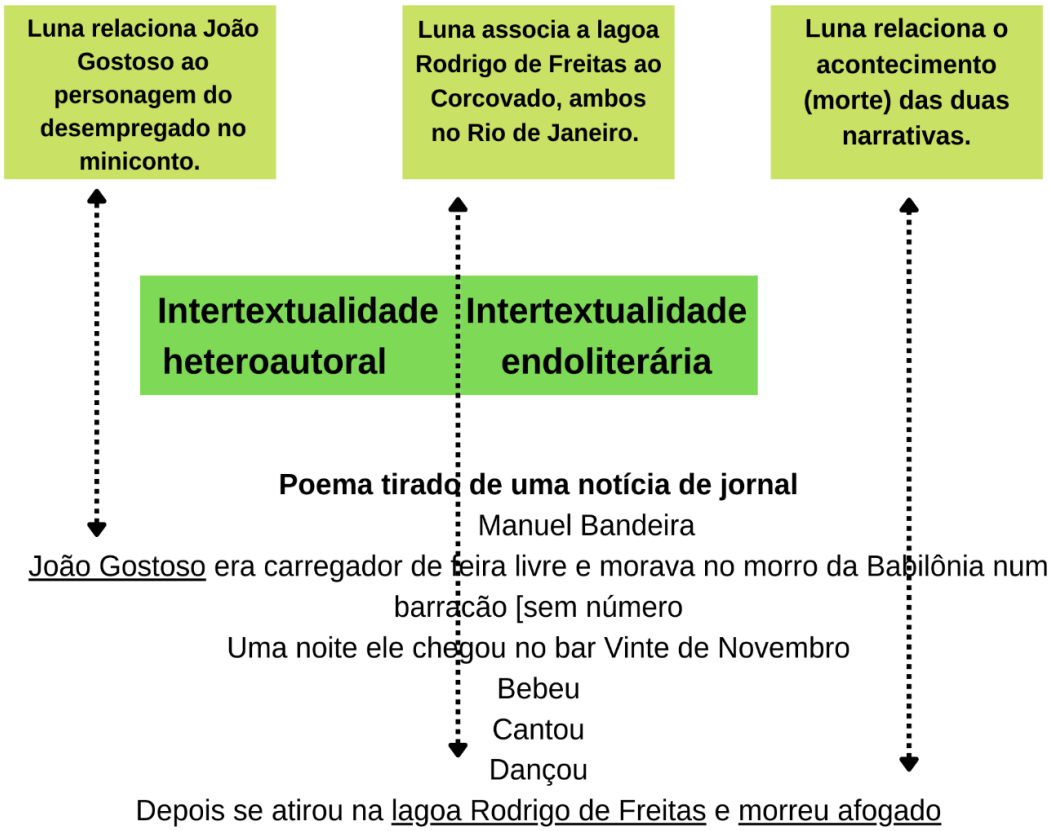
Fonte: Silva (2006, p. 99).

[69] Extraído do site https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2016/04/02/poema-tirado-de-uma-noticia-de-jornal-manuel-bandeira/ - em 28/08/2022.

[70] "Manuel Bandeira (Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho), professor, poeta, cronista, crítico e historiador literário, nasceu no Recife, PE, em 19 de abril de 1886, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 13 de outubro de 1968. (...) Como crítico de literatura e historiador literário, revelou-se sempre um humanista. Consagrou-se pelo estudo sobre as Cartas chilenas, de Tomás Antônio Gonzaga, pelo esboço biográfico Gonçalves Dias, além de ter organizado várias antologias de poetas brasileiros e publicado o estudo Apresentação da poesia brasileira (1946). Em 1954, publicou o livro de memórias Itinerário de Pasárgada, onde, além de suas memórias, expõe todo o seu conhecimento sobre formas e técnicas de poesia, o processo da sua aprendizagem literária e as sutilezas da criação poética. Sua obra foi reunida nos dois volumes Poesia e prosa, José Aguilar, em 1958, contendo numerosos estudos críticos e biográficos". Terceiro ocupante da Cadeira 24 na Academia Brasileira de Letras. Informações extraídas do site https://www.academia.org.br/academicos/manuel-bandeira/biografia , em 08\04\2023.

Observemos as relações que Luna faz entre os dois textos literários na figura 20:

Figura 21 – Intertextualidades de Luna



Fonte: Elaborada pela autora.

O Poema tirado de uma notícia de jornal foi lido e bastante discutido em aulas no mês de abril de 2022. A partir dele e do miniconto, a educanda faz relações inesperadas: dialoga com textos de autorias diferentes (intertextualidade heteroautoral) e faz *relações intertextuais entre textos que fazem parte do sistema literário* (intertextualidade endoliterária). Percebemos que a leitura da aluna é também uma "leitura *intertexto-leitor* [que] é aquela que aproxima a obra lida de outros textos a partir da história de leitura do leitor [...] obras [que são] aparentemente distantes ou sem relação textual presumida dialoguem a partir do olhar de um leitor específico" (COSSON, 2022, p. 79). Luna teve um *olhar* diferenciado em fazer relações com um poema *aparentemente distante* do miniconto, trazendo o *não-presumido*, conectando os eventos de letramentos (BLOMME e GREEN, 2015) e *tecendo* significados relevantes.

Na sequência dos diálogos, Mayck concorda com a intertextualidade trazida por Luna, no entanto, relaciona (o suicídio do desempregado) a problemas financeiros e imagina que a pessoa possui uma sequência de problemas. Apresenta a ideia de "ir pelo caminho mais fácil",

concluindo algo sobre o suicídio: *Sim, sim, sim. Só que assim: o próprio problema financeiro, ele acarreta numa sequência de problemas. Problema financeiro. Problema pessoal. Vem um monte de problema e às vezes a pessoa tem a cabeça fraca e termina indo pra parte mais "fácil", porém...* (turno de fala 36). Ana dialoga e concorda com Mayck ao falar sobre suicídio: *Tirando a própria vida, né?* (Turno de fala 37). Os discentes estão ampliando suas compreensões e construindo sentidos coletivamente através do processo dialógico defendido por Freire (1967).

No turno de fala 38 - *É... veja que interessante: ele fala que o "Rio continua lindo" e o desempregado foi pular de onde?* - Mayck logo responde: *Do Corcovado. Da parte mais bela do Rio*. Chegamos a mencionar minimamente o espaço/cenário da narrativa; contudo, não exploramos a conjunção adversativa, *mas*, nem a ironia e o paradoxo presentes no texto. Em seguida, trazemos uma informação para contextualizar algo sobre o Corcovado (*Fui pesquisar... o corcovado tem 710 metros de altitude... é muito alto*). Poderíamos neste momento ter levantado alguns questionamentos, tais como: Qual o motivo da personagem ter escolhido o Corcovado para pular? Vocês sabem o que é o Corcovado? (Já que a própria Luna afirma desconhecer o local: *Eu não sei nem o que é que isso...* – turno de fala 42). Dando assim, mais oportunidades para que os conhecimentos dos(as) alunos(as) viessem à tona. Poderíamos também ter direcionado os diálogos para a imagem do Cristo Redentor – símbolo da fé bíblica e cristã no Brasil, pois sob o olhar do Cristo Redentor o desempregado pula - como se esperasse a remissão pelo ato que estava praticando. Percebemos a necessidade de perguntas mais dialógicas no processo de mediação do miniconto.

Em seguida, Pedro traz a sua memória a um programa de televisão - Vi *nos Trapalhões, uma vez, quando Didi subiu no Cristo Redentor e pegou a visão todinha*. E Mayck fala sobre filmes - *Já foi título de filme americano, "O assassino a preço fixo foi feito no Rio de Janeiro". O próprio "Velozes e furiosos 5" foi gravado no Rio de Janeiro*. Os discentes retomam a descrição do cenário/espaço. Os diálogos direcionaram-se para a própria ação realizada pelo desempregado e pela temática do miniconto (questões éticas: suicídio e desemprego).

Vejamos a transcrição do quadro 13, que apresenta a parte final dos diálogos sobre o miniconto "*Mas o Rio Continua Lindo"*:

Quadro 13 – Diálogos na Roda de Conversas 1 – Episódio III - Transcrito a partir da gravação em 19/05/2022

Turnos de Fala	Participantes	Diálogos na Roda de Conversa 1	Comentários da pesquisadora
48	Docente	Agora, por que vocês lembraram do poema de João Gotoso aqui, do poema?	
49	Luna	Porque... João Gostoso foi no Rio de Janeiro também professora?	
50	Docente	Foi no Rio... Na Lagoa Rodrigo de Freitas.	
51	Luna	Tipo, aqui ele... igual Mayck falou, ele se jogou porque tava com problema financeiro, com problema pessoal, isso e aquilo...e a mesma coisa foi João Gostoso... tava se sentindo triste e se suicidou.	
52	Pedro	"Bebeu, dançou e se atirou na lagoa"	Pedro cita partes do "Poema tirado de uma notícia de jornal" – Manuel Bandeira.
53	Mayck	Vou soltar uma piada, tá? Se é pra morrer, no meio de uma desgraça, por que não morrer com estilo?	
54	Luna	Não é? Morrer em alta classe.	Diz isso sorrindo alto.
55	Docente	Ele foi para o lugar mais bonito do Rio de Janeiro. Aí o título "O Rio Continua lindo" poque lá do Corcovado você tem a visão mais bonita do Estado.	
56	Mayck	Lógico!	
57	Ana	É.	
58	Docente	E pula. Minha gente...	
59	Mayck	Aí vem a minha percepção da história: no meio de uma desgraça você tem uma piada; você tira uma coisa bonita, se é pra morrer, por que não morrer com estilo?	
60	Rosângela	Morreu satisfeito, feliz... (risos)	Às vezes atenta, às vezes sorrindo e às vezes um pouco dispersa.
61	Pedro	Ou então ele pulou de um lugar mais bonito pra chamar a atenção pra que venham notar o desemprego que está acontecendo.	Uma percepção inusitada de Pedro.
62	Mayck	Ah, é... venha chamar a atenção sobre isso também	
63	Docente	O que falou agora sobre desemprego. Segundo o IBGE o Brasil fechou a taxa de 11,1% de desemprego no primeiro trimestre... Eu não sei se vocês passaram por situações de desemprego... é difícil, não é?	Fala, dirigindo-se a Pedro. Mayck, Ana e Pedro balançam a cabeça confirmando que já ficaram desempregados.

64	Mayck	Já. Não que eu tenha passado necessidade muito grande..., porém é complicado quando a gente amanhece o dia e não sabe para onde ir...	Narrativa de vida/ experiência vivida pelo educando.
65	Docente	E quando se tem filhos...	
66	Pedro	A pior dor pro pai e pra mãe é acorda e o menino diz assim: pai eu quero um biscoito. E você ir no armário e não achar. Eu trabalhei num mercado, em Jardim Piedade[71], que o segurança pegou o rapaz roubando... o rapaz disse que não tinha nada em casa e o menino estava com fome. Por isso que foi fazer aquilo, mas ele era trabalhador, não era ladrão, era um pai de família... Deram uma cesta básica pra ele poder levar pra casa...	Narrativa de vida/ experiência vivida pelo educando.
67	Rosângela	Tem gente que rouba na necessidade, mas tem muitos que é por safadeza mesmo.	Rosângela faz uma ressalva e traz sua opinião à tona.
68	Pedro	Não que eu ache certo, se ele chegasse a pedir era bem mais fácil...	
69	Docente	Mas as vezes o desespero, né?	
70	Mayck	Eu não posso negar não, porque eu já entrei numa fossa cheia de merda pra poder ganhar meu trocado e levar minha feira pra casa...	
71	Docente	É um trabalho digno, não é? Porque você estava correndo atras do sustendo de sua família.	
72	Ana	Eu fiquei doente uma vez e tava esperando meu primo ao lado do Arco Iris[72] e chegou o carro do lixo... tanta comida estragada. Saco de carne moída, assim grande...	Durante toda a roda de leitura e conversa Ana estava muito atenta. Relata uma experiência vidis por ela.
73	Luna	Minha tia trabalha – trabalha não, trabalhava, ano passado, numa lanchonete, aí ela dizia que o patrão dela não deixava não, tipo assim, nem eles trazer, e nem pode jogar no lixo para as pessoas pegarem. Esfarelava tudo e jogava coisas bem ruim pra ninguém comer. Isso é uma ruindade muito grande. Não deixar, nem tipo, você que trabalha no local, levar pra casa e nem pro povo que tava na rua que ia lá procurar.	
74	Pedro	Sabe por que eles fazem isso? Jogar água sanitária? Muitas vezes eu já joguei... e uma vez fui até o encarregado, conferente e disse assim: por que tu joga água sanitária	

[71] Jardim Piedade é um bairro limítrofe ao bairro de Cajueiro Seco.
[72] Arco Iris é um supermercado que fica no bairro de Prazeres, bem próximo ao bairro de Cajueiro Seco.

		e não dá ao pessoal que precisa. Ele disse: "é porque, como já passou da validade, muitas vezes tava até bom, como passou da validade, se a gente der a alguém, e aquela pessoa tiver um problema, intestinal, alguma coisa, ele vai processar o mercado".	
75	Docente	Então gente veja: um pequeno miniconto, as coisas que...	
76	Mayck	Criou-se uma discussão bastante aberta.	
77	Luna	Realmente, professora, duas palavras.	
78	Docente	É, poucas palavras, né? Aqui no máximo tem 50 letras. É... O Rio continua lindo. Ele está desempregado e por algum motivo desesperador pulou do Corcovado. E foi procurar um lugar belo, um lugar, um lugar... pra fazer... pra se suicidar. E aí, a gente viu aqui toda uma questão de desemprego que assola o país e quantas pessoas hoje também, não é gente? Cometem suicídio por conta do desespero, né? E acho que nem é divulgado o índice real de suicido no brasil.	
79	Mayck	Sim. Até pra não criar um vínculo de desespero nas pessoas.	
80	Docente	É. Pois é. Mas vejam: quanto significado tem um miniconto, poucas palavras e a discussão que a gente vai tendo, vai falando sobre isso. Eu gostaria que nós agora lêssemos... é... o de número 34.	Todos procuram o novo miniconto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a lembrança de Pedro e Mayck sobre um programa televisivo e filmes, retomamos ao enfoque trazido por Luna da intertextualidade: *Agora, por que vocês lembraram do poema de João Gotoso aqui, do poema?* (Turno de fala 48). Impulsionada pela pergunta realizada, Luna faz uma relação intertextual entre as temáticas dos dois poemas no turno de fala 51: *Tipo, aqui ele... igual Mayck falou, ele se jogou porque tava com problema financeiro, com problema pessoal, isso e aquilo...e a mesma coisa foi João Gostoso... tava se sentindo triste e se suicidou*. A educanda conclui que a João Gostoso e o desempregado tiveram problemas, situações parecidas e suicidaram-se. Além da intertextualidade, a discente também concorda com a fala anterior de Mayck – *igual Mayck falou* - percebemos a construção coletiva de sentidos mais uma vez.

Nesta cadeia de diálogos, a dimensão estética aparece na voz de Pedro: "*Bebeu, dançou e se atirou na lagoa*" – turno de fala 52. O educando ao proferir partes do poema, retoma a

intertextualidade e concorda com a fala anterior de Luna. Durante todos os diálogos, Pedro mostra-se muito atento ao texto, pois muitas vezes, fixa o olhar no texto - como se quisesse se apropriar de algo. Percebemos a "teia de significados" se entrelaçando nas vozes ecoadas, os eventos estão dialogando - as aulas anteriores e a Roda de Conversa. A própria experiência de vida do aluno está presente – suas convicções, seus conhecimentos prévios, o contexto social em que vive. Há, então, a intertextualidade que está sendo socialmente construída. Se não conhecêssemos fatos anteriores vividos pelo discente, não teríamos, talvez, condições de saber em que momento ele conheceu o poema de Manuel Bandeira. Dessa forma, pensamos que as palavras de Bloome e Green (2015, p. 26) são muito relevantes:

> [...]estudar a construção social do letramento envolve examinar não apenas como e o que os membros se comunicam em um determinado ponto de uma conversa ou propõem e trocar significados, mas também os processos complexos de quando, como e de que maneiras membros retomam e usam o que foi construído dialogicamente em um ponto no tempo em diálogos[73].

Em sequência, Mayck, em uma dimensão ética, traz seu posicionamento (réplica) sobre o tema do miniconto (turno de fala 53): *Vou soltar uma piada, tá? Se é pra morrer, no meio de uma desgraça, por que não morrer com estilo*? Tivemos mais uma oportunidade de direcionar os diálogos para a ironia e o paradoxo presentes no texto, mas não o fizemos. Ao invés disso, retomamos falas anteriores dos(as) estudantes: *Ele foi para o lugar mais bonito do Rio de Janeiro. Aí o título "O Rio Continua lindo" porque lá do Corcovado você tem a visão mais bonita do Estado* (turno de fala 55).

Rosângela traz uma conclusão diferenciada em sua fala: *Morreu satisfeito, feliz...* Por que Rosângela achou que a personagem morreu feliz? Não foi realizado nenhum questionamento, comentário ou discordância sobre a fala da aluna. Logo depois, Pedro apresenta uma dimensão ética e crítica em sua fala - *Ou então ele pulou de um lugar mais bonito pra chamar a atenção pra que venham notar o desemprego que está acontecendo*. O aluno traz uma percepção inusitada e interessante, parece se aproximar da ironia entre o título e a narrativa ao dizer que "ele pulou de um lugar mais bonito" – fato que não exploramos. O educando também traz uma réplica para a colega que mencionou a possibilidade da personagem ter morrido feliz.

Em contrapartida, introduzimos novamente a questão temática da narrativa - com dados informativos do IBGE sobre o desemprego. Os turnos de fala 64 a 74 giram em torno da

[73] [...]studying the social construction of literacy involves examining not only how and what members communicate at a particular point in a conversation or propose and exchange meanings but also the complex processes of when, how, and in what ways members take up and use what was dialogically constructed at one point in time in subsequent dialogues.

temática da fome e do desemprego no Brasil (incluindo vivências dos(as) estudantes); quando, então, intervimos na tentativa de finalizar a discussão com um breve resumo do que foi construído nos diálogos - *O Rio continua lindo. Ele está desempregado e por algum motivo desesperador pulou do Corcovado. E foi procurar um lugar belo, um lugar, um lugar... pra fazer... pra se suicidar. E aí, a gente viu aqui toda uma questão de desemprego que assola o país e quantas pessoas hoje também, não é gente? Cometem suicídio por conta do desespero, né? E acho que nem é divulgado o índice real de suicido no Brasil*. O enfoque permanece na temática da narrativa e após mencionarmos os potenciais encontrados em apenas um miniconto - *quanto significado tem um miniconto, poucas palavras e a discussão que a gente vai tendo, vai falando sobre isso* – solicitamos aos discentes a leitura do próximo miniconto.

Observemos os turnos de fala abaixo expostos por Pedro ao falar sobre o possível motivo do desempregado ter se jogado do Corcovado:

(61) *Ou então ele pulou de um lugar mais bonito pra chamar a atenção pra que venham notar o desemprego que está acontecendo*.

(66) *A pior dor pro pai e pra mãe é acorda e o menino diz assim: pai eu quero um biscoito. E você ir no armário e não achar*. *Eu trabalhei num mercado, em Jardim Piedade, que o segurança pegou o rapaz roubando... o rapaz disse que não tinha nada em casa e o menino estava com fome. Por isso que foi fazer aquilo, mas ele era trabalhador, não era ladrão, era um pai de família... Deram uma cesta básica pra ele poder levar pra casa...*

Nessas *falas*, o estudante traz à tona a dimensão macrossocial da realidade atual para a Roda de Conversas: declara que o desemprego é algo concreto/existente em nossa sociedade (*está acontecendo*) e traz exemplos que ele mesmo vivenciou ao mencionar um rapaz que roubou algo em um mercado por não ter alimento para si e para a sua família. Percebemos nas falas de Pedro sua percepção crítica de um país tão desigual e discriminatório em que vivemos – onde pessoas roubam para *matar* a fome.

Essa percepção macrossocial, a partir do texto literário, continua nas falas de Ana e de Luna:

(72) Ana: *Eu fiquei doente uma vez e tava esperando meu primo ao lado do Arco Iris e chegou o carro do lixo... tanta comida estragada. Saco de carne moída, assim grande...*

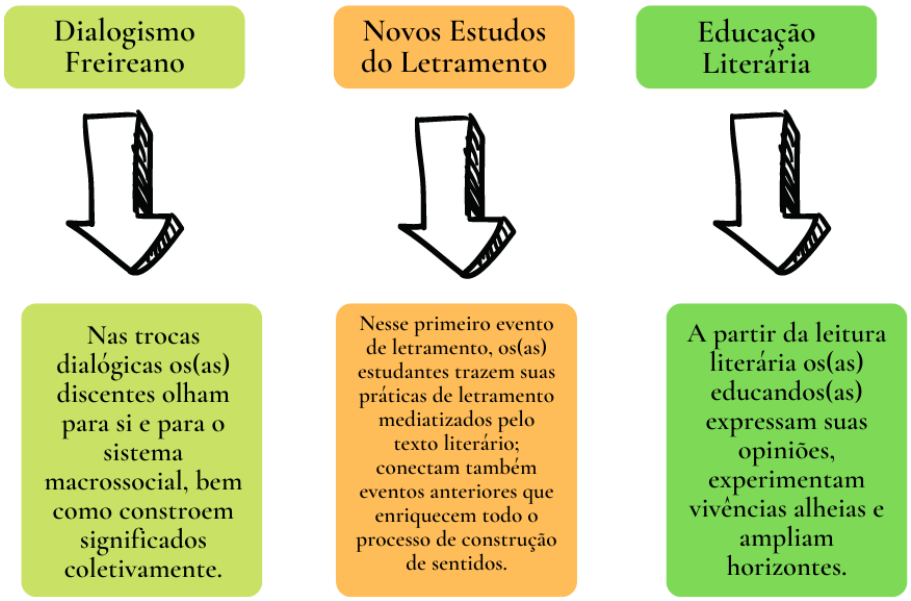
(73) Luna: *Minha tia trabalha – trabalha não, trabalhava, ano passado, numa lanchonete, aí ela dizia que o patrão dela não deixava não, tipo assim, nem eles trazer, e nem pode jogar no lixo para as pessoas pegarem. Esfarelava tudo e jogava coisas bem ruim pra ninguém comer. Isso é uma ruindade muito grande. Não deixar, nem tipo, você que trabalha no local, levar pra casa e nem pro povo que tava na rua que ia lá procurar*.

Parece-nos que fica implícito, na fala de Ana, a revolta de um *carro de lixo* transportar *tanta comida estragada*, enquanto diversas pessoas carecem daquilo que é essencial para todo ser humano: o alimento diário. A fala de Ana parece também ser um reflexo de sua própria realidade: as dificuldades financeiras advindas após a morte de seu marido no período dos elevados índices de óbitos da pandemia da Covid19. Percebemos nas *entrelinhas* de suas palavras - na percepção também crítica de uma discrepância social gritante entre os que vivem a escassez de comida e de dignidade – a leitura literária se entrelaçando com sua narrativa de vida e com seu olhar para o *outro*, para o coletivo. Essa potente leitura faz com que descubramos coisas sobre nós mesmos, coisas sobre o *outro* – coisas, muitas vezes, que não sabemos ou que não queremos expor (PETIT, 2019).

Luna ao mencionar a não permissão de serem doados alimentos que sobravam na lanchonete que sua tia trabalhava, afirma: *isso é uma ruindade muito grande.* No entendimento dessa adolescente é inadmissível existir a comida e deixar o *outro* passando necessidade. Jogar no lixo a comida e deixar o *outro* passando fome. A literatura traz para Luna uma participação ativa e crítica da sociedade (LEAHY-DIOS, 2000); traz o discernimento de que é urgentemente necessária a construção de uma sociedade mais justa e humana (FREIRE, 1967; PAIVA e FERNANDES, 2021).

Nas trocas dialógicas que o miniconto em análise proporcionou, percebemos as três perspectivas que norteiam nosso estudo, conforme ilustra a figura 21:

Figura 22 – Três Perspectivas da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a análise realizada sobre o primeiro miniconto dialogado com os(as) discentes, gostaríamos de expor mais algumas considerações:

(i) Há um *coro de vozes* que não podem ser silenciadas - Zilberman (2004), Dias (2016), Bajour (2012), Santos (2012) e Yunes (2021a, 2003) ratificam essa afirmação. Mayck, Ana, Rosângela, Luna e Pedro fazem um jogo entre vozes no texto literário (a voz do texto, de si e do outro). As vozes emergem dos mais variados discursos e visões que cada um/uma tem da vida e do mundo. Neste primeiro miniconto, as vozes foram direcionadas nas dimensões temática e ética da narrativa;

(ii) Uma outra marca relevante nos minicontos são os implícitos que os autores trazem nessas construções (os não ditos). No miniconto proposto, há os implícitos no título, na conjunção "*mas*", nos verbos (pensar e pular) e no cenário (Rio e Corcovado). Os diálogos não foram direcionados para estes "não ditos";

(iii) A percepção diferenciada de Pedro sobre a morte do desempregado se aproxima da ironia do miniconto e da relação do "*Rio continua lindo*" (turno de fala 61);

(iv) A análise estética do texto ocorreu de maneira bem indireta - provocada pelas relações intertextuais com um verso da canção de Gilberto Gil e com o poema de Manuel Bandeira. Não induzimos tais relações, mas os próprios discentes as perceberam e as trouxeram para os diálogos. O texto literário foi capaz de provocar memórias e lembranças de vários contextos e textos;

(v) Tratamos o texto literário como temático e a turma percebeu mais a dimensão estética e afetiva das relações intertextuais A análise ética e temática envolveu a maioria dos diálogos. Esta relação temática é alvo de comparação com o poema de Manuel Bandeira, no entanto, as questões giram em torno da escolha do lugar para morrer e dos motivos (desemprego). Chegamos a levar informações sobre o Corcovado e sobre a taxa de desemprego no Brasil, conduzindo os jovens e adultos a falarem sobre tais temáticas em suas vidas;

(vi) Houve a ausência do uso da metalinguagem para falar do miniconto: cenário, narrador, personagem, desfecho, enredo. Tais aspectos já haviam sido trabalhados com os(as) estudantes no primeiro bimestre de 2022, entretanto, não foram explorados no miniconto;

(vii) Em todo esse processo de aprendizagem, foi possível percebermos três importantes movimentos de *voz e vez* dos(as) estudantes:

(a) Os olhares dos estudantes sobre si a partir da temática do miniconto: um olhar mais atento, um olhar mais devagar. Abrir os olhos e falar o que lhes acontece

(LARROSA, 2002); um olhar diferenciado a partir do diálogo do texto literário com o "eu" (SILVA, 2003);

(b) As compreensões dos estudantes sobre a dimensão macrossocial a partir do miniconto: através de suas trajetórias de vidas, *ecoam vozes* por melhores condições de vida para *si* e para o *outro*, numa sociedade injusta e desigual;

(c) As ampliações das compreensões dos(as) estudantes no processo dialógico: através do princípio da participação pressuposto por Freire (1967) alargam sua compreensão de mundo e desejam esperançosos a construção de uma sociedade mais justa e humana.

(viii) Por fim, ao refletirmos sobre as conversas, a partir do primeiro miniconto escolhido, as palavras de Bajour *et al.* (2006, p. 18) nos trazem uma recomendação:

> Pensar a escuta como uma categoria pedagógica pode nos colocar em alerta para impedir que algumas vozes excluam outras. A valorização da escuta se opõe, depois, ao gesto de desconsiderar as vozes que se manifestam na leitura, às vezes com palavras, às vezes com sons que se cruzam o ar, às vezes dos vários modos do silêncio[74].

No processo da escuta podemos *cair no erro* de excluir alguma voz. A voz do docente não deveria excluir a voz do discente. A voz de um(uma) educando(a) não deveria excluir a voz de outro(as) educando(a). Na Roda dialógica não há lugar para o monopólio de uma voz. Todos e todas têm o direito de serem escutados. O processo não é fácil. Estamos aprendendo e, *entre erros e acertos,* buscando a sabedoria que escuta a voz do outro até no silêncio.

5.2 UM MINICONTO: *CONFISSÃO*

No decorrer das seis Rodas de Conversas Literárias, algumas circunstâncias impossibilitaram a linearidade dos encontros: tivemos problemas familiares relacionados à saúde que demandaram nosso afastamento da escola por algumas semanas. Em sequência, a região metropolitana do Recife sofreu com fortes chuvas. Diante disso, tivemos dias de aulas suspensas e a escola teve várias salas interditadas como consequência dos temporais. Com a interdição dessas salas, houve a junção de turmas para ministração das aulas, o que postergou ainda mais os retornos das nossas Rodas de Conversas Literárias. No entanto, mesmo com datas esparsas entre alguns eventos, conseguimos concretizar os seis encontros, conforme ilustra a

[74] Pensar la escucha como una categoria pedagógica nos puede poner en alerta para evitar que algunas voces excluyan a las otras. La valorización de la escucha se contrapone, entonces, al gesto de desantender a las voces que se manifiestan en la lectura, a veces com palabras, a veces con sonidos que se cruzan em el aire, a veces desde los diversos modos del silencio.

figura 22. As Rodas 1, 2,3,4 e 6 tiveram um tempo pedagógico de 60 minutos (duas horas/aula) cada e a 5ª Roda teve um tempo pedagógico de 90 minutos (três horas/aula).

Figura 23 – Seis eventos de letramento

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os seis eventos de letramento, não foi uma tarefa fácil escolhermos os minicontos que fariam parte do nosso *corpus* – entre os 18 lidos e dialogados, escolhemos 03 para transcrevermos e analisarmos. Consideramos que os três inseridos nesse *corpus* trouxeram ricas contribuições para o pequeno grupo e para a própria análise. O miniconto *Mas o Rio continua lindo* foi inserido no *corpus* por ter sido o primeiro texto literário dentre os seis eventos e também por trazer à tona *vozes* de outros textos e a conexão com eventos de letramento anteriores. Em sequência, inserimos na análise o miniconto *Confissão*, cuja autoria é de Lygia Fagundes Telles. Esse miniconto foi escolhido por Mayck, na 5ª Roda de Conversa Literária (que contou com a participação de 04 discentes – Mayck, Luna, Ana e Rosângela), realizada em 30/08/2022. Alguns acontecimentos nos chamaram a atenção nesse evento:

(i) percebemos nas trocas dialógicas o processo de (re)construção de sentidos e o potencial da descoberta por parte dos(as) discentes: inicialmente os(as) educandos(as) não perceberam a

ambiguidade trazida pelo texto, mas à medida que os diálogos transcorriam a *tessitura* de significados foi formada por um conjunto de *fios entrelaçados*.

(ii) Vislumbramos a experiência estética que a literatura pode trazer para a vida (a arte, a estética, a emoção trazendo para a vida o *experenciar*).

Vejamos o miniconto escolhido por Mayck:

CONFISSÃO

- Fui me confessar ao mar.
- O que ele disse?
- Nada.

Lygia Fagundes Telles[75]

Esse miniconto é amplamente conhecido e citado em sites, blogs e trabalhos acadêmicos, mas Mayck, ao escolhê-lo, não tinha ciência de sua popularidade e nem da importância da autora na Literatura brasileira. A escolha do educando (figura 23) se deu porque o texto lhe trouxe memórias marcantes de sua vida.

Figura 24 – A escolha de Mayck – tempo 34:01

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

[75] Também conhecida como "a dama da literatura brasileira". Considerada por acadêmicos, críticos e leitores uma das mais importantes e notáveis escritoras brasileiras do século XX e da história da Literatura brasileira. Nasceu em 19 de abril de 1918 e faleceu em 03 de abril de 2022. Quarta ocupante da Cadeira nº 16 da Academia Brasileira de Letras, eleita em 24 de outubro de 1985. Extraído do site https://pt.wikipedia.org/wiki/Lygia_Fagundes_Telles em 27/11/2022.

Observemos os diálogos decorrentes dessa escolha:

Quadro 14 - Diálogos na Roda de Conversas 5 – Episódio I – a partir do tempo 33:56 - Transcrito a partir da gravação em 30/08/2022

Turnos de Fala	Participantes	Diálogos na Roda de Conversa 5	Comentários da pesquisadora
01	Docente	É o seu?	A docente pergunta olhando para Rosângela. A discente apenas sorri.
02	Luna	Vai, Mayck! Vai, Mayck! O teu Mayck!	Luna fala empolgada querendo saber o miniconto que o colega escolheu.
03	Luna	Olha, professora, Mayck vai dizer o dele.	
04	Mayck	Confissão	
05	Luna Docente	É qual, é qual o número? É qual o número?	Fazem a mesma pergunta simultaneamente.
06	Mayck		Mayck coloca os óculos, olha para a professora e levanta o dedo indicador da mão direita sinalizando o nº 01. (tempo 34:01).
07	Luna Docente	Um?	Fazem a mesma pergunta simultaneamente.
08	Mayck		Concorda afirmativamente com a cabeça.
09	Mayck	Lygia Fagundes Telles	Enquanto Mayck fala, a professora, Rosângela, Ana e Luna procuram o miniconto.
10	Luna	Eu mesma não vou fazer esse negócio de confissão. Se eu confessar meu Deus do céu...	
11	Ana	Tu tem muito pecado é?	
12	Mayck	Fui me confessar ao mar...	Mayck começa a ler o miniconto.
13	Docente	É o um?	A docente o interrompe
14	Mayck	Um. Zero um.	
15	Docente	Ah, lá no final... Porque tem o 01 no início e tem os bônus no final. Porque no finalzinho tem mais 3 minicontos.	
16	Mayck	Lá no finalzinho	
17	Mayck	- Fui me confessar ao mar - O que ele disse?	Mayck lendo e é interrompido por Luna...
18	Luna	E a pessoa responde...	
19	Mack	E a pessoa responde: - Nada.	
20	Rosângela	Cadê?	Rosângela ainda não tinha encontrado o miniconto
21	Docente	Achou?	A docente pega a cópia encadernada de Rosângela e localiza o miniconto pra ela
22	Mayck	Lygia Fagundes Telles	
23	Luna	Isso acontece comigo direto.	

24	Docente	Vamos lá agora. Vamos conversar sobre ele.	
25	Luna	Fui me confessar ao mar	Luna lê o início novamente enquanto a professora devolve a Rosângela a cópia do livro
26	Docente	Alguém pode ler de novo? Alguém pode ler de novo?	
27	Mayck	Fui me confessar ao mar... CONFISSÃO Fui me confessar ao mar “Alguém pergunta” - O que ele disse? “E o personagem responde:” - Nada.	
28	Luna	- Nada.	
29	Mayck	Lygia Fagundes Telles	
30	Docente	É a autora, né? Lê de novo pra gente, Ana, por favor. É bom a gente lê, lê mais vezes.	
31	Mayck	Leia novamente.	Fala para Ana.
32	Ana	-Fui me confessar ao mar - O que ele disse? - Nada. Confissão.	
33	Docente	Confissão é o título. Fui me confessar ao mar - O que ele disse?	
34	Mayck e Luna	- Nada.	
35	Docente	Vamos lá... Eu queria saber porque Mayck escolheu.	
36	Mayck	O famoso click	Ele fala baixo e por conta da máscara no rosto a docente tem dificuldade de entender.
37	Docente	O famoso o que?	
38	Mayck	Click	
39	Docente	Click. O que significa “o famoso clic”’?	
40	Mayck	A famosa loucura o homem.	
41	Docente	A loucura do homem .	
42	Mayck	É... pode ser do homem, pode ser da mulher... eu vou usar num contexto masculino. Porque é uma coisa que acontece comigo e você fala sozinho pro nada.	
43	Luna	E comigo também.	
44	Mayck	Eu várias vezes já me peguei a beira da praia conversando com o mar. Sozinho. Contando pro mar os acontecimentos da minha vida e tentando entender porque tava acontecendo e talvez esperando uma resposta.	

45	Luna	E eu tava fazendo isso semana passada.	
46	Docente	Você já recebeu alguma resposta?	Dirige a pergunta a Mayck.
47	Mayck	Eu já recebi uma claridão, né? Como se fosse é... na minha mente, um clarão, né?	
48	Docente	Aconteceu semana passada em que sentido assim?	Dirige a pergunta agora para Luna.
49	Luna	Assim, eu tava triste, né professora, com algumas coisas. Aí eu peguei e fui pra praia sozinha. Cheguei lá, sentei, aí eu fiquei, igual Mayck ficou. Tipo, eu fiquei desabafando, conversando uma coisa, comigo mesmo. Eu tava sozinha, eu desabafei, chorei, depois olhei assim pro mar, fiquei um bom tempo olhando e depois fui pra casa. Mas eu tava mais calma. Eu gosto muito de ir pra praia de noite e olhar pro mar.	No final da fala de Luna, Mayck levanta a mão querendo falar.
50	Mayck	E quando aconteceu isso comigo é como se alguma coisa acendesse na minha mente e eu quando levantei, *uma voz disse* na minha mente: tenta resolver da melhor forma possível. Porque só existe uma forma de você resolver: da forma certa. E voltei pra casa e resolvi da melhor forma possível. Criei uma forma pra, pra resolver o problema principal: não dê atenção a discussão. Então quando está criando uma discussão eu simplesmente dou as costas e saio.	
51	Docente	E quando você leu este miniconto, de Lygia Fagundes Telles, sentiu alguma coisa?	
52	Mayck		Responde afirmativamente com a cabeça.
53	Docente	O que?	
54	Mayck	Me senti como se estivesse no meu momento.	Mayck baixa o tom de voz, parecendo estar emocionado.
55	Docente	A narrativa despertou isso, como se você estivesse no seu momento...	A docente faz um gesto com a mão direita como se fosse um pedido para Mayck continuar a frase.
56	Mayck	... de loucura.	
57	Docente	Loucura. E pra vocês gente, quando a gente lê esse miniconto, desperta alguma coisa? Alguma emoção? Confissão - Fui me confessar ao mar. - O que ele disse? - Nada.	Ao perceber que Mayck estava realmente muito emocionado, a docente dirige uma pergunta às demais do grupo. Ao ler novamente o miniconto, a professora aponta o dedo para Luna.
58	Luna	Eu?	

		Eu me identifico.	
59	Professora	Você se identifica? Qual a palavra, qual a emoção poderia ter aqui neste miniconto?	
60	Luna	Eu acho assim... é... o que o homem tava sentindo ou uma mulher, sei lá?	
61	Professora	Quando você lê. Pra você.	
62	Luna	Sei lá. Vem vários pensamentos na minha cabeça de tristeza.	Luna responde fitando a cópia que está em suas mãos. Não direciona o olhar pra ninguém da roda.
63	Docente	Tristeza. Traz isso, esse sentimento de tristeza.	
64	Ana	Tem muita gente mesmo que fica assim na beira do mar só olhando, só observando, né?	
65	Luna	Eu vou muito pra praia. Agora eu gosto de ir sozinha. Porque lá eu sento, eu não sei explicar professora. Por lá eu sento, eu choro que não é brincadeira. Eu fico conversando, realmente, eu fico conversando SOZINHA. Ai depois lá mesmo eu me acalmo e vou pra minha casa.	Eleva o tom de voz ao dizer SOZINHA.
66	Mayck	Eu tive vendo uma psicóloga falando que quando você tá com um problema a melhor confissão, o melhor confessionário do mundo é uma correnteza. É o mar.	
67	Luna	E eu professora ia dizer isso agorinha, professora, Mayck falou uma coisa certa. Professora, me acalma eu tá lá e eu tá escutando só o barulho das ondas. É muito bom.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Comecemos pelo turno de fala 27:

(27) *Fui me confessar ao mar... CONFISSÃO. Fui me confessar ao mar. "Alguém pergunta" - O que ele disse? "E o personagem responde:" - Nada.*

Mayck já inicia o diálogo sobre o miniconto utilizando-se da *metalinguagem* ao afirmar "*E o personagem responde*". No primeiro semestre de 2022, havíamos conversado, discutido e analisado alguns textos literários, utilizando-nos de termos como narrativa, narrador, personagens, tempo, espaço, clímax, desfecho. Tais termos já eram familiares para os(as) discentes. Estávamos cientes de que, em alguns diálogos com os minicontos, deixamos de usar a *metalinguagem* tão necessária para um estudo mais apropriado e crítico das narrativas. *Tentamos* (tem sido um processo contínuo) *aperfeiçoar* a mediação retomando nos diálogos alguns termos importantes para descrevermos e discutirmos os significados presentes no texto literário.

No turno de fala 30, pedimos que Ana lesse novamente o miniconto em voz alta e, no percurso dos diálogos, repetimos outras vezes a leitura do miniconto: *Lê de novo pra gente, Ana, por favor. É bom a gente lê, lê mais vezes*. Tal ênfase nos reporta a Dias (2016) ao enumerar diversos benefícios que a leitura em voz alta pode trazer, dentre eles, traz ao aluno melhor apropriação do texto literário e acentua o caráter dialógico do encontro entre texto e voz. A característica da brevidade nos minicontos torna possível a prática de diversas leituras em voz alta do mesmo texto. Yunes (2014, 2021b) também elenca muitos benefícios da leitura em voz alta, a pesquisadora afirma, quase que poeticamente, que devolvemos *à letra morta o seu sopro de vida*. Se aquilo que lemos não tem valor algum para nós, a letra permanecerá *morta*, mas se lhe atribuímos algum valor, a letra pode se transformar em *vida*. Acreditamos que a oralidade (do texto literário) pode nos aproximar da literatura como arte - proporcionando experiências que nos *marcam* com seu potencial estético.

A partir do turno de fala 35 começamos a indagar o porquê de Mayck ter escolhido esse miniconto. O educando logo responde que a escolha se deu por uma experiência vivida. Observemos os turnos abaixo:

(36) *O famoso click*.

(40) *A famosa loucura o homem*.

(42) *É... pode ser do homem, pode ser da mulher... eu vou usar num contexto masculino. Porque é uma coisa que acontece comigo e você fala sozinho pro nada.*

(44) *Eu várias vezes já me peguei a beira da praia conversando com o mar. Sozinho. Contando pro mar os acontecimentos da minha vida e tentando entender porque tava acontecendo e talvez esperando uma resposta.*

Percebemos nas falas de Mayck a voz do texto e a voz de si - o *dizer-se* - como relevantemente afirma Larrosa (2002). Ele revive a sua história no texto literário e reconstrói dimensões cognitiva, ética e estética (AMORIM *et al.*, 2022) a partir de sua experiência – cognitiva porque o educando traz à sua memória aquilo que já aconteceu e reflete sobre isso; ética porque ele repensa ao dialogar com/para o mar a postura que terá com o outro (turno de fala 50) e estética porque foi *tocado* pelo texto. A pesquisadora francesa Petit (2009) também corrobora com essa visão ao mencionar que o texto nos dá *chaves* para pensarmos sobre nossas vidas. A escolha de Mayck foi a partir da sua vida, a partir de um momento aparentemente *turbulento* que experienciou.

Silva e Testa (2019, p. 100) ao analisarem o miniconto *Confissão* afirmam que a personagem faz um ato de contrição ao mar e estabelece com ele uma espécie de cumplicidade com esse ser inanimado – no turno de fala 122 Mayck menciona essa cumplicidade: *[...] É você*

tentar conversar com uma pessoa inexistente. E a única pessoa inexistente é o mar. São as águas [...]. Para os autores, Lygia Fagundes Telles "brinca com referentes textuais ao mesmo tempo em que expõe conflitos sociais, neste caso, a introspecção humana". A introspecção (inúmeras vezes *silenciamos* nossas dores) e a decepção nas relações interpessoais (outras inúmeras vezes nos decepcionamos com o *outro*) são realidades do nosso cotidiano e o miniconto em análise trouxe para a vida de Mayck o pensar ou repensar de seu cotidiano, mais precisamente do seu *eu*. Os autores (2019, p. 101) ainda expõem que "filosoficamente, o microconto retrata a dialética da existência, demonstrando que o eu não é somente finito, com escolhas limitadas, mas também infinito, podendo escolher uma infinidade de caminhos a seguir". *Confissão* não é um miniconto simplório, ele carrega consigo, em seus não-ditos, reflexões internas e complexas da existência humana. Como seres finitos nossas escolhas são efêmeras e limitadas, mas podemos escolher trilhas diversas – para Mayck a trilha percorrida naquele contexto, naquele dia específico, foi um diálogo profundo com/para o mar.

Luna também afirma que experienciou algo semelhante – turnos de falas 45 e 49:

(45) *E eu tava fazendo isso semana passada*

(49) *Assim, eu tava triste, né professora, com algumas coisas. Aí eu peguei e fui pra praia sozinha. Cheguei lá, sentei, aí eu fiquei, igual Mayck ficou. Tipo, eu fiquei desabafando, conversando uma coisa, comigo mesmo. Eu tava sozinha, eu desabafei, chorei, depois olhei assim pro mar, fiquei um bom tempo olhando e depois fui pra casa. Mas eu tava mais calma. Eu gosto muito de ir pra praia de noite e olhar pro mar.*

Com experiências semelhantes, Luna e Mayck constroem significados coletivamente (processo dialógico defendido por Freire, 1967). Os relatos de ambos nos fazem refletir nas palavras de Silva (2003, p. 163): "o modo como a escola trabalha a leitura literária parece não valorizar essa concepção de literatura como meio de o leitor experienciar o texto e compreender melhor o seu próprio mundo, as suas experiências prévias". Essa afirmação registrada há duas décadas parece permanecer nas nossas escolas de ensino básico, mas já podemos notar algumas mudanças em nossa prática. Pressupomos isso a partir do contexto local em que atuamos - uma Roda de Conversas Literária é ainda uma prática pedagógica pouco valorizada. Nos diálogos acima, percebemos a relevância dessa prática (naquele momento, no *chão* de uma biblioteca escolar, num semicírculo dialógico) nas *falas* de Mayck e Luna - *eles experienciam o texto literário e compreendem melhor seu mundo interior através de suas experiências anteriores*. Ainda segundo Silva (2003, p. 90), os textos literários "enquanto representação mimética da realidade [...] podem dialogar com o contexto histórico-social do aluno, servindo como fonte de denúncia das mazelas sociais". Nessa esfera específica, o miniconto *Confissão* seria uma

imitação da realidade em que os discentes fazem conexões com suas vidas, pois dialogaram e expuseram ao mar suas próprias *mazelas existenciais*.

Prossigamos para os próximos turnos de fala:

(51) Docente: *E quando você leu este miniconto, de Lygia Fagundes Telles, sentiu alguma coisa?*

(52) Mayck: (Responde afirmativamente com a cabeça.)

(53) Docente: *O que?*

(54) Mayck: *Me senti como se estivesse no meu momento* (Mayck baixa o tom de voz, parecendo estar emocionado).

(55) Docente: *A narrativa despertou isso, como se você estivesse no seu momento...* (a docente faz um gesto com a mão direita como se fosse um pedido para Mayck continuar a frase).

(56) Mayck: *... de loucura*.

(57) Docente: *Loucura...* (ao perceber que Mayck estava realmente muito emocionado, a docente dirige uma pergunta às demais do grupo).

Mayck tenta expressar por palavras o que sentiu ao ler o miniconto. Vendo e revendo as gravações desse momento nos emocionamos também, pois é claramente perceptível como a Literatura (como a arte) *tocou* a vida do educando. Yunes (2003), Petit (2009, 2013 e 2019), Bajour (2012) e Larrosa (2002) discorrem significativamente sobre esse *tocar*, sobre as *sensações* sentidas a partir de um texto literário. Ratificando com esses autores, Reyes (2021, p. 29) discorre que

> Necessitamos de ferramentas para realizar *leituras livres e transgressoras*, para *conversarmos profundamente conosco e com outras vozes*, nesse idioma secreto que fluía entre nós e nossos narradores privados *enquanto partilhávamos* um conto [um miniconto]. Por falar nesse 'idioma outro', e por nomear essas 'moradas próprias' a literatura *se lê e se sente* desde a vida propriamente dita (itálicos nossos).

É essa conversa profunda *consigo e com outras vozes* (a voz do texto, a voz do outro), e partilhada através do que se *lê* e do que se *sente*, que observamos na conversa de Mayck. Ele é um sujeito *"ex-posto*" (LARROSA, 2002): a confiança vinha sendo desenvolvida naquele pequeno grupo, gradativamente, desde o início do ano letivo e Mayck parece sentir-se à vontade em *expor* o que pensa, o que sente - com autenticidade e transparência. Ao percebermos a profunda emoção do discente – ele estava ali, vulnerável diante de todos - e com a intenção de *respeitarmos aquele momento tão íntimo*, realizamos uma nova pergunta para os demais discentes presentes naquela noite.

Ao falarmos sobre as emoções do sujeito-leitor, gostaríamos de apontar, como exemplo, uma pequena amostra de como tais emoções são pouco valorizadas no âmbito escolar: no ano

de 2021 realizamos uma pesquisa preliminar[76] para a disciplina de Literatura e Ensino cuja problematização foi: "Livros Didáticos do 8º Ano: há um possível apagamento das emoções no trabalho/mediação de leitura dos contos?". Analisamos seis livros didáticos do 8º ano, do PNLD 2020 (Programa Nacional do Livro Didático), especificamente sobre as questões/atividades propostas a partir da leitura de contos. Nessa amostragem, encontramos um total de 250 questões e apenas 4% (10) faziam perguntas que considerassem as emoções/o sentir dos alunos e alunas. Diante disso, percebemos a relevância da afirmação de que

> parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. [...] **convidando o aluno a se exprimir** sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura [...]. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de **acolher os afetos dos alunos** e de incentivá-los na **descoberta** de dilemas pessoais na leitura" (ROUXEL, 2012, p. 281) (grifos nossos).

Se o(a) docente, seja no ensino regular ou na EJA, não se desprender da *não valorização do sentir* nos livros didáticos ou em qualquer outro material de apoio, a prática de convidar o aluno *a se exprimir, a falar o que sente, a acolher seus afetos*, será a cada dia mais rara e pontual. Ao defendermos esse *sentir* não estamos menosprezando o valor do estudo da literatura enquanto linguagem (TODOROV, 2010), o valor do pensar crítico com/no texto literário, a importância de realizarmos análises com o aluno em nossas salas de aula. Entretanto, tal estudo não deveria apagar o valor da emoção/do sentir, da valorização dos afetos dos(as) nossos(as) estudantes. Se "a narrativa está aí, como a vida" (BARTHES, 2011, p.19)[77], não teríamos como desassociar de nossas vidas a emoção, o sentir. Da mesma forma com a narrativa literária que *está aí* nas mais diversas relações humanas.

Na sequência dos diálogos, Luna expressa verbalmente o sentimento que o miniconto traz pra sua vida. Vejamos mais alguns turnos de fala:

(62) *Sei lá. Vem vários pensamentos na minha cabeça de tristeza*.

(65) *Eu vou muito pra praia. Agora eu gosto de ir sozinha. Porque lá eu sento, eu não sei explicar professora. Por lá eu sento, eu choro que não é brincadeira. Eu fico conversando, realmente, eu fico conversando SOZINHA. Ai depois lá mesmo eu me acalmo e vou pra minha casa*.

---

[76] Pesquisa preliminar realizada pelas mestrandas Elisabeth Melo, Shamara Paz e Simone Lopes. PROFLETRAS, turma 7, Unidade UFPE.

[77] Barthes (2011, p.19), também afirma que: "Inumeráveis são as narrativas do mundo, [...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no fait divers, na conversação. [...] a narrativa começa com a própria história da humanidade."

(67) *E eu professora ia dizer isso agorinha, professora, Mayck falou uma coisa certa. Professora, me acalma eu tá lá e eu tá escutando só o barulho das ondas. É muito bom.*

Se para Mayck o miniconto o fez sentir/lembrar de *seu* momento de *loucura*, para Luna o mesmo texto trouxe sentimento de *tristeza*, de *solitude*. Em suas falas, Luna parece também estabelecer uma relação de cumplicidade com o mar, uma reflexão interna profunda e complexa com aquele ser inanimado que a *escuta* sem pré-julgamentos e tem o *poder* de acalmá-la. Souza (2021, p. 123), afirma que "Lygia Fagundes Telles posiciona sua personagem de modo a criar duas camadas de intimidade, uma estabelecida com um mar personificado e a outra com seu par conversacional que pode ser outra personagem, ou simplesmente o leitor". Parece-nos que Luna e Mayck personificaram para *si* o mar, como se pudessem ouvi-lo falar - (47) *Eu já recebi uma claridão, né*? / (67) *me acalma eu tá lá* - criando com ele uma camada de profunda intimidade. O miniconto é muito potente em fazer revelar questões da introspecção humana, dos conflitos existenciais, que não só Mayck e Luna experienciaram, mas que estão presentes em todos(as) nós.

Nos diálogos a partir/ao redor desse miniconto, algo que nos trouxe *inquietude* foi o silêncio de Rosângela – estava o tempo todo observando, às vezes com o olhar vago, mas em silêncio. Respeitar o silêncio do *outro* é também uma aprendizagem, mas podemos dizer que *incomoda*. Rosângela sempre foi uma educanda falante e espirituosa. Muitas vezes a encontrei varrendo os corredores da escola com um sorriso e com algum comentário engraçado. Mas, naquela noite, ela estava em silêncio. Na escrita desse texto, nos perguntamos o que esse *calar* poderia significar, mas não encontramos uma resposta. Em contrapartida, Ana teceu alguns poucos comentários, concordando com Luna e Mayck ao afirmar que "*Tem muita gente mesmo que fica assim na beira do mar só olhando, só observando, né*?". Participou também relendo o miniconto quando solicitei (turno de fala 32). Sabemos que a singularidade e a individualidade de cada discente precisam ser respeitadas e compreendidas, mas tais características não são fáceis de serem entendidas.

Nesse episódio I, talvez possamos sintetizar as trocas dialógicas através da Figura 24:

Figura 25 – Miniconto Confissões – Episódio I

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do silêncio de Rosângela, começamos com uma tentativa de *puxá-la* para os diálogos, como veremos no episódio II.

Quadro 15 – Diálogos na Roda de Conversas 5 – Episódio II – a partir do tempo 39:3 - Transcrito a partir da gravação em 30/08/2022

Turnos de Fala	Participantes	Diálogos na Roda de Conversa 5	Comentários da pesquisadora
68	Docente	Tu gosta do mar, Rosângela?	A docente pergunta para trazer Rosângela também ao diálogo.
69	Rosângela	Mais ou menos.	
70	Docente	E é? Nadar eu não sei.	
71	Rosângela	Eu também não sei nadar, não.	
72	Docente	Mas para vislumbrar, pra olhar, pra admirar?	
73	Rosângela	Eu vou pra tomar uma, vou pra passear, mas pra tomar banho mesmo... Eu gosto, eu gosto de ir.	Balança a cabeça negativamente.
74	Ana	Eu trabalhava numa casa que o mar, ela morava bem em frente do mar mesmo. Aí o quarto dela dava em frente do mar, aí ela ficava com a porta, a janela fechada. Aí eu disse: "Ô dona Jane, porque a senhora não	

		abre essa janela?" "Minha filha eu tenho tanto medo desse mar de noite". Ela disse, na minha impressão eu tenho aquelas ondas bem cheias assim vindo feito um tsunami.	Ao falar isso Ana e Mayck começam a rir.
75	Docente	Gente, vamos aqui. Confissão é o titulo. Vamos vê... Qual é o cenário aqui da narrativa? Em que local?	
76	Luna	A praia.	Ana e Mayck balançam a cabeça concordando com Luna.
77	Mayck	Pode ser. No meio do oceano, sei lá.	
78	Docente	Oceano, praia. Pode ser, né?	
79	Mayck	No meu caso na beira da praia.	
80	Luna	É, no meu caso também.	
81	Docente	Pra narrativa aqui, quando fala em mar.	Levanta o livro e mostra-o aberto para o grupo.
82	Mayck	Na beira da praia.	
83	Luna	No caso professora, licença, no caso aqui tem dois personagens, não tem?	
84	Docente	A gente vai chegar aí. A gente viu o cenário. Fico imaginando um cenário belo de um mar. A personagem falando "fui me confessar ao mar", aí... Esses dois travessões aqui significam que tá havendo o que?	
85	Luna	Uma conversa, um diálogo.	
86	Mayck	Isso.	
87	Docente	-Fui me confessar ao mar - O que ele disse? - Nada. Será que são duas personagens?	
88	Luna	É.	
89	Mayck	São duas personagens.	
90	Luna	São duas. Eu acho que ele estava contando isso pra alguém e alguém perguntou: e o que ele disse? E ele respondeu: nada.	
91	Docente	E esse "nada" aí. Essa palavra é, é ...	
92	Luna	É forte.	
93	Docente	É forte e tem um jogo aí.	Mayck balança a cabeça negativamente
94	Mayck	Nenhuma resposta.	Mayck discorda da docente e diz sua opinião.
95	Luna	Ele não tava querendo se, é, se relatar um nada de nadar na água não, né professora?	
96	Mayck	O mar não respondeu na medida, da maneira que ele queria.	
97	Luna	É, é.	

98	Docente	Sim, mas existe um jogo aí. É... percebam o que a autora fez. Ela pegou uma palavra, essa última palavra da narrativa e fez o que? Qual o jogo que fez na narrativa?	
99	Mayck	Criou uma confusão.	
100	Docente	Qual confusão?	
101	Mayck	É... porque pode ser narrada de várias formas.	
102	Docente	Quais?	
103	Mayck	No meu ponto de vista é a não resposta do mar.	
104	Docente	A não resposta do mar: nada. Mas essa palavra *nada* com o mar poderíamos ter aí um trocadilho, não é?	
105	Mayck	Sim.	
106	Docente	Qual o trocadilho que poderíamos ter?	
107	Mayck	O mar não fala.	Diz sorrindo.
108	Docente	Quem está no mar? Esse nada poderia ter outro sentido relacionado ao mar, qual é?	
109	Rosângela	De nadar.	
110	Docente	De nadar, né? Pegou uma palavra, nada de nadar. Veja o que a autora criou na narrativa...	
111	Mayck	Mas esse é bem mais colocado. É... ele remete à loucura talvez de um homem ou o seu ponto de loucura, como qualquer outro ser humano tem, de falar sozinho, de falar pra si próprio, ou falar pras águas. Não sei... Eu amo falar sozinho.	
112	Ana	Eu mesma falo só... me perguntam: tu tais doida, é?	Risos
113	Luna	Eu falo muito sozinha.	
114	Docente	E essa confissão? A personagem diz: "fui me confessar ao mar". Já teve essa experiencia, não foi Mayck? Você já teve. Eu já tive também, de chegar e querer ficar sozinha no mar e começar a conversar.	A docente gesticula em direção a Mayck e depois em direção a Luna.
115	Mayck	E aí você começa a expor aquilo que está sentindo. As vezes uma mágoa, uma tristeza. As vezes alguém fez um mal a você e você tá muito chateado...	
116	Docente	Confissão é o título. Por que será, gente, que a personagem não foi na igreja? *Eu fui me confessar ao mar* e não na igreja.	

117	Mayck	Talvez seja uma coisa do coração. Uma coisa muito forte.	
118	Luna	É... Talvez ela não queria compartilhar com uma pessoa, né? Ela queria ali, naquele momento dela, conversar com ela mesma e tentar se entender... Não sei professora, é endoidar o juízo também, vice, Mayck!	Gesticula com a mão na cabeça.
119	Docente	Qual será o ânimo dessa personagem em ir se confessar ao mar?	
120	Mayck	Completamente transtornada. Eu tô deduzindo porque...	
121	Luna	Porque a gente já passou.	
122	Mayck	Eu já passei por isso. Então quando a gente fica totalmente indefeso "mentalmente", você não pode revidar a agressão, então você fica transtornado, querendo resolver. E a única forma de você resolver é você conversar com seu eu interno. É você tentar conversar com uma pessoa inexistente. E a única pessoa inexistente é o mar. São as águas. Que é o lugar mais sagrado do mundo, pra mim, depois de um confessionário de uma igreja.	Mayck gesticula as aspas ao dizer a palavra mentalmente.
123	Docente	Mas vejam esse finalzinho aqui: a personagem foi se confessar ao mar, teve essa ação de ir se confessar ao mar. Quando a gente fala confissão remete a nossa mente pecados?	
124	Mayck	Sim. A mente é o maior pecado do mundo.	
125	Luna	Não. Tipo assim, ela pode confessar uma coisa que aconteceu e que ela não tava se sentindo bem e guardar isso pra ela. Não sei professora.	
126	Mayck	Ou o próprio pensamento maldoso	
127	Docente	O mar responde: nada. Na narrativa não diz nem responde. 'E ele disse: nada'. Esse nada pode significar nada mesmo?	
128	Mayck	Nada mesmo. A falta de resposta.	
129	Luna	Eu acho professora, é, tipo significa, é, ele não falou nada. Do que tipo, nadar.	
130	Docente	Vamos ver essa outra possibilidade: nadar.	
131	Mayck	Eu acho muito improvável.	
132	Luna	E acho que se fosse isso, ele não taria se referindo a nadar na água. E sim a outra coisa, tipo, que ela falou alguma coisa, e... não sei não viu...	

			Rosângela começa a rir.
133	Docente	Sim! Olha aí, veja, veja. Ela fala e depois para, né?	Ana e Rosângela riem.
134	Luna	É porque eu fico logo nervosa.	
135	Docente	Porque isso traz pra gente muitas coisas. Veja: se fosse nadar não no sentido de nadar literalmente? Mas no sentido de nadar o que?	
136	Luna	Tipo, professora, tem gente que diz assim, é... igual minha mãe dizia pra mim direto, que eu acho que é aquele filme *Procurando Nemo*. E o no filme tem direto, continue a nadar pra ele não parar, pra ele não desistir. E minha mãe diz isso direto: vá menina, é, desiste não, persiste, continua aí, vai nadando, ela fica dizendo isso pra mim. No caso, mas ela não tava falando em "nadar" em questão de eu ir pra água, ela tava querendo falar sobre eu persistir naquilo, de eu continuar. E também poderia ter sido isso, né? Mas aqui não tem NADAR de nadar no mar, e sim, tipo, nada. O mar disse nada.	Luna gesticula as aspas quando fala nadar.
137	Mayck	Simplesmente ele o ignorou, a ignorou.	
138	Docente	Mas a gente percebe um trocadilho da palavra mar com nada. É interessante o que Luna falou: não de nadar no sentido literal. Mas ele disse: vai nada, nada, nada. Para o *outro* que tá lá se confessando: nada, nada, nada. O mar tá dizendo: nada, nada, nada.	
139	Mayck	É, não parar, seguir em frente.	
140	Luna	Não parar, continuar, seguir em frente. Porque é assim professora, às vezes, a vida da gente é como se fosse um mar na verdade, as vezes tá aquela calmaria, as vezes vem aquelas ondas fortes, aquelas tempestades, mas depois tudo acalma.	
141	Ana	E tem dia que dá tudo errado.	
142	Luna	É, e tem dia que dá tudo errado.	
143	Mayck	Eu discordo totalmente com você porque minha vida tá um mar de Bering, Só tempestade e vento forte.	
144	Luna	Mas depois acalma	
145	Docente	Um dia acalma, Mayck.	
146	Mayck	Acalma não. O Mar de Bering, que fica no Alasca, é o único mar que não acalma nunca. É tempestade 24 horas.	

147	Docente	Vocês estão compreendendo os dois tipos de sentidos dessa palavra *nada*?	Mayck e Ana balançam afirmativamente a cabeça.
148	Luna	Olha, professora, essa ideia que a senhora teve de trazer isso pra gente foi genial, porque menino...	Luna ao falar levanta a cópia do livro.
149	Docente	Não! Genial são esses autores! Isso aqui: o mar tá dizendo – nada, nada, nada.	Abre o livro e mostra ao grupo.
150	Mayck	E a gente criando vários contextos, várias incógnitas. Tentando encontrar o ponto final, que termina com uma pequena palavra de 3 letras, 4 letras.	
151	Luna	Não, e o pior que, tipo assim, quando a gente tenta chegar, quando a gente acha que chegou no final, a gente raciocina direito e volta pro começo.	
152	Docente	Mas assim, a gente vai aprendendo juntos, né? Por isso que a gente sempre diz da importância da gente tá aqui. Eu tô aprendendo com vocês e vocês estão aprendendo comigo.	Nessa hora gesticula o círculo da roda de conversa.
153	Luna	E é muito bom também a gente entrar em diálogo um com o outro.	
154	Docente	Isso. Então: Confissão, né? O ato de se confessar, de falar algo. A personagem aqui, a gente não sabe se é homem, se é mulher, se é idoso, se é meia-idade, se é magro, se é preto, se é branco.	
155	Mayck	Eu acho que é por isso que os autores fazem isso, que é pra poder criar uma incógnita no pensamento da gente. Porque ele cria o conto, mas ele não determina a sexualidade e nem um ponto final.	
156	Docente	É muito interessante este miniconto. Por que? Porque mexe com a gente, né? A literatura, a narrativa, pequenas palavras podem mexer. A ficção pode trazer à tona muita coisa da nossa realidade também. Porque nós lemos esse miniconto, Mayck falou sobre a experiencia dele de tá lá no mar, Luna também. Não é isso, gente? Às vezes há uma mistura da realidade com a ficção. A gente sabe que isso é uma narrativa, que isso é um texto literário. Essa arte aqui, essas pessoas com a mente tão geniais, pode trazer emoções pra minha vida, ensinamentos pra minha vida, reflexões pra minha vida, pra sua vida, pra sua vida. Pode ser que	

		em um determinado momento eu não sentir nada, mas em outro momento eu leio aquilo e se identificar com aquilo, mesmo sabendo que aquilo seja uma ficção, uma arte criada por algum autor. Mas aí, se entrelaça aí, né? A arte da literatura, aquilo que é belo, e isso pode mexer com a minha vida, com a minha realidade. Muitas vezes a ficção se mistura com a realidade, se mistura com as nossas vidas. Tem mais alguma coisa aqui que gostariam de falar?	A professora aponta para o miniconto.
157	Mayck	Não, não. Eu já deduzi todas as possibilidades.	
158	Ana	84, professora.	Ana cita o número do próximo miniconto que ela escolheu, que será lido e dialogado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Se observarmos os turnos 68 - 73, notamos que Rosângela responde às perguntas que lhe são feitas, mas parece não estar com vontade de continuar dialogando. A aluna tinha *vez* e *voz* para expressar sua opinião, para discordar, para concordar, tinha livre acesso em *dizer a palavra* (FREIRE, 2011), todavia ela preferiu calar-se. Respeitando esse momento, continuamos nossas trocas. No encadeamento dos diálogos, Ana traz para o grupo determinada experiência em um ambiente de trabalho:

(74) *Eu trabalhava numa casa que o mar, ela morava bem em frente do mar mesmo. Aí o quarto dela dava em frente do mar, aí ela ficava com a porta, a janela fechada. Aí eu disse: "Ô dona Jane, porque a senhora não abre essa janela?" "Minha filha eu tenho tanto medo desse mar de noite". Ela disse, na minha impressão eu tenho aquelas ondas bem cheias assim vindo feito um tsunami.*

Ana inicia sua fala dizendo: "*Eu trabalhava numa casa que o mar, ela morava bem em frente do mar mesmo*". Se uma das fortes características do miniconto é o seu *não-dito*, percebemos no dizer da aluna um *não-dito* também - há nessas palavras aspectos de uma triste realidade macrossocial: enquanto Dona Jane mora em frente ao mar com determinados privilégios, Ana mora em um bairro de periferia e por vezes tem necessitado da ajuda de alguns para ter o que comer – situação agravada após o falecimento do marido. Em conversas na sala de aula, no dia a dia, Ana expôs que já foi humilhada por sua própria irmã ao necessitar de

alimentos para dentro de casa. É um cenário de um Brasil da exclusão, injusto, desigual e que despreza grande parte da população do país (ARROYO, 2008). Um caótico panorama conforme afirma o próprio IBGE:

> Em 2021, a pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. [...] A proporção de pretos e pardos abaixo da linha de pobreza (37,7%) é praticamente o dobro da proporção de brancos (18,6%) [...]. Ainda em 2021, cerca de 62,8% das pessoas que vivem em domicílios chefiados por mulheres sem cônjuge e com filhos menores de 14 anos estavam abaixo da linha de pobreza"[78].

Parece-nos que o IBGE fez um *autorretrato* de Ana: mulher, parda, viúva, pobre. A ressalva é que seus dois filhos são maiores de idade: um, que reside com a mãe, solteiro e acometido de depressão (dependente da genitora) e a filha casada que tem dois filhos. Ana é avó de duas crianças com deficiência - que vez por outra precisava levá-las para a sala de aula, pois ajuda sua filha no cuidado dos netos. Esse parece-nos um retrato de muitas e muitas famílias brasileiras e de muitos(as) de nossos(as) estudantes da EJA.

Na sucessão dos diálogos, Luna e Mayck respondem as perguntas sobre o cenário e as personagens da narrativa:

(75) Docente: *Qual é o cenário aqui da narrativa? Em que local?*

(76) Luna: *A praia*.

(77) Mayck: *Pode ser. No meio do oceano, sei lá*.

(81) Docente: *Pra narrativa aqui, quando fala em mar*.

(82) Mayck: *Na beira da praia*.

(84) Docente: (...) *Esses dois travessões aqui significam que tá havendo o que*?

(85) Luna: *Uma conversa, um diálogo*.

(86) Mayck: *Isso*.

(87) Docente: *Será que são duas personagens?*

(88) Luna: *É*.

(89) Mayck: *São duas personagens.*

(90) Luna: *São duas. Eu acho que ele estava contando isso pra alguém e alguém perguntou: e o que ele disse? E ele respondeu: nada*.

Nas palavras de Santos (2016, p. 8), "o leitor já estabelece por conhecimento prévio de que se trata de uma conversa. Aqui, não se deixa clara a presença de um narrador, o texto não identifica a priori quem conta a história, o fato já se produz através das falas das personagens".

---

[78] Fonte: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012 - acesso em 02/12/2022.

Souza (2021, p.123) informa que "o intento narrativo dá-se pelo uso do discurso direto, na forma dialogal". Dessa forma, antes mesmo de realizarmos algumas perguntas, Luna antecipa-se que o texto se tratava de uma conversa (*No caso professora, licença, no caso aqui tem dois personagens, não tem*? – turno de fala 83). Estaria a personagem dialogando com outra personagem ou consigo mesma? Uma das potências do miniconto são as possibilidades que podemos criar através desses implícitos. No entanto, ao nos voltarmos para o aspecto narrativo do texto, alguns estudiosos contestam a narratividade em algumas dessas micronarrativas.

Os pesquisadores Souza (2021), Silva e Testa (2019) destacam que o miniconto *Confissões* traz uma perspectiva poética, que "seria mais aceitável que a aproximação se fizesse com um poema curto de cunho reflexivo" (SOUSA, 2021, p. 123). Com esse entendimento, encaminhamos para o que Genette (2011, p. 266) relata, numa perspectiva estruturalista, que devemos "[...] considerar os limites de certo modo negativos da narrativa, a considerar os principais jogos de oposição por meio dos quais a narrativa se define, se constitui em face de diversas formas da não narrativa". E sobre isso também, Santana (2021, p. 7), em sua tese de doutorado sobre os minicontos, afirma que:

> a micro-escrita prescinde da narratividade para atender a uma dinâmica em que a estruturação deixa de remeter à especificação de um gênero preexistente – o conto –, em razão de o texto estar voltado a um leitor imaginado como capaz de narrativizar o que ainda não é narrativa.

Por sua vez, Cechinel (2019), Oliveira (2016), Lagmanovich (2019) expõem que a narratividade é uma das características presentes nos minicontos [ou microrrelatos]. É uma discussão ampla e importante, contudo optamos por não descrever, com maiores detalhes, tais conceitos em nosso estudo. Assim sendo, se o miniconto *Confissões* possui ou não características da narratividade (acreditamos que as duas perspectivas são possíveis, dependendo do texto), prossigamos para os próximos turnos de falas:

(91) Docente: *E esse "nada" aí. Essa palavra é, é ...*

(92) Luna: *É forte.*

(93) Docente: *É forte e tem um jogo aí.* (Mayck balança a cabeça negativamente)

(94) Mayck: *Nenhuma resposta.* (Mayck discorda da docente e diz sua opinião).

(95) Luna: *Ele não tava querendo se, é, se relatar um nada de nadar na água não, né professora*?

(96) Mayck: *O mar não respondeu na medida, da maneira que ele queria.*

(97) Luna: *É, é.*

(98) Docente: *Sim, mas existe um jogo aí. É... percebam o que a autora fez. Ela pegou uma palavra, essa última palavra da narrativa e fez o que? Qual o jogo que fez na narrativa?*

(99) Mayck: *Criou uma confusão.*

(100) Docente: *Qual confusão?*

(101) Mayck: *É... porque pode ser narrada de várias formas.*

(102) Docente: *Quais?*

(103) Mayck: *No meu ponto de vista é a não resposta do mar.*

(104) Docente: *A não resposta do mar: nada. Mas essa palavra nada com o mar poderíamos ter aí um trocadilho, não é?*

(105) Mayck: *Sim.*

(106) Docente: *Qual o trocadilho que poderíamos ter?*

(107) Mayck: *O mar não fala. (Diz sorrindo).*

(108) Docente: *Quem está no mar? Esse "nada" poderia ter outro sentido relacionado ao mar, qual é?*

(109) Rosângela: *De nadar.*

Essas trocas revelam particularidades bem importantes. Primeiro, vejamos o que o sintagma *nada* pode representar no miniconto:

(i) para Santos (2016, p.8), "ao responder 'nada', o leitor poderá estabelecer duas intencionalidades para o recurso polissêmico utilizado pela autora. Inicialmente, o leitor poderá interpretar a palavra nada se referindo ao verbo nadar [...] também a palavra nada como um advérbio de negação". Há esse recurso polissêmico, há a ambiguidade – essencial para o propósito comunicativo do miniconto.

(ii) o próprio verbo *nadar* pode apresentar duas possibilidades: a denotativa (a partir da perspectiva *personificada* do mar) ou a conotativa (no sentido de não desistir);

(iii) segundo Silva e Testa (2019, p. 100), "a resposta do mar dubiamente pode significar que o mar não disse nada, ou que o mar de forma imperativa o mandou nadar, por meio da palavra 'nada' [...] por ser carregada de ambiguidades, [a] ficção traduz o jogo textual quanto dá testemunho da simplicidade". A autora apresenta de forma brilhante esse *jogo textual* e traz ao leitor as possibilidades de trilhas diversas que podem ser percorridas;

(iv) e conforme Souza (2021, p. 123), o sintagma *nada* pode apresentar dois sentidos:

> como pronome indefinido, nossa interpretação poderá resultar na recusa de um mar personificado em comunicar-se, ou ainda em uma perspectiva realista da narrativa em que um ente inanimado não teria mesmo como interagir verbalmente. Por outro lado, como verbo no imperativo, o modo simbólico ou fantástico pode ser acionado e, nesse caso, a resposta do mar personagem poderá ter sido de acolhimento, como se dissesse: Nada... vem até mim para que eu te envolva.

Os três autores apresentam, praticamente, as mesmas perspectivas para o *jogo textual* trazido ao vocábulo *nada*. Nos turnos de falas 91 a 109, percebemos algumas dificuldades dos(as) discentes em perceberem essa ambiguidade. Nas respostas de Mayck e Ana eles são enfáticos: "*Nenhuma resposta". "O mar não respondeu na medida, da maneira que ele queria". "É, é". "No meu ponto de vista é a não resposta do mar".* Os educandos não se sentiram constrangidos em discordar das novas possibilidades que nós tentamos apresentar. Vemos os discentes em seu direito de discordar, de se opor, de se posicionar, como Freire (1996) aponta tão assertivamente. Mas esse direito não exclui o direcionamento daquilo que é necessário, essencial em um texto (seja ele literário ou não). Nós sabíamos que eles poderiam ir mais além. Acreditávamos que eles, em algum momento, perceberiam um segundo sentido para a palavra "*nada*". E no decorrer das Conversas, as potencialidades dos (as) discentes vieram à tona com essas novas descobertas.

Luna e Rosângela apresentam em seus discursos o segundo sentido da palavra nada – o verbo nadar: *Ele não tava querendo se, é, se relatar um nada de nadar na água não, né professora?* (Questiona o sentido denotativo do verbo) e Rosângela diz: *de nadar*. Apesar de seu silêncio, Rosângela estava ali, prestando atenção nos diálogos e percebendo as possibilidades do texto. Mayck, por sua vez, diz "*O mar não fala".* O aluno parece se contradizer, pois em momentos anteriores, em sua experiência, ele disse que recebeu uma *resposta* no seu momento de *loucura* - (47) *Eu já recebi uma claridão, né?* (50) (...) *e eu quando levantei, uma voz disse na minha mente: tenta resolver da melhor forma possível.* Realmente, numa visão da não-ficção *o mar não fala*, mas no miniconto essa *personificação* era possível.

As indagações continuam no decurso das conversas:

(110) Docente: *De nadar, né? Pegou uma palavra, nada de nadar. Veja o que a autora criou na narrativa...*

(111) Mayck: *Mas esse é bem mais colocado. É... ele remete à loucura talvez de um homem ou o seu ponto de loucura, como qualquer outro ser humano tem, de falar sozinho, de falar pra si próprio, ou falar pras águas. Não sei... Eu amo falar sozinho*.

(112) Ana: *Eu mesma falo só... me perguntam: tu tais doida, é?*

(113) Luna: *Eu falo muito sozinha.*

Nessas trocas, Mayck não responde ao nosso questionamento, mudando o rumo daquele direcionamento. Ana e Luna passam a falar a partir do novo foco apresentado por Mayck. Continuamos a conversa na perspectiva de a personagem falar sozinha, sobre o ato de se confessar ao mar. Há um momento em que Luna e Mayck se identificam (mais uma vez) com a personagem: *Completamente transtornada. Eu tô deduzindo porque.../Porque a gente já*

passou / Eu já passei por isso. Então quando a gente fica totalmente indefeso "mentalmente", você não pode revidar a agressão, então você fica transtornado, querendo resolver... (turnos 120-122). Uma vez mais, eles trazem suas histórias de vida, suas leituras e subjetividades para o texto literário (ROUXEL, 2013; GOULART, 2007).

Depois da mudança de foco, voltamos ao sintagma *nada*: (130) *Vamos ver essa outra possibilidade: nadar*. Luna então, apresenta um sentido metafórico para o verbo nadar:

(136*) Tipo, professora, tem gente que diz assim, é... igual minha mãe dizia pra mim direto, que eu acho que é aquele filme Procurando Nemo. E o no filme tem direto, continue a nadar pra ele não parar, pra ele não desistir. E minha mãe diz isso direto: vá menina, é, desiste não, persiste, continua aí, vai nadando, ela fica dizendo isso pra mim. No caso, mas ela não tava falando em "nadar" em questão de eu ir pra água, ela tava querendo falar sobre eu persistir naquilo, de eu continuar. E também poderia ter sido isso, né? Mas aqui não tem NADAR de nadar no mar, e sim, tipo, nada. O mar disse nada*.

Luna faz duas relações:

(i) aos conselhos de sua mãe;

(ii) ao filme *Procurando Nemo,* produzido pela *Pixar Animation Studios* e lançado pela *Walt Disney Pictures* em 2003. Em determinado momento do filme, onde tudo parece impossível, Dory fala para Nemo: "*Sabe o que você tem que fazer quando a vida te deixa pra baixo? Apenas continue nadando. Continue a nadar! Continue a nadar! A nadar, a nadar! O que fazemos nós? Nadamos, nadamos, nadamos!*" (You know what you gotta do when life gets you down? Just keep swimming! Just keep swimming! Just keep swimming, swimming, swimming. What do we do? We swim, swim, swim!).

Luna ao trazer o exemplo dos diálogos com sua mãe e relacionar o sintagma *nada* com o filme *Procurando Nemo* - traz para a conversa a intertextualidade exoliterária (aquela que apresenta *relações intertextuais entre uma obra literária e outro texto que não participa do sistema literário* (SILVA, 2006, p.99). Há uma multiplicidade de vozes no enunciado de Luna: a *voz* do texto, de *si*, da mãe, do filme (SANTOS, 2012; PETIT, 2009; YUNES, 2021a, 2003). Estávamos, ali, naquele *acontecimento único*, aprendendo com a educanda.

Acerca dos possíveis significados da palavra *nada,* Santos (2016, p.8) afirma que se percebermos o vocábulo apenas como um advérbio de negação

> quebra-se a expectativa do contexto e faz com que o leitor não aprecie o enredo proposto. Para que o leitor possa compreender qual foi a intenção da autora ao utilizar a palavra nada, é necessário que este seja capaz de perceber a ambiguidade contida no texto. Caso contrário, ao analisar a palavra apenas com um só sentido o propósito comunicativo dinâmico do microconto se desfaz.

Aquele pequeno grupo estava percebendo as possibilidades das descobertas, dos novos sentidos no texto literário. Mayck, que antes mostrava-se tão categórico em afirmar apenas um sentido para *nada*, vai apreendendo novos sentidos: *É, não parar, seguir em frente* (139). Luna continua trazendo ricas contribuições nos diálogos ao comparar, metaforicamente, nossas vidas com o mar – (...) *às vezes, a vida da gente é como se fosse um mar na verdade, as vezes tá aquela calmaria, as vezes vem aquelas ondas fortes, aquelas tempestades, mas depois tudo acalma* (140). E nesse *jogo metafórico* Mayck, inusitadamente, diz: (...) *minha vida tá um mar de Bering, Só tempestade e vento forte* (143). Observemos que os(as) discentes fizeram *releitura*s a partir de suas próprias leituras de mundo, da palavra, do texto literário (FREIRE, 1989). Eles estavam *aprofundando* aprendizagens nesse *mar* de possibilidades.

Gostaríamos de, ainda, comentar os seguintes turnos de fala:

(148) Luna: *Olha, professora, essa ideia que a senhora teve de trazer isso pra gente foi genial, porque menino*... (Luna ao falar levanta a cópia do livro).

(153) Luna: *E é muito bom também a gente entrar em diálogo um com o outro*.

O grupo, em cada Roda de Conversas Literárias, estava vislumbrando as potencialidades presentes em cada miniconto (OLIVEIRA, 2016; CECHINEL, 2019). Luna traz o adjetivo *genial* para esses *impetuosos* significados a partir dos textos (não apenas o miniconto *Confissão*). A aluna enfatiza a relevância dessas Rodas dialógicas para *si* e para o *outro* (PAIVA e FERNANDES 2021; FREIRE 2011, 2005; YUNES, 2003, 1999; BAJOUR, 2012; PETIT 2009; LARROSA, 2002). *Ler com os outros* nos traz inúmeros benefícios, conforme declara Colomer (2007, p. 143):

> Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros, para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte uma comunidade de leitores[79] com referências e cumplicidades mútuas.

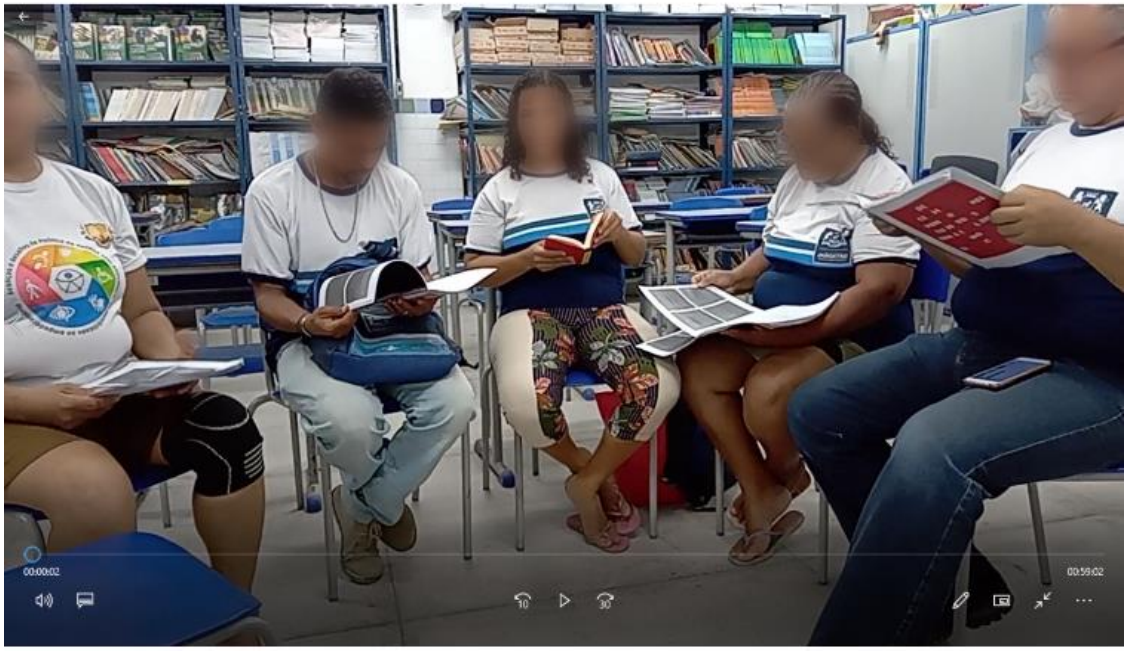
Nessa multiplicidade de trilhas com o texto literário vamos ampliando, vamos ressignificando nossas leituras de mundo e da palavra, vamos construindo sentidos coletivamente e vamos *mergulhando* nesse *mar* de significados que se renova continuamente. E é possível que nesses *caminhos* cheguemos a atravessar cenários: saindo do *mar* e indo para o *jardim*, como veremos na próxima seção.

[79] No glossário CEALE, a professora doutora Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho) traz a seguinte definição para comunidade de leitores: "consiste num grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador [...]. Tão simplesmente é uma modalidade mais ativa e social de promoção da leitura e do livro." Extraído do site https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores . Acesso em 02/12/2022.

5.3 UM MINICONTO: *PRIMEIRO GRANDE AMOR*

Nossa última Roda de Conversa Literária ocorreu no dia 13/09/2022, com a presença de Ana, Rosângela, Niquinha, Mayck e Pedro, conforme indica a figura 25.

Figura 26 – 6ª Roda de Conversa Literária



Fonte: Acervo da professora- pesquisadora

Naquela noite, tivemos um tempo pedagógico de 02 horas aulas (60 minutos) e dialogamos a partir de 03 minicontos. Nesse encontro, todos(as) estavam bem falantes e participativos. Para prosseguirmos nas análises do *corpus*, optamos por dialogar a partir da escolha feita por Pedro no miniconto de número 03 (terceiro microbônus, último miniconto da antologia):

PRIMEIRO GRANDE AMOR

- Eva, não vá...

Reynaldo Damazio[80]

[80] Reynaldo Damazio "é editor, crítico literário e escritor. Formado em Ciências Sociais pela USP. Foi co-editor do jornal "Caderno de Leitura", da EdUSP, e colaborador do Guia de Livros da "Folha de S. Paulo" e das revistas "Cult", "Arte Brasileiros", "Entrelivros", "Mente e Cérebro", "Nossa América" e "Literatura: Conhecimento Prático". É coordenador do Centro de Apoio ao Escritor do museu Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura. Autor de Poesia, linguagem (Memorial da América Latina), Nu entre nuvens (Ciência do Acidente), Horas perplexas (Editora 34), Com os dentes na esquina e trilhas, notas & outras tramas (Dobradura Editorial), entre outros. Traduziu Calvina (SM Editora), de Carlo Frabetti". Informações extraídas do site https://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/165093 em 09/12/2022.

Parece-nos que alguns motivos nos encaminharam para análise desse miniconto: (i) a rápida relação do miniconto com a narrativa bíblica; (ii) o descrédito no amor por um dos integrantes do grupo; (iii) a relação do miniconto com uma reportagem; (iv) as possibilidades interpretativas além da narrativa bíblica.

Vejamos os diálogos dessa feliz Roda de Conversas Literárias (Quadro 16):

Quadro 16 – Diálogos na Roda de Conversas 6 – Episódio Único – a partir do tempo 43:10 - Transcrito a partir da gravação em 13/09/2022

Turnos de Fala	Participantes	Diálogos na Roda de Conversa 5	Comentários da pesquisadora
01	Pedro	Três.	Pedro diz o número do miniconto que escolheu.
02	Docente	Vamos lá, gente. O número três do início ou do final? É do final, né? É do final.	
03	Mayck	Coincidentemente fim, né?	
04	Docente	Número 3, lá no finalzinho.	Ana e Rosângela ainda continuavam procurando.
05	Rosângela	Primeiro grande amor. Eita! Dá-le!	Fala e começa a rir.
06	Docente	Lê pra gente aí, Pedro, por favor.	
07	Pedro	Primeiro grande amor _ Eva, não vá...	
08	Docente	Vou lê de novo: Primeiro grande amor _ Eva, não vá... Alguém pode ler de novo?	
09	Niquinha	Primeiro grande amor _ Eva, não vá...	A professora olha pra Rosângela e ela começa a ler.
10	Rosângela	Primeiro grande amor _ Eva, não vá...	
11	Ana	Primeiro grande amor _ Eva, não vá...	
12	Mayck	Primeiro grande amor _ Eva, não vá... Reynaldo Damazio é o autor.	
13	Docente	Por que tu escolheste este, Pedro?	
14	Pedro	Porque lembrei do primeiro amor...	Ana começa a rir.
15	Ana	Tá romântico.	Ana e Niquinha começam a rir.
16	Pedro	Não. Pra todo mundo, o primeiro amor	Ana, Niquinha e Rosângela começam a rir e a falar ao mesmo tempo.
17	Rosângela	Você é o Adão. Aí você fala: - Eva, não vá.	
18	Docente	Olhem, olhem... Escutaram o que Rosângela falou? Que ele é o que, Rosângela?	
19	Rosângela	Adão.	

20	Docente	Por que Rosângela está falando em Adão?	
21	Niquinha	Porque falou em Eva.	
22	Rosângela	Porque “Eva, não vá”.	Rosângela, Ana e Niquinha riem bastante.
23	Mayck	Só pra destruir a sua mentalidade, lembrando que amor não existe, viu? É só uma enganação de sua mente.	O grupo fica em um curto momento em silêncio surpreso com a afirmação de Mayck.
24	Pedro	Não, mas nem todo mundo acha que amor não existe.	
25	Niquinha	Conversa é essa, Mayck? Amor existe sim.	Mayck levanta a mão esquerda e aponta um sinal negativo com dedo indicador.
26	Pedro	Se o amor não existisse a gente não amava.	
27	Niquinha	Amor existe sim! Depende do amor. Porque amor de filho, ele existe e é eterno. Amor de irmão, amor de pai e mãe. Ou não professora, a senhora concorda comigo?	
28	Docente		Balança afirmativamente a cabeça.
29	Rosângela	E o amor de casal também existe.	
30	Pedro	Pra pessoa viver muito tempo tem que amar.	
31	Niquinha	Existe sim. Depende da sua compreensão, porque você pode dizer assim: amor, é primeiro amor. Tá falando de uma mulher e um homem. Relacionamento. Mas ele falou que amor não existe. Se ele falou no sentido de homem/mulher. Ou no sentido de existir amor. Porque amor existe. Que é amor de filho, amor de pai, amor de mãe. São amores que são eternos. Não vai acabar. Não morre nunca. Isso é amor.	
32	Rosângela	Mas de casal também existe. Não existe agora, mas de antigamente existe.	
33	Niquinha	Não, meu amor. Agora também existe. Existe sim. Existe pessoas, professora, que nasceu um pro outro mesmo.	
34	Pedro	Eu acho que existe.	
35	Ana	Ainda existe também.	
36	Rosângela	Hoje em dia o amor é dinheiro, rapaz.	
37	Mayck	O amor nada mais é do que bens materiais.	
38	Rosângela	É mais interesse.	
39	Docente	É complexo, né? Vamos voltar aqui.	
40	Niquinha	Cada um pensa de uma maneira, né?	

41	Mayck	É o meu ponto de vista. É minha opinião e eu só espero que respeitem. Só isso.	
42	Niquinha	Claro, com certeza.	
43	Pedro e Rosângela	Claro.	Pedro e Rosângela falam simultaneamente.
44	Docente	Cada um de nós temos uma percepção diferente, né? Mas vamos voltar aqui. Nós temos aí o título: Primeiro grande amor. Aí: - Eva, não vá... Gente qual é a personagem do miniconto?	Pedro lê junto com a professora.
45	Niquinha	É uma mulher, Eva.	
46	Pedro	Eva.	
47	Docente	Tem o tempo aí, dizendo? O espaço, o cenário.	
48	Mayck	Não, não.	Niquinha e Pedro balançam a cabeça negativamente.
49	Docente	Vocês acham que quando a narrativa menciona Eva, é qualquer Eva? Ou traz a memória da gente o que vocês logo no início falaram?	
50	Pedro	De Adão e Eva?	
51	Docente	Será que ele tá trazendo a narrativa bíblica, aí? Lá do livro de Gênesis?	
52	Niquinha	Pode acontecer. Pelo fato dele botar esse nome.	Mayck balança a cabeça negativamente.
53	Rosângela	Ou o nome do amor dele se chamava Eva.	
54	Ana	É.	
55	Docente	Na narrativa bíblica, qual foi a primeira mulher?	
56	Pedro	Eva.	
57	Docente	Qual é o título do miniconto?	
58	Pedro	Primeiro grande amor	
59	Docente	Tem uma relação aí? Será?	
60	Mayck	Acredito que não. É só uma coincidência.	
61	Docente	Será que é só uma coincidência ou ele criou isso propositalmente? O autor da narrativa?	
62	Pedro	É uma coincidência muito grande o nome da mulher ser Eva.	
63	Docente	E o título?	
64	Pedro	Primeiro grande amor Pra ser o primeiro grande amor de uma pessoa com o nome Eva.	Todos ficam em silêncio por alguns segundos.
65	Rosângela	Não, mas isso acontece.	
66	Pedro	Não, é. Eu sei que acontece.	
67	Docente	Será que tem alguma intenção do autor em ter criado esse título e depois citar o nome Eva?	
68	Mayck	Sim.	
69	Niquinha	É, pode ser.	

70	Docente	Esse travessão aí indica que seria um diálogo com alguém? - Eva, não vá...	
71	Mayck	Simplesmente a percepção do autor era exatamente fazer isso.	
72	Docente	O que?	
73	Mayck	Bugar a mente de quem tá lendo. Fazer com que ele visse aquilo que não existe. Tentar... criar a história. Em cima das palavras.	Ao falar "tentar" Mayck dá uma pausa procurando uma palavra para prosseguir.
74	Docente	É interessante, né? É como se tivesse um diálogo – uma personagem falando com outra.	
75	Mayck	Sim, sim.	
76	Docente	- Eva, não vá... Porque o travessão tá aí e tem reticências no final. Essas reticências poderiam significar o que?	Silêncio. Ninguém responde.
77	Ana	- Eva, não vá...	
78	Docente	É. as reticencias, a pontuação.	A professora demonstra com o dedo na cópia do livro de Ana.
79	Ana	Embora? Embora, né?	
80	Docente	Não diz na narrativa, não é? Mas fica subentendido, isso?	
81	Rosângela	É, pode ser também, a moça com o nome de Eva, entendeu? E ele tão apaixonado por ela e ela tava querendo ir embora e ele: - Eva, não vá.	
82	Ana	- Eva, não vá agora, né?	
83	Mayck	Pode ser amigos. Uma amiga que tá indo embora. Aí ele pede pra ela não ir.	
84	Docente	Mas e o título?	
85	Rosângela	Primeiro amor	
86	Pedro	Primeiro grande amor.	
87	Niquinha	Ela tá querendo ir embora mesmo, professora. Ela se decepcionou com alguma coisa. E ele tá dizendo: - Eva, não vá.	
88	Docente	A gente indo para a narrativa bíblica. A narrativa bíblica sobre Eva e Adão tá lá no Genesis, né? No livro de Genesis, o primeiro livro do Antigo Testamento. Temos aí Eva como a primeira mulher criada e Adão como o primeiro homem criado. Aí o autor pega a personagem bíblica, Eva – como vocês logo disseram, foi logo chamando Pedro de Adão. E coloca o título Primeiro grande amor. Se Eva na narrativa bíblica é a primeira mulher...	

89	Niquinha	Então eu acho que foi baseado nessa parte bíblica.	
90	Docente	Será que foi proposital esse jogo de palavras?	
91	Niquinha	Pode ter sido. Porque ele deixou como se fosse pra cada um pensar de uma forma diferente. Cada um achar que poder ser Eva da história bíblica ou pode ser uma Eva anônima, né? Que ninguém sabe quem possa ser.	
92	Pedro	Quando ele diz assim: - Eva, não vá. Será que ela tá indo embora? Será que ela tá indo pra algum outro canto, que seja perigoso, e ele diz: Eva, não vá?	
93	Niquinha	Sabe o que eu pensei agora, professora? Pedro falou uma coisa agora que veio na minha mente. Na passagem bíblica não diz assim que não é pra morder a maçã? Não é isso? Pode ser que estava dizendo isso: Eva, não vá pra ali´. Não vá que é perigoso. Aí é perigo. Entendeu?	
94	Ana	Que é o fruto proibido.	
95	Pedro	Ela foi, comeu e ainda trouxe pra Adão.	
96	Docente	Interessante, viu? Vocês disseram algo muito interessante. Na narrativa bíblica, Eva foi. Ela foi comer o fruto proibido. E aí pela narrativa do Genesis foi um desastre depois. A mulher passou a ter dores de parto, o homem teve que suar pra trabalhar. É o que relata a narrativa bíblica de Gênesis.	
97	Mayck	Tem um pastor da igreja católica, da igreja evangélica. Ele é um cara muito aberto na hora de fazer o culto. Ele falou o seguinte; Adão tava tão bem no paraíso. Sossegado. Super inteligente. Andando nu. Aquele paraíso maravilhoso. Colocando nome nos bichos. Aí Deus disse: sua vida está muito boa, eu preciso fazer alguma coisa pra você entender que você não é você sozinho. Vá dormir e quando você acordar vai ter uma surpresinha pra você. E aí amigo, tá até hoje. Agora vai ter que aguentar. Eu tenho um ponto de vista diferente: um relacionamento hoje nada mais é do que dois inimigos que se aturam. Até um dia em que um errar. Simples assim.	O grupo fica em silêncio por alguns segundos.

98	Pedro	Mas eu acho que não. Acho que existe amor.	
99	Mayck	Eu tenho 50 anos de idade e 37 deles eu passei casado ou em um relacionamento. Eu comecei muito cedo. Só 26 anos eu passei com essa mulher que me separei dela. E eu entendi o seguinte: eu passei 26 anos casado com uma pessoa que eu não conhecia. Eu só passei a conhecer no dia que me separei. Porque simplesmente ela só queria aquilo que eu tinha. Eu batalhei a vida inteira e hoje eu não tenho nada. Então, pra mim, são dois inimigos que se toleram até o dia do primeiro erro.	Todo o grupo fica muito silencioso – escutando atentamente as declarações de Mayck.
100	Pedro	Mas eu não acho que seja a questão econômica, financeira ou...	
101	Ana.	É.	
102	Mayck	Pra mim é.	
103	Pedro	Porque assim a gente não via que a pessoa que mora na rua, se torna um casal, se um não tem nada e outro não tem é a mesma coisa de dividir zero pra dois.	
104	Mayck	É. Mas pode observar que todo dia tem uma briga.	
105	Docente	Essa questão é muito complexa, né? Depende da vivência de cada um.	
106	Niquinha	Isso. De cada um. Depende muito. É opinião. É aquela coisa, opinião.	
107	Ana	No caso de Mayck, ele tá falando assim, é feito mulher interesseira. Mas nem toda mulher é interesseira. Ela vive com o marido porque gosta muito, não é não?	
108	Docente	Mas é uma coisa muito pessoal. Finalizando aqui, né? Primeiro grande amor - Eva não vá... A gente viu aqui duas possibilidades de interpretação aqui, não foi? Mas uma coisa é certa, possivelmente o autor utilizou Eva por ser a primeira mulher da narrativa bíblica e colocou o título...	
109	Niquinha	Foi isso mesmo.	
110	Pedro	Primeiro grande amor	
111	Docente	Porque na narrativa bíblica o primeiro grande amor de Adão foi quem?	

112	Pedro, Niquinha, Ana, Mayck e Rosângela	Eva.	Todos respondem juntos.
113	Rosângela	Olha, Adão, tá vendo?	Rosângela diz para Pedro
114	Docente	Vai chamar tu de Adão agora.	A professora, Ana, Niquinha e Rosângela começam a rir.
		E aí, veja. Aí tem a possibilidade: Eva, não vá... Será que a personagem Eva tá indo embora ou tá indo para um caminho perigoso, como na narrativa bíblica?	Ninguém responde.
		Pode haver essas possibilidades. Ele dá poucas pistas, mas aqui ele dá a pista é... da personagem...	Niquinha interpõe sua fala a da docente.
115	Niquinha	Se falasse "Não me deixe" era um sentido que tavam terminando um relacionamento.	
116	Pedro	Se separando	
117	Niquinha	Mas como ele fala: "Não vá" é isso como eu disse a senhora, que é lá da Bíblia mesmo. Que ele diz assim, ó, "não vá, não mexa ali que ali é perigoso. Que ele disse não pode mexer lá".	
118	Ana	Tem na bíblia falando isso, né?	
119	Niquinha	Tem dizendo isso que eu já participei muito de escola dominical. Então, ela foi lá. Ela foi. Eva não vá. Entendeu? É isso. Eu entendo dessa forma.	
120	Ana	Foi atrás da serpente e desobedeceu, né?	
121	Pedro	E pode ser também, na vida de hoje, como disse, pode ser um rapaz se declarando para uma mulher e ser o primeiro grande amor dele, tudinho. E pode ser também que ela pode ter morrido, alguma coisa assim e o cara se declara pra ela quando morre.	
122	Professora	Tem muitas possibilidades aí, né? Como vocês disseram: Não vá no sentido de não ir para um lugar perigoso; não vá no sentido de ir embora mesmo; não vá no sentido de morrer. São muitas possibilidades.	
123	Pedro	É. Hoje no jornal eu tava vendo que o padrasto tinha matado a enteada	
124	Mayck	A mulher e a enteada?	

125	Pedro	Não.	
126	Mayck	Já é outro?	
127	Pedro	Foi, é... matou a enteada é... enforcada. E quando tavam fazendo a filmagem a mãe tava pedindo pra ela não ir. Entendeu? “Não vai, não vai...” é, “levanta, acorda”. Um negócio assim. Né? Possa ser também esse negócio “não vá”.	
128	Niquinha	Eu já acho que é a parte do perigo, porque se fosse isso “Não me deixe” ...	
129	Pedro	Não, sim, sim. É mais provável.	
130	Niquinha	Pensaria, tipo assim, primeiro amor, pensaria nessa forma que ela deixou ele, que ela se separou.	
131	Docente	Ele deixou as reticências propositalmente, o autor, né? Pra gente imaginar... Porque as reticências aí tá dizendo que tem alguma coisa a mais. Não é isso? Não vá. Não vá embora. Não vá pra esse lugar. Não morra. E você citou agora uma reportagem de hoje. Veja como a ficção. Isso é ficção.	A Docente repete as possibilidades trazidas pelos estudantes. Aponta para o miniconto.
132	Mayck	Entra na realidade.	
133	Docente	Se cruza com a realidade. Uma ficção que você leu, te trouxe tristeza., porque você viveu aquilo.	Se dirige a Niquinha (referindo-se ao miniconto de nº 64, lido e discutido naquela mesma noite).
134	Niquinha	Isso.	
135	Docente	A literatura faz isso. A ficção pode se entrelaçar com a vida real. O autor fez um jogo fantástico: utilizou o nome de uma personagem da narrativa bíblica e vocês logo perceberam e colocou lá “primeiro grande amor”. Né? Mais alguma coisa, Pedro, sobre esse miniconto?	
136	Pedro	Não.	
137	Niquinha	Não fala mais não, viu Adão?	Risos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos turnos de fala 07 a 12 lemos o miniconto em voz alta seis vezes, cada um do grupo teve a oportunidade de lê-lo. Retomamos aqui a importância da leitura em voz alta (DIAS, 2016; YUNES, 2014, 2021b): há nesse tipo de leitura um encontro dialógico entre texto e voz e ela parece-nos impulsar para a apropriação do texto que será discutido, debatido. Nessas

conversas dialógicas do texto com as vozes ecoadas não há disputa de quem lê melhor, com a melhor entonação. Não. Apenas lemos, apenas ouvimos com a nossa própria voz e com a voz do outro algo que o texto literário pode nos dizer. E para cada um de nós a leitura literária em voz alta pode dizer coisas diferentes (ou não), pode nos fazer sentir algo (ou não), pode encadear questionamentos, pode nos inquietar e pode fazer com que a nossa imaginação percorra vários caminhos interpretativos.

Na sequência fizemos uma pergunta a Pedro:

(13) Docente: *Por que tu escolheste este, Pedro*?

(14) Pedro: *Porque lembrei do primeiro amor...*

Durante nossos encontros, quase todos os minicontos escolhidos pelos(as) estudantes tinham como referência alguma experiência já vivida. Escolhiam determinado miniconto porque o faziam lembrar de algo que já tinham vivenciado ou experienciado. Não há como desassociar a literatura da vida[81] - a vida muitas vezes sofrida, injusta, desigual; mas é a nossa vida, é a vida do aluno, é a vida da aluna. E esta vida, num contexto difícil da realidade brasileira, precisa ser valorizada, considerada, escutada (PINHEIRO, 2020). É como se *fios* fossem se *entrelaçando* entre a história de vida dos nossos educandos e educandas com o texto literário; eles e elas pareciam *elaborar, tecer a própria história* (PETIT, 2013), e essas histórias vão ganhando *significação* porque eles e elas são donos de suas próprias vozes, de suas próprias experiências ((FREIRE, 2005). Os educandos e educandas tinham ali, no chão de uma biblioteca escolar, num bairro periférico, a liberdade de *ser* e de *ler com a própria vida* (FREIRE, 2011). Pedro (42 anos) lembra do *primeiro amor* porque o título do miniconto provoca essa memória. Possivelmente lembrou de seu primeiro amor na adolescência, quando não tinha as responsabilidades que tem hoje como esposo e pai. Os textos literários podem nos fazer viajar no tempo.

E essa *viagem* pode trazer à tona muitas coisas que os leitores já sabem. No miniconto *Meu Primeiro Grande amor* o autor traz ao texto a personagem *Eva* – referência à primeira mulher criada na narrativa bíblica do livro do Gênesis – narrativa por muitos conhecida e que faz parte da fé cristã no Brasil. Observemos os turnos de fala abaixo:

(17) Rosângela: *Você é o Adão. Aí você fala: - Eva, não vá*.

(18) Docente: *Olhem, olhem... Escutaram o que Rosângela falou? Que ele é o que, Rosângela?*

---

[81] A literatura "*alcança a nossa vida e a nossa vida vai alcançá-la também"*, palavras do Professor Valdemir Miotello, numa palestra proferida em 18.07.2020 [*Live*]: "**A literatura como forma de compreensão da vida**". Evento promovido pelo canal Literatura de Quinta. Disponível em https://youtu.be/FlVIROni3Nc. Acesso em 19 ago. 2021.

(19) Rosângela: *Adão.*

(20) Docente: *Por que Rosângela está falando em Adão?*

(21) Niquinha: *Porque falou em Eva*.

(22) Rosângela: *Porque "Eva, não vá".*

Rapidamente as discentes fizeram a relação intertextual endoliterária da personagem *Eva* à narrativa do *Gênesis*. Há nesse miniconto um desafio para o leitor: desvendar a história delineada. E

> nesta busca do desvendamento, o leitor se afasta da superfície escrita deixada pelo autor para diluir possibilidades narrativas para aquilo que minimamente se redigiu. Essas possibilidades não são de sentidos imediatos, são possibilidades de "escrita a mais". É sair de um objeto para outro, ou tecer outro pela inspiração do primeiro. (SANTANA, 2021, p. 169)

O que estava redigido era mínimo: um título com três palavras e o *corpo* do texto igualmente com três palavras. As alunas começaram a *diluir* inicialmente as possibilidades do miniconto, essa *escrita a mais* foi sendo *tecida* na medida que as trocas dialógicas aconteciam. Essas mínimas palavras são colocadas ali propositalmente, com intencionalidade. Para Ana María Shua (2017, p.48-49), escritora argentina e conhecida por seu trabalho em microficção, em seu livro *Cómo escribir un microrrelato* nos traz relevantes afirmações:

> os autores de micro-histórias, em particular, devem estar atentos a todos os conhecimentos que compartilhamos com outros falantes da nossa língua, para usá-los a nosso favor, **para nos permitir narrar muito mais com muito menos palavras**. [...] A micro-história funciona [...] usando o conhecimento do leitor para completar o significado. **O leitor sabe muito, sabe mais do que pensa, e trabalhar com esse conhecimento anterior nos permite economizar muitas palavras**. Para aproveitar o que o leitor já sabe, todos os lugares-comuns e convenções de nossa cultura são bem-vindas: **a Bíblia**, a mitologia greco-romana, canções e contos populares, provérbios e, por fim, todos os restos mortais, móveis, colunas, rituais e jogos realizados pelo fluxo da língua[82] (grifos nossos).

Reynaldo Damazio com *muito menos palavras* passa a falar muito em seu texto literário. Ele sabe que o leitor, dentro do contexto cristão brasileiro, conhece a narrativa bíblica de *Eva* e *Adão*, dessa forma, *economiza muitas palavras* por trabalhar com esse conhecimento prévio do leitor. Essa é apernas uma das muitas e potentes características dos minicontos (CECHINEL, 2019; OLIVEIRA, 2016). E sobre as personagens protagonistas que estão presentes em livros religiosos, Santana (2021, p. 175-176), afirma que

[82] "Y los autores de microrrelato en particular debemos estar atentos a todos los conocimientos que compartimos con los demás hablantes de nuestra lengua,para utilizarlos en nuestro favor, para permitirnos narrar mucho más "em muchas menos palabras. [...]trabaja el microrrelato [...], utilizando los conocimientos del lector para completar el significado. El lector sabe mucho, sabe más de lo que cree, y trabajar con ese conocimiento previo nos permite ahorrar muchas palabras. Para aprovechar lo que el lector ya conoce, todos los lugares comunes y las convenciones de nuestra cultura son bienvenidos: la Biblia, la mitologia grecorromana, las canciones y los cuentos populares, los refranes y, en fin, todos los restos, muebles, columnas, rituales y juegos que arrastra la corriente de la lengua".

> a inscrição de figuras, personagens de escrituras remotas ou com relevância cultural, as mais conhecidas e universais, ou as que **protagonizam narrativas de livros religiosos**, estão presentes em uma quantidade considerável de obras, sendo um ponto bastante explorado entre os estudiosos e indicado para quem almeja escrever "micro-relatos [...] **a Bíblia, Deus, Adão, Eva, a criação, o pecado, no caso da menção a obras sacras**, se inserem em muitas escritas breves e hiper-breves. Ao serem colocados ali, **nossa leitura não se fará sem que as associemos às 'narrativas originais' correspondentes**. (Grifos nossos)

Foi exatamente isso que ocorreu quando lemos com o grupo o miniconto em análise: Rosângela e Niquinha logo o associaram às *narrativas originais (Gênesis, capítulo 3)*. A cosmovisão cristã apresenta-se muito forte em todo o contexto brasileiro e a Bíblia é considerada por uma considerável parte da população como um instrumento *de fé e prática*. Dessa forma, parece-nos que o uso dessas narrativas bíblicas (ou outras obras sacras, ou termos associados ao Cristianismo) em muitos minicontos é uma estratégia recorrente para *fisgar* o leitor naquilo que ele mesmo já conhece. Na própria antologia "*Os cem menores Contos Brasileiros do Século"* (2ª edição) encontramos 11 minicontos com referências religiosas. E "para cada situação, uma narrativa [precisa] ser evocada para dar vida àquilo que asfixiou a narratividade, àquilo que não conseguiu ser história, todavia propositalmente: o efeito era esse mesmo, o de conduzir o leitor a pensar nessas 'escritas a mais'" (SANTANA, 2021, p. 176).

Em seguida e por alguns momentos, os educandos e educandas pareciam deixar um pouco de lado a história de *Eva* e começaram a falar de suas próprias vidas e algumas reflexões sobre o amor. Vejamos:

(23) Mayck: *Só pra destruir a sua mentalidade, lembrando que amor não existe, viu? É só uma enganação de sua mente*.

(24) Pedro: *Não, mas nem todo mundo acha que amor não existe.*

(25) Niquinha: *Conversa é essa, Mayck? Amor existe sim*.

(26) Pedro: *Se o amor não existisse a gente não amava*.

(27) Niquinha: *Amor existe sim! Depende do amor. Porque amor de filho, ele existe e é eterno. Amor de irmão, amor de pai e mãe. Ou não professora, a senhora concorda comigo?*

(29) Rosângela: *E o amor de casal também existe.*

(30) Pedro: *Pra pessoa viver muito tempo tem que amar.*

(32): Rosângela: *Mas de casal também existe. Não existe agora, mas de antigamente existe*.

(33) Niquinha: *Não, meu amor. Agora também existe. Existe sim. Existe pessoas, professora, que nasceu um pro outro mesmo*.

(34) Pedro: *Eu acho que existe.*

(35) Ana: *Ainda existe também.*

(36) Rosângela: *Hoje em dia o amor é dinheiro, rapaz.*

(37) Mayck: *O amor nada mais é do que bens materiais*.

(41) Mayck: *É o meu ponto de vista. É minha opinião e eu só espero que respeitem. Só isso.*

(42) Niquinha: *Claro, com certeza.*

(43) Pedro e Rosângela: *Claro.*

Foi, digamos, momentos de uma discussão *calorosa*. A partir do texto, cujo título remete ao primeiro amor, Mayck olha para si, olha para sua intimidade e diz que o amor não existe. Todos nós ficamos surpresos com a declaração do discente e um momentâneo silêncio pairou entre nós. O que levaria uma pessoa a não acreditar no amor? Mayck dá uma possível resposta a essa indagação no turno de fala 99: *Eu tenho 50 anos de idade e 37 deles eu passei casado ou em um relacionamento. Eu comecei muito cedo. Só 26 anos eu passei com essa mulher que me separei dela. E eu entendi o seguinte: eu passei 26 anos casado com uma pessoa que eu não conhecia. Eu só passei a conhecer no dia que me separei. Porque simplesmente ela só queria aquilo que eu tinha. Eu batalhei a vida inteira e hoje eu não tenho nada. Então, pra mim, são dois inimigos que se toleram até o dia do primeiro erro*. A não-feliz experiência em relacionamentos fez com que Mayck tivesse uma percepção negativa do amor entre duas pessoas. O educando estava ali, expondo suas experiências mais pessoais; sua intimidade estava sendo partilhada, alcançando uma dimensão singular e plural (YUNES, 2003) – singular por ser a *sua* experiência e plural porque *nós* estávamos ali, escutando sua história. Mais uma vez, Mayck era ali um sujeito *ex-posto* (LARROSA, 2002). E nessa exposição estávamos aprendendo a escutá-lo, aprendendo que "a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar" (FREIRE, 1996 p. 120). Nós discordávamos de Mayck, mas estávamos aprendendo a respeitá-lo e ao mesmo tempo trazendo para o diálogo novos posicionamentos, novas maneiras de ver a vida.

Voltemos ao miniconto. Começamos a fazer algumas indagações:

(44) Docente: *Gente qual é a personagem do miniconto?*

(45) Niquinha: *É uma mulher, Eva.*

(46) Pedro: *Eva.*

(47) Docente: *Tem o tempo aí, dizendo? O espaço, o cenário?*

(48) Mayck: *Não, não.*

(49) Docente: *Vocês acham que quando a narrativa menciona Eva, é qualquer Eva? Ou traz a memória da gente o que vocês logo no início falaram?*

(50) Pedro: *De Adão e Eva?*

(51) Docente: *Será que ele tá trazendo a narrativa bíblica, aí? Lá do livro de Gênesis?*

(52) Niquinha: *Pode acontecer. Pelo fato dele botar esse nome.*

(55) Docente: *Na narrativa bíblica, qual foi a primeira mulher?*

(56) Pedro: *Eva.*

(57) Docente: *Qual é o título do miniconto?*

(58) Pedro: *Primeiro grande amor.*

(59) Docente: *Tem uma relação aí? Será?*

(60) Mayck: *Acredito que não. É só uma coincidência*.

Começamos a questionar os elementos da narrativa: a personagem. Logo responderam: *Eva*. Nos diálogos, os(as) discentes não mencionam explicitamente uma segunda (e suposta) personagem - *Adão* – que estaria dialogando com Eva. Mas no decorrer das conversas trazem esse acréscimo: "*Quando ele diz assim: - Eva, não vá"* (Pedro no Turno de fala 92) e "*Mas como ele fala: Não vá"* (Niquinha no turno de fala 117); ao falarem o pronome ele estão fazendo uma referência a *Adão*. Certas *falas* e no próprio decurso dos diálogos percebemos que os educandos e educandos estão *tecendo* os sentidos propostos pelos textos. Os reincidentes questionamentos que realizamos tem esse propósito: fazer com que percebam as novas possibilidades interpretativas do texto literário, pois verificar os *não ditos* de um texto talvez não seja uma tarefa tão simples. Nesse miniconto, especificamente, o autor decide omitir "fases de enredo, personagens [Adão], tempo, espaço, unidade dramática, inclusive o narrador [...] essas escritas micro [seriam] reescritas pré-narrativas que 'cinzelam' narrativas ou textos de outro gênero culturalmente canonizados" (SANTANA, 2021, P. 218). Quando perguntamos sobre o *tempo* e o *espaço*, Mayck prontamente respondeu que não havia. Para descobrirmos tais informações, precisamos voltar à narrativa de um texto *culturalmente canonizado*: a bíblia, especificamente o livro do Gênesis – lá encontramos o *tempo* (o início da criação) e o *espaço* (o jardim do Éden).

Em determinado momento, questionamos sobre o sentido das pontuações no texto:

(70) Docente: *Esse travessão aí indica que seria um diálogo com alguém? - Eva, não vá...*

(74) Docente: *É interessante, né? É como se tivesse um diálogo – uma personagem falando com outra*.

(75) Mayck: *Sim, sim.*

(76) Docente: - *Eva, não vá... Porque o travessão tá aí e tem reticências no final. Essas reticências poderiam significar o que*?

(78) Docente: *É, as reticências, a pontuação*.

O travessão indicaria (o suposto) Adão em diálogo com Eva e as reticências indicariam aquilo que não foi dito: o seu pedido à esposa para que não desobedecesse a Deus. Os(as) discentes começaram então a elaborar diversas possibilidades para esse proposital e incompleto diálogo do miniconto:

(i) - Eva, não vá embora (Ana e Rosângela – turnos de fala 79 e 81);

(ii) Uma amiga indo embora (Mayck – turno de fala 83);

(iii) Eva está querendo ir embora porque se decepcionou com alguma coisa (Niquinha – turno de fala 87);

(iv) Eva indo para um lugar perigoso (Pedro – turno de fala 92);

(v) Eva não vá comer a maçã (Niquinha – turno de fala 93);

(vi) Não vá no sentido de morrer (Pedro – turno de fala 121).

Através dessas possibilidades, os alunos e alunas passaram a sair da superfície do texto e tentaram "diluir possibilidades narrativas para aquilo que minimamente se redigiu" (SANTANA, 2021, P. 169). Essa descoberta é um processo rico e potente que nos permite crescer conjuntamente. E nessa relação horizontal (A com B), nessas trocas dialógicas (FREIRE, 1967), os sentidos vão sendo *tecidos coletivamente*. Vamos "criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido" (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

Diante desse leque de possibilidades gostaríamos de voltarmos para a narrativa bíblica de *Gênesis* capítulo 3, versículos 1-6 e para o miniconto *Primeiro Grande Amor*:

> **A queda** — 1 A serpente era o mais astuto de todos os animais dos campos, que Iahweh Deus tinha feito. Ela disse à mulher: "Então Deus disse: Vós não podeis comer de todas as árvores do jardim?" 2 A mulher respondeu à serpente: "Nós podemos comer do fruto das árvores do jardim. 3 Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus disse: Dele não comereis, nele não tocareis, sob pena de morte." 4 A serpente disse então à mulher: "Não, não morrereis! 5 Mas Deus sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal." 6 A mulher viu que a árvore era boa ao apetite e formosa à vista, e que essa árvore era desejável para adquirir discernimento. Tomou-lhe do fruto e comeu. Deu-o também a seu marido, que com ela estava e ele comeu. (BÍBLIA, A. T., 1973, p.34).

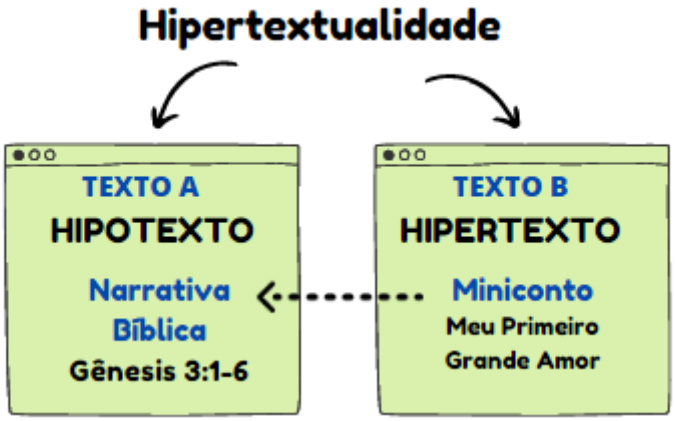
PRIMEIRO GRANDE AMOR

- Eva, não vá...

Reynaldo Damazio (FREIRE, 2004)

Para Santana (2021, p. 218- 219), “a intromissão de figuras, personagens, espaços, de narrativas e livros compreendidos como clássicos, canônicos, nas micro-escritas [...] [seria um] caso de ‘hipertextualidade’ de acordo com o prisma genettiano”. Ou seja, conforme a figura 26, a narrativa do *Gênesis* seria o hipotexto para o hipertexto *Primeiro Grande Amor*. O miniconto seria um “texto de segunda mão [...] ou texto derivado de outro texto preexistente” (GENETTE, 2010, p.18).

Figura 27 – Hipertextualidade



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Genette (2010).

O poeta e crítico literário Reynaldo Damazio utiliza-se de “desvios” do texto original para compor o miniconto: Adão (suposto) estaria pedindo que sua esposa (Eva) não fosse desobedecer a Deus. Todavia, na narrativa original *Eva* é persuadida pela *serpente* a comer do fruto da árvore proibida. E após comê-lo deu-o a *Adão* que prontamente aceitou. No livro do *Gênesis* não há nenhum registro de *Adão* pedindo a *Eva* para que ela se afaste ou não vá ao encontro da *serpente*.

Relevante é sabermos também que a narrativa do *Gênesis* tem um incrível paralelo com o *mito da criação* da cultura babilônica. Segundo Champlin (2013, p. 939-940), considerado um erudito da teologia nacional,

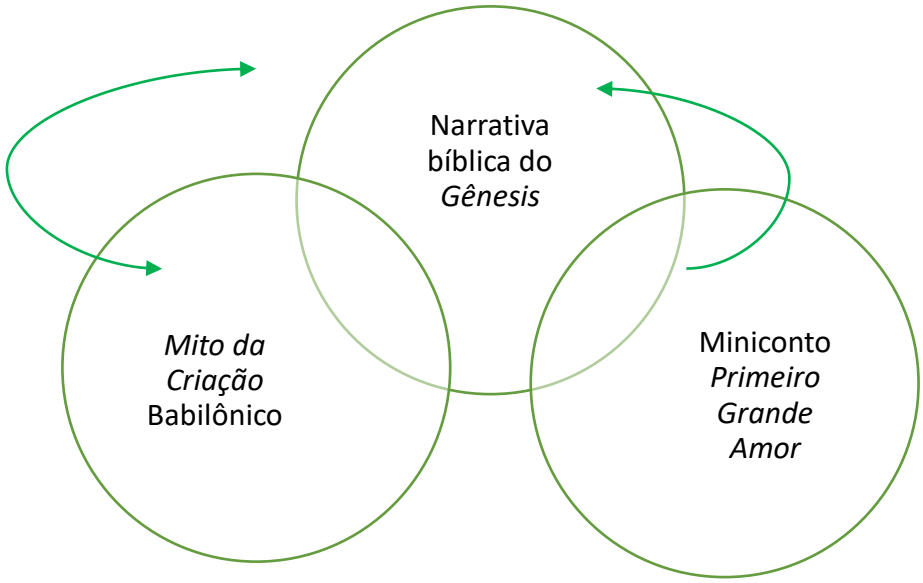
> a narrativa bíblica da criação [...] constitui uma antiguíssima cosmogonia[83]. [...] O *Mito da Criação*, da cultura babilônica, envolve algumas similaridades com a narrativa de Gênesis [...] Essa história é conhecida pelo titulo de *Enuma Elish*, que significa ‘Quando do Alto’, tendo sido encontrada entre os restos da biblioteca de Assurbanipal, em Nínive. [...] Alguns dos mais notáveis paralelos, entre outros, é o conflito entre o deus da tempestade e o dragão *Illuhamkas*. O relato assemelha-se à história da serpente tentadora, que trouxe muita confusão ao jardim do Éden; o homem feito de argila; a existência de um jardim ou paraíso; o deus Enki, que ali comeu coisas que não eram lícitas, ao que se seguiu uma maldição, mas com uma restauração posterior. Outro notável paralelo é a criação da deusa chamada *Ninti* (provavelmente

[83] De acordo com Champlin (2013, p.938-939), a palavra cosmogonia “vem dos termos gregos *kosmos* (mundo) e *gignesthai* (nascer). Isto posto, o termo é usado para indicar as origens do mundo ou do universo. Qualquer teoria que se proponha a dizer-nos como as coisas começaram, entra no campo da cosmogonia”.

> um paralelo de Eva), cujo nome significa ‘senhora da costela’ e ‘senhora que vivifica’. Foi ela quem suspendeu a maldição que caíra sobre o jardim. Esses paralelos são parecidos demais para podermos dizer que não houve alguma fonte informativa comum, de alguma espécie, embora as narrativas babilônicas apareçam dentro de um contexto politeísta [...] Em Gênesis temos o monoteísmo, não há ali o nascimento de deuses, e nem divindades nascidas de outras, e Adão e Eva ocupam funções que, nos mitos babilônicos, são atribuídas aos deuses.

Percebemos então um entrelaçamento de narrativas, com determinadas semelhanças e certas diferenças:

Figura 28 – Entrelaçamento de Narrativas



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Freire (2004); Bíblia, A. T (1973) e Champlin (2013).

Haveria assim, entre as características da micro-escrita, uma *transgressão*, ou seja, elementos não-narrativos que *apontam* para o desafio de chegarmos ao sentido de um determinado objeto (o miniconto) por influência de um primeiro texto ‘original’.

Voltemos aos diálogos dos(as) discentes:

(92) Pedro: *Quando ele diz assim: - Eva, não vá. Será que ela tá indo embora? Será que ela tá indo pra algum outro canto, que seja perigoso, e ele diz: Eva, não vá?*

(93) Niquinha: *Sabe o que eu pensei agora, professora? Pedro falou uma coisa agora que veio na minha mente. Na passagem bíblica não diz assim que não é pra morder a maçã? Não é isso? Pode ser que estava dizendo isso: Eva, não vá pra ali´. Não vá que é perigoso. Aí é perigo. Entendeu?*

(94) Ana: *Que é o fruto proibido.*

(95) Pedro: *Ela foi, comeu e ainda trouxe pra Adão.*

(96):Docente: *Interessante, viu? Vocês disseram algo muito interessante. Na narrativa bíblica, Eva foi. Ela foi comer o fruto proibido. E aí pela narrativa do Gênesis foi um desastre depois.*

A mulher passou a ter dores de parto, o homem teve que suar pra trabalhar. É o que relata a narrativa bíblica de Gênesis.

As falas e contribuições de Pedro são muito relevantes. Nos encontros em que ele pôde participar sempre refletia muito antes de falar. Ao dizer "*Será que ela tá indo pra algum outro canto, que seja perigoso, e ele diz: Eva, não vá"*, isso foi como um *gatilho* para a construção de sentidos propostos por Niquinha e aceito pela maioria do pequeno grupo. Pedro, Ana e Niquinha vão ao encontro da narrativa bíblica (que eles já conhecem) e a trazem para a construção de sentidos no miniconto. Percebemos também como a percepção religiosa cristã é presente no grupo – todos conhecem a história bíblica. E em um dado momento, Niquinha diz: "*Tem dizendo isso que eu já participei muito de escola dominical*" (turno de fala 119); a aluna ratifica sua anterior participação em uma escola bíblica dominical como se quisesse legitimar suas palavras, trazer credibilidade ao grupo, apesar de não frequentar nos dias atuais nenhuma igreja. A religiosidade é uma realidade para grande parte dos 06 discentes que participaram das 06 Rodas de Conversas Literárias: apenas dois alunos não frequentam igrejas (33.33%) e afirmaram ler raramente a bíblia, como apresenta os dados do quadro 17. Mas não frequentar uma igreja ou ler raramente a bíblia não isentaram os alunos do conhecimento da narrativa de Adão e Eva, pois nosso país denomina-se predominantemente cristão.

Quadro 17 – Aspectos Religiosos

FREQUENTA IGREJA?		**QUAL IGREJA?**	**LÊ A BÍBLIA?**
Rosângela	Sim	Evangélica	Sempre
Niquinha	Não	-	Raramente
Luna	Sim	Não mencionou	Eventualmente
Ana	Sim	Católica	Eventualmente
Pedro	Sim	Evangélica	Eventualmente
Mayck	Não	-	Raramente

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos momentos finais do nosso encontro, Pedro relaciona o miniconto com uma reportagem:

(121) Pedro*: E pode ser também, na vida de hoje, como disse, pode ser um rapaz se declarando para uma mulher e ser o primeiro grande amor dele, tudinho. E pode ser também que ela pode ter morrido, alguma coisa assim e o cara se declara pra ela quando morre.*

(123) Pedro: *É. Hoje no jornal eu tava vendo que o padrasto tinha matado a enteada.*

(124) Mayck: *A mulher e a enteada?*

(125) Pedro: *Não.*

(126) Mayck: *Já é outro?*

(127) Pedro: *Foi, é... matou a enteada é... enforcada. E quando tavam fazendo a filmagem a mãe tava pedindo pra ela não ir. Entendeu? "Não vai, não vai..." é, "levanta, acorda". Um negócio assim. Né? Possa ser também esse negócio "não vá".*

Bastou-nos uma rápida pesquisa na internet para encontrarmos a reportagem mencionada por Pedro[84]. O educando fez uma relação intertextual do miniconto com o que assistiu na TV (figura 28).

Figura 29 – Intertextualidade Exoliterária

Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Aguiar e Silva, (2007); Silva, (2006).

No processo criativo que a própria literatura permite ao leitor, Pedro criou uma nova possibilidade interpretativa para o miniconto: "(...) *ela pode ter morrido, alguma coisa assim e o cara se declara pra ela quando morre".* E a partir daí fez a relação com uma reportagem assistida por ele naquele mesmo dia - uma mãe que clama para a filha morta "*Não, vá*". É o texto literário se entrelaçando mais uma vez com os acontecimentos da vida cotidiana, nesse caso específico, um dia a dia marcado pela violência e por diversas atrocidades acometidas por malfeitores e assassinos. Na fala de Mayck "*Já é outro*?" (Turno de fala 126), fica implícito a dimensão macrossocial da violência em que vivemos aqui no Brasil. Este "*Já é outro*?" é o retrato de um país que teve uma média de 111 brasileiros assassinados por dia (homicídios dolosos) no primeiro semestre de 2022[85]. É o retrato de um cenário bem conhecido por nossos alunos e alunas que vivem num bairro de periferia, cuja violência e o tráfico de drogas são

[84] Disponível em https://recordtv.r7.com/balanco-geral/videos/padrasto-e-acusado-de-matar-enteada-de-18-anos-na-zona-sul-de-sp-13092022 - acesso em 18/12/2022.

[85] Dados disponíveis em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/08/25/numero-de-assassinatos-no-brasil-cai-5percent-no-1o-semestre-de-2022.ghtml - acesso em 18/12/2022.

recorrentes.[86] Entendemos que o texto literário também desencadeia uma perspectiva crítica do ambiente social em que estamos inseridos. Pedro e Mayck mencionaram esse contexto social sem se darem conta de que estavam trazendo para aquela Roda de Conversas Literárias aspectos do ensino proposto por Freire e Guimarães (2013, posição. 282): "[...] nós somos sócio-históricos, ou seres históricosociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social". Nosso aprendizado se dá (também) com a vida. E a literatura faz parte dessa vida tão complexa, tão muitas vezes injusta e desigual; mas também a vida que nos faz vislumbrar, e ao mesmo tempo ver e sentir, o grande potencial de nossos alunos e alunas na Educação de Jovens e Adultos. Eles nos impulsionam a continuar acreditando na Educação Pública Brasileira e nos trazem grande emoção com suas palavras, questionamentos e crescimentos. Assim como a Literatura *alcança a nossa vida*, a vida de cada educando e de cada educanda *alcança a nossa própria vida também*, nos ajudando a sermos docentes mais sensíveis e mais humanos.

Se defendemos veementemente o direito de *vez e voz* aos nossos discentes e afirmamos que lutamos contra uma *cultura do silêncio* (FREIRE, 2010), é necessário não menosprezarmos as possibilidades que nossos alunos e alunas trazem nas trocas dialógicas. Não estamos aqui afirmando e nem defendendo "um jogo de vale tudo" nas Rodas de Conversas Literárias ou em qualquer encontro que tenha o texto/livro literário como princípio norteador de uma aula. Estamos sim, defendendo a valorização das múltiplas vozes ecoadas a partir do texto literário. No caso específico do miniconto *Primeiro Grande Amor* os(as) discentes trouxeram seis possibilidades interpretativas para o discurso direto "*– Eva, não vá...".* Tentamos direcionar os diálogos para as *pistas,* para os *não-ditos* deixados pelo autor e para o próprio *jogo de palavras* presentes no texto. O grupo antecipadamente percebeu *a presença de outro texto* no miniconto e a partir daí afirmamos a importância da narrativa bíblica na microescrita. Mesmo assim, eles e elas tentaram encontrar novas possibilidades de significado: ressignificando sentidos (SAMPAIO *et al*., 2014) e imaginando outras possibilidades (PETIT, 2008). Talvez, vislumbremos aqui as *possibilidades democráticas* defendida por Leahy-dios (2000) e o *encontro dialógico* proposto por Freire (2005). Nesse encontro, achávamos que era também importante que eles e elas criassem novas alternativas, formulassem novas possíveis narrativas. Por fim, diante de um cenário real de tantas *impossibilidades* nas vidas de nossos educandos e

[86] Segundo o jornalista Raphael Guerra, nos cinco primeiros meses de 2022 "Jaboatão dos Guararapes vive onda de violência; assassinatos cresceram 22% [...] Em abril, os bairros de **Cajueiro Seco** e Barra de Jangada, ambos em Jaboatão, também apareceram entre os cinco mais violentos" (grifos nossos). Disponível em https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/ronda-jc/2022/06/15029799-jaboatao-dos-guararapes-vive-onda-de-violencia-assassinatos-cresceram-22.html - acesso em 18/12/2022 (grifos nossos).

educandas da EJA, talvez o *ecoar das vozes* seja uma das *possibilidades* de uma educação verdadeiramente libertadora.

6 CONCLUSÕES

Ir na contramão do *antidiálogo* é um dos grandes desafios de uma Educação verdadeiramente democrática. Na busca dessa Educação, esse estudo esteve pautado no *princípio da participação* defendido por Freire (1967): experienciamos essa *participação* nas Rodas de Conversas Literárias com a EJA, que oportunizaram a *vez* e a *voz* aos estudantes a partir da antologia *Os cem menores contos brasileiros do século*. Esses encontros dialógicos foram de encontro à *cultura do silêncio* que ainda parece permear nossas aulas, nossas escolas. Nas palavras de Freire ([1993] 2022, p.87), "é tão imoral ter nossa voz silenciada, nosso 'corpo interditado' quanto imoral é o uso da voz para falsear a verdade, para mentir, para enganar, para deformar". Pensamos que essa *imoralidade* pode ser cessada a partir do momento em que nós, docentes, compreendamos que nossos (as) estudantes têm o *direito* de expor suas curiosidades, de perguntar, de concordar, de discordar, de criticar, de falar das próprias experiências. Sobre o direito a essa voz, Oliveira (2021, p.131)[87] assevera que "ao priorizar a voz do aluno, o professor expressa a confiança que nele deposita e a sua disposição para a escuta do que ele diz; oferece-lhe, com paciência, o tempo requerido para responder ao desafio proposto no seu processo de escrituração [ou de fala]". Eles e elas têm o direito à liberdade - de expor suas emoções, suas subjetividades e seus momentos de vida, de serem priorizados nesse direito de voz e de escuta, sem pressa. No que concerne a essa liberdade, através da Literatura, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (2011)[88] nos traz reflexões relevantes:

> Qual é o personagem principal? Qual o pedacinho de que você mais gostou? E mesmo que o menino [ou o adulto] goste do demônio, tem de falar que gostou do anjo, pois a escola não admite que se goste do demônio. Mesmo que goste da bruxa, tem de dizer que gosta da fada. A escola não dá conta dessa liberdade que nós temos. Essa simpatia que carregamos pela bruxa, pela sacanagem do demônio. Mas na escola não pode, a escola tempera isso. [...] Para a escola é muito difícil cuidar da liberdade. A liberdade é muito fascinante, muito boa. A liberdade é uma coisa extremamente exagerada, bonita, clara. E a escola não dá conta disso. A escola é para conter. [...] Há pessoas que quando nos olham nos afastam. Outras, quando nos olham, nos acariciam. Há crianças [também os adultos?] 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

[87] Em seu artigo, *Curiosidade epistêmica, pedagogia dialógica e ato ético na prática educativa,* Maria do Socorro Oliveira debate o papel e a importância desses conceitos em uma oficina de letramento de um curso de formação de professores argentinos, mas muito de seus relatos apresentam aplicabilidades com a turma da EJA.

[88] No dia 7 de junho de 2011, o projeto Paiol Literário — promovido pelo Rascunho em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, o SESI Paraná e a Fiep — recebeu o escritor Bartolomeu Campos De Queirós para uma conversa; nela, o escritor traz reflexões importantes. Disponível em https://rascunho.com.br/noticias/bartolomeu-campos-de-queiros/. Acesso em 21/01/2023.

> aprendizagem da criança, quando, às vezes, a aprendizagem da criança é interditada pelo olhar do professor, que é a primeira leitura que ela faz.

Parece-nos que, que se não estamos *dando conta* da liberdade (da *vez* e da *voz*) que nossos(as) alunos(as) precisam ter em nossas aulas, se faz necessário uma reflexão (que gere mudanças) sobre a nossa própria prática pedagógica. Salientamos que o direito à *voz*, não é, como disse Freire ([1993] 2022, p.87), "o direito de dizer o que bem entenda do mundo e dos outros. O de uma voz irresponsável [...]". Por isso, se faz necessário, achar o equilíbrio entre esse direito e a intervenção docente que, às vezes, é requerida nas trocas dialógicas (eis um grande desafio!). Diante desse e de outros desafios, refletimos, em como ou em quantas vezes, contemos, afastamos, imobilizamos e interditamos nossos educandos e educandas com apenas um *olhar*. O *olhar* da censura, o *olhar* da repreensão, o *olhar* que faz o outro *silenciar, o olhar que não enxerga o outro,* o *olhar* que diz mais que muitas palavras. Nesse período pandêmico, em que usávamos máscaras por causa da Covid-19, nosso *olhar* foi ainda mais perceptível e significativo, pois apenas nossos olhos estavam expostos e podiam transmitir aquilo que o nosso semblante *escondia*. Refletimos como teria sido o nosso *olhar* nas dezenas de aulas ministradas aos discentes na Educação de Jovens de Adultos. Pensamos que, muitas vezes, necessitamos aprender a *olhar com outros olhos* e a *ouvir com outros ouvidos*.

O princípio dialógico das Rodas de Conversas Literárias nos permitiu experienciar o direito à liberdade (da *vez* e da *voz*) com aquele pequeno grupo que se reunia na biblioteca da escola para ler, conversar, se emocionar, questionar, ouvir, sorrir, criar... a partir do texto literário. Foram seis encontros de muitos aprendizados para todos e todas que se fizeram presentes. E nesse percurso iniciamos o processo de aprendizagem da escuta; pois o diálogo pressupõe a escuta atenta e flexível (BAJOUR *et al*., 2006; BAJOUR, 2012); ao mesmo tempo, essa escuta, nas palavras de Bajour (2012, p. 61), "não se trata de uma celebração acrítica" – uma vez que, muitas vezes, é necessária a intervenção do(a) educador(a). Como docentes, estamos aprendendo a ouvir *de outro modo* e a valorizar o que o aluno e a aluna está dizendo; estamos aprendendo que cada um(a) é singular e que cada voz é importante. Aprender a deixar a *voz monológica* de lado e começar a praticar a voz *dialógica* (que pressupõe a escuta) é difícil. Parece-nos que *não damos conta* disso. Essa pesquisa nos mostrou que estamos no início desse aprendizado, que *um dia daremos conta,* de uma forma mais efetiva e significativa, da escuta real e sem pressa. Essa escuta atenta nos remete ao que a professora Ana Crelia Dias, ao discorrer sobre a *Escolarização da Literatura,* expõe ao dizer que "na contramão da velocidade da sociedade digital, está a leitura, especialmente de Literatura, e seu tempo para se construir

como sentidos no diálogo com o leitor. [...] O ensino de Literatura necessita de fôlego para atravessar uma corrente em que o tempo da velocidade e do pragmatismo parecem ser as únicas palavras de ordem." (DIAS, 2017, p.212-213). Cremos que *um dia daremos conta* para esse fôlego, e talvez esse dia seja o dia em que pisemos uma última vez no *chão* de uma escola, no fim de nossa trajetória profissional – isso significa dizer que para esse dia chegar iremos *trilhar muitos caminhos e muitas vielas*. Temos muito o que aprender.

Nos diálogos e escutas, percebemos e vivenciamos, nessas Rodas de Conversas Literárias, as potencialidades que cada discente trouxe nesses encontros - foi algo surpreendente e enriquecedor. As dificuldades e desafios deram lugar a *portas* do *dizer-se*, da escuta, da confiança, do respeito ao outro, da construção coletiva de significados, das histórias de vidas, da *voz* que dialoga com o texto literário, das descobertas feitas a partir de um miniconto escolhido, da intrínseca relação do texto literário com a vida de cada discente, da apreciação, da reflexão e da beleza que a(s) Literatura(s) pode trazer em nossas vidas. Quando perguntamos aos educandos e educandas sobre o que acharam das Rodas de Conversas Literárias com o *livro Os cem menores contos brasileiros do século*, eles responderam:

Ana: "*Eu gostei demais. Nós trabalhamos todos juntos e aprendemos muitas coisas. Foi muito legal e divertido*".

Luna: "*Muito bom as conversas em rodas. É um jeito mais divertido de aprender e tirar dúvidas*".

Mayck: "*Maravilhoso. Bem produtiva. Interessante estar mais próximo*."

Niquinha: "*Maravilhoso compartilhar esse momento com meus amigos de sala de aula*".

Pedro: "*Muito bom, porque eu estou aprendendo muito com meus colegas de escola*".

Rosângela: "*Eu achei legal. Aprendemos muito com nossos colegas de classe e foi muito bom. Todos nós tivemos uma opinião diferente, mas foi legal*".

Yunes (2017, posição 68), ao falar sobre contações de histórias, sobre as vozes da oralidade e sobre a leitura da literatura oral, expõe que "é para ler com o único compromisso de pensar, de refletir e de... poder rir um pouco com eles [contos e lendas]. Afinal, a comédia também ensina a pensar, ironizando situações e sorrindo da empáfia com que muitos se veem". Nas Rodas de Conversas Literárias, não estávamos com o livro *Literatura Oral no Brasil*, de

Câmara Cascudo; mas, naqueles seis encontros (com os minicontos), nós sorrimos muito (foram momentos felizes): ríamos às vezes do texto, ríamos às vezes de nossa própria história - os "causos" ali contados eram da nossa própria vida. Acreditamos que, por isso, Ana e Luna afirmaram que foram momentos divertidos. Rimos, pensamos, refletimos, mas também nos emocionamos e, algumas vezes, confissões muito íntimas foram verbalizadas. Estávamos descobrindo "alegria de singrar *mares nunca dantes navegados*, de perceber as dobras que a realidade tem" (YUNES, 2017, posição 64 - itálicos da autora).

Em cada resposta dos(as) estudantes é possível visualizarmos a importância que os próprios estudantes deram à construção coletiva de aprendizagens e significados. O papel de um(a) educador(a) centralizador(a) *sai de cena*, dando *vez* e *voz* a cada discente. Nas palavras de Oliveira (2021, p. 130), "permitir que o aluno ocupe o primeiro plano na interação didática [...] significa retirar do aluno a condição de silêncio para dar-lhe voz, consciência e responsabilidade". Cada estudante teve a oportunidade de ser um participante ativo nessas trocas dialógicas; houve então, o que consideramos a *horizontalização das relações de poder* (FREIRE, 2005; SAMPAIO *et al.*, 2014). Quando mencionamos as *relações de poder* presentes na sala de aula, dentre tantas nuances, há as que estão intrinsecamente relacionadas às escolhas que fazemos de um livro/texto literário para serem lidos pela turma. Podemos afirmar o que Chambers (2007 *apud* Bajour, 2012, p. 56) expõe: "Aqueles que escolhem estão exercendo poder". *Exercemos poder* como docentes ao levarmos nossas escolhas para a sala de aula, por isso, afirmamos que nesse processo é essencial conhecermos nossos alunos e alunas e elencarmos critérios (não fórmulas mágicas) que tragam ao discente da EJA textos/livros não infantilizados, não explícitos, inovadores, densos, criativos e que nos façam experienciar suas qualidades estéticas (REIS, 2021; ROUXEL, 2013; DALVI, 2013). Quando escolhemos a antologia *Os cem menores contos brasileiros do século* estávamos ali, exercendo uma *relação de poder* como docente. No entanto, almejávamos a partir daquela escolha, *democratizar* esse momento: os(as) estudantes tiveram a liberdade de fazer escolhas a partir dos 101 minicontos presentes no livro, pois na primeira Roda de Conversas Literárias já havíamos, como docente, escolhidos dois minicontos.

Esse processo de escolhas por parte dos discentes foi algo novo em nossa prática pedagógica. Percebemos que a maior parte dessas escolhas se deram a partir de alguma conexão do texto literário com a vivência/experiência de *si* ou do *outro*. Vejamos alguns exemplos:

(i) Niquinha ao escolher o miniconto de número 64[89], diz o seguinte sobre a sua escolha: *Esse aqui que eu tava observando aqui, isso acontece muito comigo, mas não em termos dessa frase aqui, a final. O final não acontece porque eu não tô comendo o pão que o diabo amassou (...) escolhi ele por isso, aconteceu comigo*. (ii) Rosângela, na escolha do miniconto de número 19[90], disse: *Eu me lembrei do ditado que meu vizinho, quando eu passo, meu vizinho diz, tu era tão magra, tu deu pra engordar, foi? Será que é nesse termo que ele me perguntou*? (iii) Ana ao escolher o miniconto de número 52[91], falou assim: *Tem uma vizinha minha que é exemplo, né? O rapaz chega, jura amor eterno a ela, enche ela de filhos, isso ela já vai com quatro e fora os abortos, né? Ela aborta muito menino. Ela vai atrás do rapaz, chega lá, ele diz que o filho não é dele*. Nessas *vozes* percebemos o diálogo das educandas com o texto literário, elas o trouxeram para a sua vida (PETIT, 2013, 2009) e a partir dessa íntima relação fazem suas escolhas, pois

> [...] quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido 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, itálicos da autora).

Além dessa *carga pessoal* imbricada nas leituras literárias dos minicontos, vislumbramos também, nesses seis eventos de letramento, um fenômeno gerador de conhecimentos e práticas de letramento que se revestiam de poder: o poder de recuperar a palavra (historicamente marcada pela negação de acesso a ela), o poder de cada estudante ser reconhecido em sua singularidade (cada voz tinha um nome, uma história); o poder de usar a leitura numa perspectiva crítica (*ser presença crítica na história*, *agindo e refletindo sobre a realidade*); o poder de *ser mais* (ser gente respeitada, visibilizada; gente que cria e recria; que decide; que opta; que age); o poder de ensinar e aprender dialogicamente (docente/ discente e discente/docente). Estávamos aprendendo a partir de uma educação dialógica e libertadora; (KLEIMAN; SANTOS-MARQUES; LEURQUIN, 2022); a partir da Educação Literária que discutimos nesta pesquisa. Essas palavras podem parecer utópicas, mas, como disse Freire e

[89] Miniconto escrito por Maria Pereira de Albuquerque: "- Mulher, como estás gorda! / - É... tô comendo o pão que o Diabo amassou". 6ª Roda de Conversa Literária Realizada no dia 13/09/2022.
[90] Miniconto escrito por Cristina Alvez: "GRAVIDEZ / Deu para engordar." 2ª Roda de Conversa Literária Realizada no dia 26/05/2022

[91] Miniconto escrito por Luiz Ruffato: "ASSIM: / Ele jurou amor eterno/ E me encheu de filhos / E sumiu por aí." 2ª Roda de Conversa Literária Realizada no dia 26/05/2022

Guimarães (2013, posição 463), é preciso "continuar a ser utópico e a ter sonhos; continuar a gritar, a brigar, a lutar pela desocultação, pelo desvelamento".

Experienciamos também inesperadas relações intertextuais nesses encontros dialógicos: como exemplo citamos a abordagem que Luna faz com o miniconto *Mas o Rio Continua Lindo* (Antônio Torres) com o *Poema tirado de uma notícia de jornal* (Manuel Bandeira). As relações estabelecidas pela educanda nos fazem reafirmar as incríveis potencialidades que nossos alunos e alunas possuem. Os considerados *improváveis* [por muitos?], são *potencialmente prováveis*. Luna *teceu* possibilidades *dentro* do texto que parece *infinito*, é o que Barthes (1987, p.48) bem afirma: "e é bem isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida". Nas Rodas, vislumbramos o livro fazendo sentido (múltiplos) e esse sentido *deslocando-se* da própria vida e *indo ao encontro* do *outro*, alargando sentidos numa construção comunitária e cheia de vida. E na vida, os sentidos vão sendo produzidos e (re)significados, como apropriadamente expõe Yunes (2017, posição 223):

> A intertextualidade faz com que nossa apropriação do conhecimento se dê em medida geométrica, capaz de associar, em rede muito particular, saberes desde os mais coletivos aos mais pessoais. Na verdade, isso gera uma singularidade incontrolável, *a priori*, das interpretações e cursos de sentido que vão sendo elaborados na leitura, porque há sempre um lugar de onde se produz um significado. E com toda a companhia das experiências e memórias vividas, o sujeito leitor tece uma trama que lhe parece coerente para o que lê.

Outra marca significativa em nossos encontros foram as percepções macrossociais dos(as) educandos(as) a partir do texto literário. Em cada conversação, ouvíamos, nas vozes singulares, registros explícitos ou implícitos de uma realidade desigual, sofrida, injusta, discriminatória, preconceituosa e que, muitas vezes, colabora com a permanência do silêncio de muitos. Esse relato nos faz retornar a Freire (1989) quando afirma que a Educação seria um ato político, um ato de conhecimento e um ato criador; em que o sujeito (o educando), poderia transformar, de alguma forma, o meio em que vive através de uma prática consciente. Ao mencionarmos essa realidade na vida de nossos(as) discentes e de como a Educação é um ato político (frisamos aqui a impossibilidade de uma educação neutra), poderíamos ratificar as palavras de Eagleton (2019, p.294) ao afirmar que "por 'político' entendo apenas [também] a maneira pela qual organizamos conjuntamente nossa vida social, e as relações de poder que isso implica [...]". Por vivermos inseridos em um contexto social, e conscientes de que as relações de poder são capazes de estar em qualquer relação humana, não podemos nos considerar

apolíticos, e essa consciência política macrossocial foi perceptível em muitas das nossas Rodas de Conversas Literárias.

Por fim, nos descobrimos como próprio objeto da pesquisa. Reconhecer esse fato e realizarmos o processo de autoavaliação é bem complexo e às vezes doloroso. Doloroso porque, quando avaliamos a nossa própria prática pedagógica e de como nos vemos no desenrolar de todo o percurso deste trabalho, percebemos que poderíamos ter, *ao abrir determinada porta (a porta do diálogo/da escuta que o texto literário nos oportuniza), caminhado por algumas trilhas diferentes*. Reconhecer nossos limites não *é uma porta que almejamos abrir*; mas é essencialmente necessária para nosso amadurecimento e aperfeiçoamento como docentes. Por muitas vezes, as mãos que abriram *as maçanetas das portas* estavam *molhadas* com as lágrimas que tentávamos enxugar do rosto. Mas não desistimos, ao contrário, fomos impelidos a prosseguir com resistência e expectativas de dias melhores, na busca incessante de uma Educação Literária que favoreça a reflexão, a criticidade e a (re)afirmação das potencialidades de nossos(as) educandos(as) da EJA, pois não compreendemos "a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho" (FREIRE, 2013, posição127).

REFERÊNCIAS

AGUIAR & SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da Literatura**. 8ª ed. Coimbra, Almedina, 2007.

AMORIM, Marcel Alvaro de; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. **Literatura na Escola.** São Paulo: Contexto, 2022.

ANDRADE, Luísa Teixeira. **Práticas de Leitura em aulas de História**: um estudo de caso etnográfico. Belo Horizonte, Faculdade de Educação 2013.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecilia; BOMBINI, Gustavo; CANTAGALLI, Alicia; CARRANZA, Marcela; FERNÁNDEZ, Mirta Gloria. **Experiencias de Capacitación: el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil**. Buenos Aires: Editora: Claudia López, 2006. Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/experiencia_capacitacion_lij.pdf - acesso em 21/08/2022.

BARTHES, Roland *et al*. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. *In:* ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes y AMES, Patricia (editoras). **Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas**. 1ª edición, Lima, Perú: julio, 2004.

BATISTA, Jandré Corrêa. A Fotografia como Discurso**:** alteridade, etnografia e comunicação. **Revista Anagrama**: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 3 - Edição 4 – Junho-Agosto de 2010.

BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir. A Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista EJA em debate**. Ano 9, n.15, 2020. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777> Acesso em 12/10/2022

BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista EJA em debate**. Ano 9, n. 15, Jan-Jun, 2020. Disponível em https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/88 - Acesso em 12.10.2022.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. Português. *In*: **A Bíblia de Jerusalém**: Antigo e Novo Testamentos. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1973. p. 34.

BLOOME, David; GREEN, Judith Lee. The Social and Linguistic Turns in Studying Language and Literacy. In: Handbook of Literacy Studies (p.19-34). Publisher: Routledge, 2015. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/287645868 - acesso em 29/07/2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. *In*: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (org.). Autêntica; 2ª edição, 2008. p. 92-93.

BUNZEN, C. S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula B. Letramentos: rupturas,

deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

BUNZEN, C. S. Apresentação, *In:* STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BUNZEN, C. S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula B. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

CADILHE, Alexandre José. Por uma educação reinventada: Paulo Freire e a formação de professores(as) de línguas. *In:* **O humanismo ético de Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino**. Organizadoras: KLEIMAN, Angela B.; SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de A.; LEURQUIN Eulália Vera Lúcia Fraga. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p.59 -77.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários Escritos** [1995]. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CASSANY, Daniel. Prácticas lectoras democratizadoras. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura; núm. 58; pp. 29-40; julio, 2011.

CECHINEL, Francilene Maria Ribeiro Alves. **O miniconto e a história da minificção brasileira**. Rio Grande, 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Programa de Pós-graduação em Letras.

CHAMPLIN, Russell Norman. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia & Filosofia**. São Paulo: Hagnos, 2013, 11ª ed.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. [2014] 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

_____. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Claudia Bezerra da. **O Ensino da Leitura na Educação De Jovens e Adultos (EJA): Análise de Material Didático.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2022.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Roda de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura. Acesso em 01 de junho de 2022

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. *In*: **Literatura e educação:** história, formação e experiência. DALVI, M. A. et al. (orgs). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

_____. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: **Leitura de Literatura na Escola**. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). São Paulo: Parábola, 2013. p.67-97.

DEZOTTI, Magda; PEDROSA, Janaina; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Leitura literária na escola: compreendendo um evento pelas lentes da pesquisa etnográfica. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org). A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE. Curitiba, CRV, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional. Entrevista concedida a Cátia Guimarães - EPSJV/Fiocruz, em 14/01/2022. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional - Acesso em 12.10.2022.

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758 - acesso em 24/10/2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, núm. 3, 2008, pp. 395-410. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

DIAS, Ana Crelia. Percursos da formação do leitor de literatura. *In*: **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 195-213.

_____. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)". Revista Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura Programa de Pós-Graduação em Literatura, v. 25, n. 42 - 2016 - http://ojs.bce.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1523).

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma Introdução**. Martins Fontes: 2019. 7ª ed.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os Cem menores contos brasileiros do século**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004. 2ª ed.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido [1974]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam [1982]. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição Kindle.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** [1993]. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Edição Kindle.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição Kindle.

GEE, J. P. **A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology**. *In*: BAKER, E. A. (Ed.) The New literacies: multiple perspectives on research and practice. New York, NY: Guilford Press, 2010, pg 165-193). Disponível em https://www.csun.edu/sites/default/files/James-Gee-sociotech.pdf. Acesso em 03.02.2022.

GEE, James Paul**. Social Linguistics and Literacies - Ideology in discourses.** Third edition. First published 1990 This edition first published 2008 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/download/8733/8053. Acesso em 03.02.2022.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GENETTE Gerard. Fronteiras da Narrativa. *In*: **Análise estrutural da narrativa**. BARTHES, Roland *et al*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 265-284.

GIL, Gilberto. **Todas as letras**. Companhia das Letras, São Paulo 2003.

GODOY, Eliane Cristina; BUENO, Zuleika de Paula. Juventudes: um Click, uma Imagem; vários Clicks uma Etnografia**.** Ciências Sociais – UEM; XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas; Londrina, 2016.

GONZAGA, Pedro. **A Poética da Minificção: Dalton Trevisan e as Ministórias de *Ah, É?*** Porto Alegre: 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras- Programa de pós-graduação em Letras.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do Conto**. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica**.** *In:* Ciências Humanas e Pesquisa. FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER,Sônia (org.). São Paulo: Cortez Editora, 2007, p.95-112).

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

HADDAD, Sérgio. **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019. Edição Kindle.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. Educação & Sociedade, v. 42, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/547HdKHkhSXgqYNnRxX8Qjr/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9º Edição, Campinas, SP: Pontes. 2002.

KLEIMAN, Angela. **Letramento na contemporaneidade**. Campinas, SP: UNICAMP, *In*: *Bakhtiniana*, 2014, p. 72-91.

KLEIMAN, Angela B. Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Medellín, Colombia, Vol. 24, Issue 2 (May-August, 2019), Disponível em: www.udea.edu.co/ikala. Acesso em 03.02.2022.

KLEIMAN, Angela B.; SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de A.; LEURQUIN Eulália Vera Lúcia Fraga. Linguagem e Educação em tempos de crise: o que nos diz Paulo Freire? *In:* **O humanismo ético de Paulo Freire:** impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino. Organizadoras: KLEIMAN, Angela B.; SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de A.; LEURQUIN Eulália Vera Lúcia Fraga. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, jul./2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jun. 2022.

LAGMANOVICH, D. El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal*, 2009, p. 85–95. Disponível em: https://doi.org/10.18441/ibam.9.2009.36.85-95. Acesso em 28.05.2022

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19; Rio de Janeiro: 2002. Disponível em https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003 - Acesso em 04.04.2022.

LEAHY-DIOS, Cyanna. **Educação literária como metáfora social:** desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana M. **Literature Education as a social metaphor.** Department of Culture, Communication and Societies of the Institute of Education, University of London, 1996.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar:** protagonismo, resistência e emancipação. Recife, 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação.

LIOBA, Clediana dos Anjos. **Literatura mm Círculos de Leitura: Notas de uma Experiência no 9º Ano.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2016.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Educação Literária e os Novos Estudos do Letramento.** [*S. l.*]: GPEL/UFPE, maio de 2021a. 1 vídeo. (1h:52min:01seg). [*Live*]. Disponível em https://youtu.be/gGHoM6tv8xM. Acesso em: 29 jul. 2021a.

_____(Org). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo, Parábola, 2021b.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ARAÚJO, Rayra Farias de; SILVA, Rosenae Pereira da Silva. Por que fazemos etnografia: a pesquisa do GPEALE em espaços educativos. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org). **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE**. Curitiba, CRV, 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; SILVA, Nathaly Cristina Ramos da. O Livro Literário na Formação de Leitores dos Anos Finais do Ensino Fundamental**.** *In:* **Poíesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 18, e-59654, 2020, ISSN 2178-4442.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. 2004. No 25. Disponível em https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100003

MENDONÇA, Márcia. BUNZEN, Clecio. **Letramentos em espaços não escolares**: os jovens, a leitura e a escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

MOREIRÃO, Diego Domingues Peçanha. **Práticas de Letramentos com Textos Literários em Livros Didáticos da Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, RJ. Set. 2021. Tese (doutorado) - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PIPGLA (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

MORESCHI, Bruna Maria. Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico Paulo César Boni. Universidade Estadual de Londrina; Doc On-line, n.03, dezembro 2007, www.doc.ubi.pt, pp. 137-157.

NASCIMENTO JÚNIOR, Aurino Francisco do. **Educação de Jovens e Adultos em uma Cidade Educadora: o uso de Paradidáticos em Quadrinhos no Ensino de História Local**. Recife, 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ensino de História.

NEVES, Cynthia Agra de Brito; BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Letramentos Literários na Contemporaneidade: Criticidade e Subversão.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Volume: 60, Número: 3, Publicado: 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/j87Ln5DCtLpgZZNJQcmDvDN/?lang=pt Acesso em: 17/02.2022.

OLIVEIRA, Wendell Guiducci. **Exércitos de Bailarinos na Minificção Brasileira**. Juiz de Fora, 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora; Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários.

OLIVEIRA, Danieli Munique Fontes da Silveira. **Casa de Microrrelatos: a caracterização do microrrelato em Casa de Geishas, de Ana María Shua**. São José do Rio Preto, 2019. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Curiosidade epistêmica, pedagogia dialógica e ato ético na prática educativa. *In:* **O humanismo ético de Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino**. Organizadoras: KLEIMAN, Angela B.; SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de A.; LEURQUIN Eulália Vera Lúcia Fraga. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p.119 -136.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos**.** Revista Brasileira de Educação v. 24, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/abstract/?lang=pt - acesso em 12.10.2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, J.; FERNANDES, F. L. Os imprescindíveis de nosso tempo: Paulo Freire. Debates em Educação, *[S. l.]*, v. 13, n. Esp, p. 16–38, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEspp16-38. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12118 Acesso em: 25 out. 2022.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: 28 Reunião Nacional da

ANPED, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Caxambu MG: ANPED, 2005. v. 1.

PELETTI, Elisangela Nunes dos Santos. **Roda de leitura: gêneros discursivos minicontos e poemas**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

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

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

_____. **Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula: poesia no ensino médio: abordagens temáticas. [S. l.]: Parábola Editorial, agosto de 2020. 1 vídeo. Aula 3. (26min:44seg). [Live]. Disponível em https://youtu.be/XQOrdXJ4rak?t=9. Acesso em: 21 jun. 2021.

PREFEITURA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga**: Projeto Político Pedagógico – 2022. Jaboatão dos Guararapes-PE, 2022.

RECHENBERG, Fernanda. **Notas etnográficas sobre o retrato: repensando as práticas de** documentação fotográfica em uma experiência de produção compartilhada das imagens**.**

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil. Cadernos de Arte e Antropologia, Vol. 3, n° 2/2014, pag. 9-22.

REIS, Rosana Aparecida Alves. **O livro de imagens pelos olhares de estudantes e mediadores da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

REYES, Yolanda. Mediadores de Leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura. Acesso em 25 maio de 2022.

REYES, Yolanda. A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem. São Paulo, SP: Editora Pulo do Gato, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos, Mídias, Linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa. A biblioteca como instância de formação de leitores. *In*: **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Cadernos de pesquisa, v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012.

_____. Aspectos Metodológicos do ensino da literatura. *In*: **Leitura de Literatura na Escola**. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SAMPAIO J, SANTOS G.C, AGOSTINI M, SALVADOR A.S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano (p.1299-1312). São Paulo, Revista Interface: 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/abstract/?lang=pt. Acesso em 27.03.2022.

SANTANA, Franksnilson Ramos. **A não-narratividade no miniconto e a emergência de uma micro-escrita a-gênero.** Campina Grande, 2021. Tese (doutorado em Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Educação.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Letramento Cívico na EJA: O Trabalho com os Gêneros Discursivos em Projetos de Letramento. In: Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 283-303, out./dez. 2012.

Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p283. Acesso em 26.02.2022.

SANTOS, Júlio César de Carvalho. O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana. Pesquisas em Discurso Pedagógico, PUC – Rio, 2016. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=28277@1 Acesso em 27/11/2022.

SHUA, Ana María. **Cómo escribir un microrrelato** (Spanish Edition). Alba Editorial, 2017. Livro eletrônico.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos,** Recife, 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Programa de Pós-graduação em Letras.

_____. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). São Paulo: Parábola, 2006. p.83-102.

SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves da; TESTA, Eliane Cristina**.** A introspecção e as relações interpessoais na literatura contemporânea: uma análise em dois microcontos. Cadernos do CNLF, vol. XXIII, n. 3, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo02/08.pdf - Acesso em 27/11/2022.

SILVA, Nathaly Cristhine Ramos da Silva. O Livro Literário na Escola: a mediação da leitura de um conto de Machado de Assis em um clube de leitura. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org). **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita**: a experiência do GPEALE. Curitiba, CRV, 2021c, p. 91-103.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. **Literatura sem fronteira**: por uma educação literária**.** Goiânia, GO: 2013. Universidade Federal de Goiás, UFG, Faculdade de Letras.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento. São Paulo, Contexto. 2008.

SOUZA, Diego Beja Inglez de. 2009. Reconstruindo Cajueiro Seco: arquitetura, política social e cultura popular em Pernambuco (1960-64). São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, USP.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. **Educação literária no ensino médio:** uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco**.** Recife, 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

SOUZA, Vanderlei de. **Pequeno como um Dinossauro: Microconto, um Gênero Autônomo**. São José do Rio Preto, 2021. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas.

SPALDING, Marcelo. **Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea.** Porto Alegre:2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras- Programa de pós-graduação em Letras.

STREET, Brian V. **Literacy and Development: Ethnographic Perspectives**. Routledge; 1ª edição, 2002. Edição do Kindle.

_____. Revista Língua Escrita, número 7, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução Gilcinei Teodoro Carvalho. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br> ISSN 1981-6847.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo**: Cortez: Autores Associados, 1986, 2ª ed.

THIOLLENT, Michel; OLIVEIRA, Lídia. Participação, cooperação, colaboração na relação dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação. Revista Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. Vol. 3, 2016. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/978/954 - Acesso em 17.10.2022.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, Tzvetan. Literatura não é Teoria, é Paixão**.** *In*: Revista Bravo, 2010. Disponível em: https://www.terapiadapalavra.com.br/tzvetan-todorov-literatura-nao-e-teoria-e-paixao/ Acesso em 27.02.2022.

VIANNA, Carolina Assis Dias; Luanda, SITO; VALSECHI,Marília Curado; Sílvia Letícia Matievicz PEREIRA. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (organizadoras) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA, Miguel Heitor Braga. **Formas mínimas: minificção e literatura brasileira contemporânea.** Londrina, 2012. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

_____. Origens do miniconto brasileiro contemporâneo. Revista Língua & Literatura, v. 17, n. 28, p. 66-80, ago. 2015.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um Balanço da Produção Científica. *In:* Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!** Paz e Terra, 2017. Edição do Kindle.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. *In*: Leitura: teoria & prática. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil. Ano 18, número 33. São Paulo:1999.

_____. Leitura como experiência. *In*: **A Experiência da Leitura**. YUNES, Eliana; OSWALD Maria Luiza (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 7-15.

_____. Leituras, experiência e cidadania. *In*: **A Experiência da Leitura**. YUNES, Eliana; OSWALD Maria Luiza (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 41-56.

_____. Leituras COM partilhadas, leitores multiplicados. PERcursos Linguísticos - Revista de Estudos Linguísticos - UFES, v. 4, n. 8, p. 130-141, semestral, 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ufes.br. Acesso em 01 abr. 2022.

YUNES, Eliana. **Professor leitor:** Uma aprendizagem e seus prazeres. Hum Publicações, 2017. Edição do Kindle.

_____. Aprendendo a ler o mundo pela letra: práticas leitoras na formação do leitor. *In*: Ensino da Literatura no Contexto Contemporâneo - Campinas: Mercado das Letras, 2021a, p.357-375

_____. Mediadores e Leitura. Universidade de Caxias do Sul e Instituto Quindim - 2021b. Disponível em: https://www.institutoquindim.com.br/post/mediadores-e-leitura-por-eliana-yunes.

ZAPPONE, M. H.; NASCIMENTO, S. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. Veredas: *In*: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 32, p. 165-188, 1 mar. 2021.

ZAVALA,Virginia; NIÑO-MURCIA; AMES, Patricia, Introducción. *In*: ZAVALA,Virginia; NIÑO-MURCIA; AMES, Patricia (org). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 7-18.

ZAVALA, Lauro. El cuento ultracorto: hacia un nuevo canon literario. Revista Interamericana de Bibliografía, XLVI, 1-4, 1996, pp. 67-77.

ZILBERMAN, Regina. Educação para mudar um país. *In*: LEAHY-DIOS, Cyanna. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: Martins Fontes, 2ª ed., 2004, p.9-14.

ZILBERMAN, R. O Papel da Literatura na Escola. **Via Atlântica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 02 fev. 2022.

APÊNDICE A – 1º EVENTO DE LETRAMENTO

1ª RODA DE CONVERSAS LITERÁRIAS – 19/05/2022

10

MAS O RIO CONTINUA LINDO

Pensa o desempregado
ao pular do Corcovado.

ANTÔNIO TORRES

34

O EUTANAZISTA

Não podendo eliminar
o resto da humanidade,
suicidou-se.

GLAUCO MATTOSO

APÊNDICE B – 2º EVENTO DE LETRAMENTO

2ª RODA DE CONVERSAS LITERÁRIAS 26/05/2022

19

GRAVIDEZ

Deu para engordar.

CRISTINA ALVES

50

FOME ZERO

– Preciso comer!,
grita no SPA
a mulher de cem quilos.

LUIZ PAULO FACCIOLI

52

ASSIM:

Ele jurou amor eterno.
E me encheu de filhos.
E sumiu por aí.

LUIZ RUFFATO

95

Fechou os olhos
e ficou invisível.

TONY MONTI

APÊNDICE C – 3º EVENTO DE LETRAMENTO

3ª RODA DE CONVERSAS LITERÁRIAS 02/06/2022

22

OFÍCIO

Culpa do cu.

DANIEL PELLIZZARI

31

DUELOS

"E agora, eu e você", disse,
sacando o punhal,
na sala de espelhos.

FLÁVIO CARNEIRO

68

ADEUS

Então disse:
– Viver era isso?
E fechou lentamente os olhos.

MIGUEL SANCHES NETO

APÊNDICE D – 4º EVENTO DE LETRAMENTO

4ª RODA DE CONVERSAS LITERÁRIAS 06/06/2022

02

Caiu da escada
e foi para o andar de cima.

ADRIENNE MYRTES

05

ARRUDA

– Se for o Capeta,
diz que eu tô no banho.

ANDREA DEL FUEGO

51

BOLETIM DE CARNAVAL

– Fui estuprada, vó. Três animais!
– E tu esperava o quê? Um noivo?

LUIZ ROBERTO GUEDES

APÊNDICE E – 5º EVENTO DE LETRAMENTO

5ª RODA DE CONVERSAS LITERÁRIAS 30/08/2022

01

CONFISSÃO

– Fui me confessar ao mar.
– O que ele disse?
– Nada.

LYGIA FAGUNDES TELLES

18

ALI

Adormeço entre tuas coxas
e sonho comigo entre tuas coxas.

CLAUDIO GALPERIN

84

MONÓLOGO COM A SOMBRA

Não adianta me seguir.
Estou tão perdido quanto você.

ROGÉRIO AUGUSTO

APÊNDICE F – 6º EVENTO DE LETRAMENTO

6ª RODA DE CONVERSAS LITERÁRIAS 13/09/2022

03

PRIMEIRO GRANDE AMOR

– Eva, não vá…

REYNALDO DAMAZIO

64

– Mulher, como estás gorda!
– É… tô comendo o pão que o Diabo amassou.

MARIA PEREIRA DE ALBUQUERQUE

82

SUSPENSE

Confesse que nem desconfiava que o final seria este.

RODRIGO DE FARIA E SILVA

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa: **RECEPÇÃO DE MINICONTOS POR ESTUDANTES EM UMA TURMA DE EJA (MÓDULO V) NA COMUNIDADE DE CAJUEIRO SECO - JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Elisabeth Maria de Melo, domiciliada em_____, CEP:_____, telefone: _____, e-mail: _____e está sob a orientação do professor doutor Clecio dos Santos Bunzen Junior, telefone: _____, e-mail: _____.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- O(s) objetivo(s) deste estudo é analisar como os(as) estudantes de uma turma da EJA (Módulo V) participam das Conversas Literárias com os minicontos e quais vozes sociais emergem nessas conversas e nas suas próprias experiências. A forma de participação consiste em participar das rodas de leitura com minicontos e outros textos literários, bem como a troca de experiências que emergirão a partir desses diálogos; a participação também consiste em ter sua imagem ou produção registrada por meio de fotografias e/ou vídeos.

- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término, local onde será realizada a pesquisa e número de visitas para a pesquisa:** O voluntário participará da pesquisa no período de abril a junho de 2022, na Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga, durante as aulas que serão ofertadas no primeiro semestre do corrente ano letivo.

- **RISCOS**: considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: risco de grau mínimo ocasionado por possível desconforto ou constrangimento na realização das rodas de conversas, nas trocas de experiências pessoais, nas atividades propostas e no registro por meio de fotos e/ou vídeo. Contudo, os riscos irão se dissipando no decorrer da pesquisa já que a mesma será realizada na sala de aula em que o professor-pesquisador leciona e terá a participação de todos os estudantes que fazem parte da turma

- **BENEFÍCIOS indiretos para os voluntários: a pesquisa não apresenta benefícios diretos aos participantes, apenas indiretos, mas não menos relevantes:** a prática de uma educação literária que dê vez e voz aos(as) alunos(as); escutando-os (as) e valorizando suas experiências e potencialidades.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Salientamos que os (as) estudantes que, em estando na mesma turma e assistindo às mesmas aulas, não queiram participar da pesquisa, considerando seus direitos de sigilo (porque as aulas serão fotografadas e filmadas) e de aprendizagem, farão um trabalho especifico de leitura literária na biblioteca da escola (com acervos de dezenas de livros, ambiente climatizado, mesas, cadeiras, etc), cuja mediação será realizada pela coordenadora pedagógica da escola.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, áudios, fotos e filmagens), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da professora-pesquisadora Elisabeth Maria de Melo, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

_____

(Assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo "RECEPÇÃO DE MINICONTOS POR ESTUDANTES EM UMA TURMA DE EJA (MÓDULO V) NA COMUNIDADE DE CAJUEIRO SECO - JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE", como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão digital (Opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a)_____ para participar, como voluntário (a), da pesquisa **RECEPÇÃO DE MINICONTOS POR ESTUDANTES EM UMA TURMA DE EJA (MÓDULO V) NA COMUNIDADE DE CAJUEIRO SECO - JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE**.

Esta pesquisa é da responsabilidade do(a) pesquisador(a) Elisabeth Maria de Melo, domiciliada em_____, CEP:_____, telefone:_____, e-mail: _____e está sob a orientação do professor doutor Clecio dos Santos Bunzen Junior, telefone: _____, e-mail: _____.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- O(s) objetivo(s) deste estudo é analisar como os(as) estudantes de uma turma da EJA (Módulo V) participam das Conversas Literárias com os minicontos e quais vozes sociais emergem nessas conversas e nas suas próprias experiências. A forma de participação consiste em participar das rodas de leitura com minicontos e outros textos literários, bem como a troca de experiências que emergirão a partir desses diálogos; a participação também consiste em ter sua imagem ou produção registrada por meio de fotografias e/ou vídeos.

- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término, local onde será realizada a pesquisa e número de visitas para a pesquisa:** O voluntário participará da pesquisa no período de abril a junho de 2022, na Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga, durante as aulas que serão ofertadas no primeiro semestre do corrente ano letivo.

- **RISCOS**: considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: risco de grau mínimo ocasionado por possível desconforto ou constrangimento na realização das rodas de conversas, nas trocas de experiências pessoais, nas atividades propostas e no registro por meio de fotos e/ou vídeo. Contudo, os riscos irão se dissipando no decorrer da pesquisa já que a mesma será realizada na sala de aula em que o professor-pesquisador leciona e terá a participação de todos os estudantes que fazem parte da turma

- **BENEFÍCIOS indiretos para os voluntários: a pesquisa não apresenta benefícios diretos aos participantes, apenas indiretos, mas não menos relevantes:** a prática de uma educação literária que dê vez e voz aos(as) alunos(as); escutando-os (as) e valorizando suas experiências e potencialidades.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Salientamos que os (as) estudantes que, em estando na mesma turma e assistindo às mesmas aulas, não queiram participar da pesquisa, considerando seus direitos de sigilo (porque as aulas serão fotografadas e filmadas) e de aprendizagem, farão um trabalho especifico de leitura literária na biblioteca da escola (com acervos de dezenas de livros, ambiente climatizado, mesas, cadeiras, etc), cuja mediação será realizada pela coordenadora pedagógica da escola.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, áudios, fotos e filmagens), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da professora-pesquisadora Elisabeth Maria de Melo, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

_____

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF_____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo **RECEPÇÃO DE MINICONTOS POR ESTUDANTES EM UMA TURMA DE EJA (MÓDULO V) NA COMUNIDADE DE CAJUEIRO SECO - JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE**, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Impressão Digital (Opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu,_____,
CPF_____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Elisabeth Maria de Melo e Clecio dos Santos Bunzen Junior, do projeto de pesquisa intitulado "RECEPÇÃO DE MINICONTOS POR ESTUDANTES EM UMA TURMA DE EJA (MÓDULO V) NA COMUNIDADE DE CAJUEIRO SECO - JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE" a realizarem as fotos/filmagens/áudios que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens/áudios (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

_____, em _____/ _____/ _____.

_____
Entrevistado

_____
Responsável Legal CPF e IDT (Caso o entrevistado seja menor - incapaz)

_____
Pesquisador responsável

ANEXO D – CARTA DE ANUÊNCIA

ESCOLA MUNICIPAL LUIZ LUA GONZAGA
Educação Infantil – Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos
Cadastro: SMJG/ M 020 / RECP Portaria nº 007/2007
Diário Oficial nº 131 de 25 a 31/08/07.
INEP: 26109212

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o (a) pesquisador (a) Elisabeth Maria de Melo, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "RECEPÇÃO DE MINICONTOS POR ESTUDANTES EM UMA TURMA DE EJA (MÓDULO V) NA COMUNIDADE DE CAJUEIRO SECO - JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE", que está sob a coordenação/orientação do Professor Doutor Clecio dos Santos Bunzen Junior, cujo objetivo é analisar como os(as) estudantes de uma turma da EJA (Módulo V) participam das Conversas Literárias com os minicontos e quais vozes sociais emergem nessas conversas e nas suas próprias experiências; e a partir desta análise discutir quais apreciações estéticas e éticas emergirão nessas Conversas Literárias, levando em consideração as reflexões sobre a Educação Literária na Perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, na Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Jaboatão dos Guararapes, em _____/ _____/ _____.

_____

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada