

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE DALPIAZ TROIAN

**CÍRCULO DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA COM
JOVENS LEITORES**

**CAXIAS DO SUL
2023**

ALINE DALPIAZ TROIAN

**CÍRCULO DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA COM
JOVENS LEITORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Dra. Flávia Brocchetto Ramos

Caxias do Sul

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

T845c Troian, Aline Dalpiaz

Círculo de leitura [recurso eletrônico] : experiências de leitura literária com jovens leitores / Aline Dalpiaz Troian. – 2023.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Leitura. 2. Jovens - Livros e leitura. 3. Ensino médio - Leitura. 4. Livros e leitura na literatura. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 028

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

“Círculos de Leitura: Experiências de leitura literária com jovens leitores”

Aline Dalpiaz Troian

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 23 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Participação por videoconferência

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente – UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Sônia Regina da Luz Matos (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Adair de Aguiar Neitzel (UNIVALI)

Participação por videoconferência

Dra. Marly Amarilha (UFRN)

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais e todas as narrativas que me trouxeram até aqui.

A Rodrigo pela parceria e incentivo.

A Vítor, filho amado, por reinventar a vida a cada dia.

Às amigas que me permitiram seguir com leveza e alegria entre tantos desafios. Em especial a Jucimara Pivetta, pela escuta atenta, apoio e encorajamento no processo do doutorado e em tantos outros processos...

À minha orientadora, professora Flávia, pela condução sensível e respeitosa em cada etapa, compreendendo meus tempos e modos na construção da pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves, pela concessão do afastamento das atividades profissionais, permitindo a dedicação integral ao Doutorado.

À amiga e colega de IFRS, professora Elisa Seerig, por sonhar e realizar comigo o *Conversas Literárias* e mantê-lo nos tempos tão adversos de pandemia, tornando possível esta pesquisa. Gratidão por todas trocas e observações valiosas – não apenas sobre a tese... Também às professoras Amália Cardona Leites e Michele Mafessoni que estiveram na coordenação do *Conversas Literárias* nos anos que seguiram, viabilizando a continuidade do projeto.

Aos meus alunos do IFRS Campus Bento por terem me devolvido a alegria e o prazer da docência. Em especial aos participantes do *Conversas Literárias* por tanta partilha e aprendizado.

Aos colegas e professores do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul pelo aprendizado e convívio.

A todas as histórias que me constituíram e que juntas escreveram comigo esta tese.

[...] As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar [...]

Clarice Lispector

*“Vamos, decime, contame
Todo lo que a vos te está pasando ahora
Porque si no cuando está tu alma sola llora
Hay que sacarlo todo afuera, como la primavera
Nadie quiere que adentro algo se muera
Hablar mirándose a los ojos
Sacar lo que se puede afuera
Para que adentro nazcan cosas nuevas
Nuevas, nuevas, nuevas, nuevas”*

Luis Ramón Igarzábal

RESUMO

Esta pesquisa problematiza as experiências de leitura literária e suas implicações no processo de construção identitária de jovens alunos de ensino médio, participantes de um projeto de leitura, em formato de círculo literário, no IFRS, Campus Bento Gonçalves. A investigação acompanha as atividades do círculo ao longo do ano de 2021, em sua versão remota, não-presencial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa, com base nos pressupostos de Clandinin e Connelly (2015), que tem como objetivo investigar as repercussões das experiências de leitura literária nos sujeitos envolvidos. Além disso, discutir/analisar: a) que fatores contribuem para que se estabeleça um vínculo com o círculo; b) como os círculos de leitura podem configurar-se um espaço que permite a leitura literária com vistas ao compartilhamento de experiências e humanização dos sujeitos; c) em que aspectos ela pode contribuir para uma educação humanizadora/integral dos sujeitos. Como base teórica que orienta a pesquisa, Vigotski (2009) no que tange aos processos de imaginação e criação/elaboração no campo das artes/literatura reverberando na construção subjetiva, somando-se a essa perspectiva estão Petit (2009), Larrosa (2002), Yunes (2002) estendendo conceitos referentes à leitura como experiência transformadora. Na compreensão da experiência, busco apoio em Dewey (1976). Para a compreensão dos círculos de leitura, Yunes (1999) em diálogo com o círculo de cultura de Freire (1987). A partir dos dados construídos – com base em relatos de experiência, narrativas de caráter autobiográfico de forma escrita e demais vivências dos círculos de leitura – foi possível perceber que a leitura literária, quando vivida em sua integralidade, em contexto de acolhimento, diálogo e mediação, tem potencial humanizador e transformador: promove exercícios constantes de alteridade e empatia, traz reconhecimento de si e do outro através dos processos catárticos, amplia e apura o olhar crítico diante das coletividades, promovendo transformações no âmbito individual e estendendo-se a uma dimensão social. O contexto dos círculos de leitura favorece esses processos pela metodologia utilizada e pelos princípios constitutivos, que dão ênfase para a horizontalidade nas relações, dialogicidade, espaço e tempo para a leitura e seu compartilhamento.

Palavras-chave: Leitura literária – Leitura como experiência – Círculos de leitura – Ensino Médio – Jovens leitores

ABSTRACT

This research problematizes literary reading experiences and its implications in the process of identity construction in young high school students, participants of a reading project in the literary circle format, at the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves. The research follows the activities of the circle throughout the year 2021, in its remote version. This is a qualitative research with a narrative approach, based on the assumptions of Clandinin and Connelly (2015), which aims to investigate the impacts of literary reading experiences on the subjects involved. In addition, it is proposed to discuss/analyze: a) what factors contribute to the establishment of a bond with the participants in the circle; b) how reading circles can be configured as a space that allows literary reading as a means to share experiences and humanize the subjects; c) in what aspects literary reading can contribute to a humanizing/integral education of the subjects. As a theoretical basis that guides the research, I base myself on Vigotski (2009) with regard to the processes of imagination and creation/elaboration in the field of arts/literature, reverberating in the subjective construction. Adding to this perspective are Petit (2009), Larrosa (2002), and Yunes (2002), extending concepts related to reading as a transforming experience. In the comprehension of experience, I seek support in Dewey (1976). For the understanding of literature circles, I take Yunes (1999) as a basis, in a dialogue with Freire's culture circle (1987). From the data generated - by means of experience reports, autobiographical narratives in written form and other experiences in the reading circles - it was possible to perceive that literary reading, when lived in its entirety, in a welcoming, dialogical and mediated context, has a humanizing and transforming potential: it promotes constant exercises about otherness and empathy, brings recognition of oneself and of the other through cathartic processes, broadens and sharpens the critical view of collectivities, promoting transformations in the individual sphere and extending it to a social dimension. The context of the reading circles favors these processes due to the methodology used and its constitutive principles, which emphasize the horizontality in relationships, the dialogic nature, the space and time for reading and sharing.

Keywords: Literary reading - Reading as experience - Reading circles - High school - Young readers

RESUMEN

Esta investigación problematiza las experiencias de lectura literaria y sus implicaciones en el proceso de construcción de identidad de jóvenes estudiantes de la enseñanza secundaria, participantes de un proyecto de lectura, en formato de círculo literario, en el IFRS, Campus Bento Gonçalves. La investigación sigue las actividades del círculo a lo largo del año 2021, en su versión remota. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque narrativo, a partir de los presupuestos de Clandinin y Connelly (2015), que tiene como objetivo investigar las repercusiones de las experiencias de lectura literaria en los sujetos involucrados. Además, discutir/analizar: a) qué factores contribuyen a establecer un vínculo con el círculo; b) cómo los círculos de lectura pueden configurarse como un espacio que permite la lectura literaria con el fin de compartir experiencias y humanizar a los sujetos; c) en qué aspectos puede contribuir a una formación humanizadora/integral de los sujetos. Como base teórica que guía la investigación, Vigotski (2009) respecto a los procesos de imaginación y creación/elaboración en el campo de las artes/literatura reverberando en la construcción subjetiva, sumando a esta perspectiva Petit (2009), Larrosa (2002), Yunes (2002) ampliando conceptos relacionados con la lectura como experiencia transformadora. Para comprender la experiencia, busco apoyo en Dewey (1976). Para la comprensión de los círculos literarios, está Yunes (1999) en diálogo con el círculo de cultura de Freire (1987). A partir de los datos construidos, con base en las experiencias de los círculos de lectura, fue posible percibir que la lectura literaria, cuando se vive en su totalidad, en un contexto de recepción, diálogo y mediación, tiene potencial humanizador y transformador: promueve ejercicios constantes de alteridad y empatía, trae el reconocimiento de uno mismo y del otro a través de procesos catárticos, amplía y agudiza la mirada crítica a las colectividades, promoviendo transformaciones a nivel individual y extendiéndose a una dimensión social. El contexto de los círculos de lectura favorece estos procesos por la metodología utilizada y los principios constitutivos, que enfatizan la horizontalidad en las relaciones, la dialogicidad, el espacio y el tiempo para la lectura y su compartir.

Palabras clave: Lectura literaria – Lectura como experiencia – Círculos de lectura – Enseñanza Secundaria – Jóvenes lectores

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista de teses e dissertações localizadas no Banco de Teses CAPES (2014-2019)

Quadro 2: Teses e dissertações localizadas na BDTD (2014-2019)

Quadro 3: Artigos localizados na base Scielo (2014-2019)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CL: Círculo de Leitura

EM: Ensino Médio

EMI: Ensino Médio Integrado

IF's: Institutos Federais

IFRS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

NEABI: Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena

NEPEGS: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade

PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 PARA COMEÇO DE HISTÓRIA E DE CONVERSA: UMA INTRODUÇÃO	12
1.1 IDENTIDADE DA PESQUISADORA-NARRADORA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PESQUISA EMPREENDIDA	13
1.2 DAS RAZÕES DE SE CONTAR ESSAS HISTÓRIAS: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	17
1.3 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O NARRAR	26
2 SENTE AQUI PARA OUVIR UMA HISTÓRIA: CÍRCULOS DE LEITURA COMO ESPAÇOS POTENCIAIS PARA LEITURA LITERÁRIA E CONSTRUÇÃO DE SI ...	31
2.1 <i>CONVERSAS LITERÁRIAS</i> : EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E DE SUBJETIVIDADE	32
2.2 IMPLICAÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS: DISCUSSÃO TEÓRICA DA EXPERIÊNCIA DO <i>CONVERSAS LITERÁRIAS</i>	37
2.3 CÍRCULOS DE LEITURA: POSSIBILIDADES DE TEMPO-ESPAÇO PARA A EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA	50
2.4 CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE	55
3 ERA UMA VEZ, EM UM LUGAR NADA DISTANTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	65
3.1 ESPAÇO E TEMPO PARA LEITURA LITERÁRIA NO IFRS	66
3.2 CAMPUS BENTO GONÇALVES E PERFIL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO DA INSTITUIÇÃO	70
3.3 ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: JUVENTUDES E IDENTIDADES NA EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA	72
4 HISTÓRIAS DE <i>CONVERSAS LITERÁRIAS</i>: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA EM CÍRCULO DE LEITURA	81
4.1 OLHAR DO NARRADOR PERSONAGEM	81
4.2 A VOZ DOS PERSONAGENS	87

4.3 ENREDOS POSSÍVEIS À LUZ DOS CRUZAMENTOS DAS TRÊS DIMENSÕES DA PESQUISA NARRATIVA	102
4.4 ALGUNS ALINHAVOS ENTRE AS HISTÓRIAS	147
5 E ASSIM CHEGAMOS AO FINAL... OU SÓ MAIS UMA PALAVRA	156
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	169

1 PARA COMEÇO DE HISTÓRIA E CONVERSA: UMA INTRODUÇÃO

O caminho da pesquisa narrativa é desafiador e, adaptando a célebre metáfora de Antonio Machado, se faz ao andar. Esta tese se propõe a narrar estes caminhos, por vezes tortuosos, nem sempre lineares, em constante transformação. Em parte, reflexo de um período pandêmico em que as certezas – que já não eram tão certas assim – foram mais ainda abaladas; período em que as relações de tempo e espaço se descobriram possíveis – ou não – em novas configurações.

Também, posso dizer que esta tese nasce do desejo de ampliar o conhecimento e falar sobre experiências vividas e observadas ao longo de um projeto de círculo de leitura, que viu sua forma presencial, inserida em um cotidiano de múltiplos encontros e tarefas escolares, migrar para um formato online, transformando-se em um vínculo entre alunos e professores, ao longo de meses de incertezas e isolamento.

A fim de compreender as referidas experiências, o aporte que embasa as reflexões desta pesquisa no que tange à leitura literária e aos processos de construção identitária, relaciono os conceitos de Vigotski (2009) e Petit (2009). Para entender as relações entre experiências de leitura e educação, baseio-me em Dewey (1976) e, também, em Larrosa (2003) e Yunes (1999) nas questões relativas às especificidades da leitura literária como experiência transformadora. Na esteira desse campo teórico, também os estudos de Yunes (1999) acerca dos círculos de leitura serão mobilizados. Além disso, trago à discussão a educação em abordagem humanizadora, relacionada à mediação de leitura e aos/os espaços que promovem a experiência da leitura: nesse eixo, os conceitos serão considerados na perspectiva dos referenciais de Freire (1983) (educação bancária/educação libertadora) e as possíveis aproximações entre círculos de cultura e círculos de leitura.

Ao que diz respeito à sua organização, o texto de pesquisa divide-se em cinco capítulos e foi pensado com base nos seguintes princípios: inicialmente, no primeiro capítulo, situar o leitor acerca dos aspectos introdutórios essenciais: as motivações e justificativas da pesquisa, seus objetivos e metodologia adotada; a seguir, no segundo capítulo o objetivo foi o de apresentar as bases teóricas sobre círculo literário e suas implicações para os sujeitos envolvidos, bem como explanar acerca dos processos que permeiam a leitura literária, tanto em sua dimensão social quanto individual/subjetiva, para se pensar nas experiências dos sujeitos participantes da pesquisa; já no terceiro capítulo, esboçar um panorama do contexto em que objeto e seus sujeitos emergem e transitam na pesquisa, dando a conhecer o Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul, principalmente o Campus Bento Gonçalves e os perfis de seus

estudantes. No quarto capítulo, foi o momento de apresentar os desdobramentos e enredos das atividades vivenciadas no círculo literário, tanto por mim, pesquisadora, quanto pelos jovens alunos participantes: é onde o clímax da narrativa se revela, as experiências se entrecruzam e os sentidos do texto se ampliam. No quinto e último, apresentar as considerações finais e possíveis/parciais conclusões.

Os desafios foram e são muitos. Narrar, ainda que possa à primeira vista parecer, não é um movimento simples e linear. Fizeram-se necessárias muitas mudanças de rota e recuos para depois avançar. Na medida em que a escrita da pesquisa avançava, novos elementos repercutiram naqueles que já estavam postos, provocando mobilidade em todo o texto de pesquisa. O que segue nesta tese são essas histórias, de um caminho construído – e reconstruído – por cada passo dado, feito ao caminhar.

1.1 IDENTIDADE DA PESQUISADORA-NARRADORA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PESQUISA EMPREENDIDA

Por estarmos ancorados nas referências da cultura ocidental, a frase “Conhece-te a ti mesmo”, inscrita na entrada do oráculo de Delfos, não nos soa desconhecida. Presente na filosofia socrática, assim como em diferentes vertentes do pensamento filosófico ao longo de nossa trajetória histórica, ainda nos parece, muitas vezes, dissociada do fazer científico e acadêmico.

A herança de uma perspectiva epistemológica positivista revela-se também em termos da dificuldade de assumir o quanto nós, sujeitos, interferimos nos objetos de pesquisa, e principalmente que a linha que separa sujeito pesquisador e objeto/sujeito pesquisado seja bastante tênue.

As pesquisas em ciências humanas e educação, por conseguinte, movem-se para além dos pressupostos de uma ciência exata e objetiva. E nos colocam frequentemente diante de reflexões acerca da constituição do pesquisador, fazendo-se central e imperativo o “Conhece-te a ti mesmo”.

Conhecer-se, no âmbito do fazer de pesquisador, é um dos conselhos de António Nóvoa (2015). É a forma que temos de saber de nossos limites, de nossas filiações teóricas. É trazer para a consciência o quanto estamos implicados eticamente com outros sujeitos participantes da nossa pesquisa e com o legado que, por meio delas, deixaremos para a sociedade e a

continuidade do conhecimento. É, sobretudo, compreender quais temas e caminhos de pesquisa nos tocam ou não e por que razão. É ter clareza das escolhas feitas e assim saber que a neutralidade completa do pesquisador é ilusória. E, ao saber disso, sermos ainda mais comprometidos com a ética na ciência.

Fazer este movimento de autoconhecimento não somente é necessário à construção identitária do pesquisador, mas também ao trabalho empreendido na pesquisa. Por compreender tais questões, começo a traçar limites e horizontes nesse âmbito. Para tanto, pretendo ancorar esse exercício em conceitos e reflexões sobre experiência e narrativa.

Partindo do pressuposto que a experiência é pessoal e social, ou seja, os indivíduos precisam ser compreendidos como tal – em sua singularidade – no entanto também em perspectiva de interação com o outro e com o contexto. Complementando essas características, outro critério da experiência vai ser a continuidade, a noção de que a experiência ocorre a partir de outras experiências, e de que essas levam a outras em um ciclo contínuo, portanto. Uma experiência no presente ancora-se no passado, e será o ponto de partida para experiências futuras. Assim a experiência se inscreve no tempo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Dessa forma, como as experiências vividas ou apreendidas da minha história pessoal, conduzem-me à experiência de pesquisa em que estou inserida? Como ambas se afetam em movimento simultâneo? Pois quando eu narro, também estou narrando a mim mesma. Minha história de algum modo vai delineando escolhas ainda que inconscientes, que falam muito das perspectivas assumidas, de um olhar construído *na e pela* experiência.

Para tentar responder a essas e outras perguntas, vamos então ao conceito de narrativa. Conforme Benjamim (1994), narrar é “a faculdade de intercambiar as experiências”. Também para Clandinin e Connelly (2015), narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Essa faculdade de intercambiar, comunicar as experiências sejam próprias ou alheias é fonte comum a todos narradores. A partir deste ponto de vista, vamos avançando para outra consideração que emerge de Benjamim (1994). Ele nos diz que a figura do narrador se torna tangível a partir de duas figuras, ou dois grupos de narradores, corporificados na metáfora do narrador camponês e do narrador viajante.

Como narrador camponês, vamos compreender aquele narrador que está imerso em seu contexto, e daí extrai as experiências que são matéria de seu narrar. Sua autoridade advém do conhecimento que tem desde as bases do seu entorno.

Já, o narrador viajante, por sua vez, traz consigo experiências de suas andanças, dos percursos recorridos e ao retornar, pode partilhar das experiências que teve contato. Nesse caso,

a autoridade narrativa lhe é conferida por ter “saído da ilha” e conhecido um mundo de experiências pelo contato.

Fazendo um exercício reflexivo, ou imaginativo até, coloco-me no ponto de observação de minha identidade como pesquisadora. Qual dessas figuras, a do pesquisador camponês, ou a do pesquisador viajante, eu encarno? Como apreendo e partilho as experiências vivenciadas por mim e por outrem no campo científico?

Aqui cabe um breve olhar para minha história, ou o intercâmbio de experiências. A leitura e o interesse pela educação desde cedo fizeram parte de minha trajetória pessoal. O encantamento pelos livros, o gosto por compartilhar experiências de leitura e do conhecimento escolar surgiram antes mesmo da alfabetização e seguiram, constantes. Esses dois pilares constituíram minha subjetividade e profissão, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente. Livros sempre foram minha primeira busca de respostas para todas as questões – das mais prosaicas e cotidianas receitas e manuais de como fazer, até as elaborações estéticas e filosóficas profundas e ainda não concluídas – e partilhar o resultado dessas buscas se tornou tão vital quanto encontrar possíveis respostas ou espantos.

A formação em Letras e a prática docente ampliaram minha consciência a respeito desses elementos em minha vida, assim como meu percurso na pós-graduação e, conseqüentemente, no campo da pesquisa.

Ao longo da minha experiência na Educação Básica, principalmente atuando no Ensino Médio, percebia que o espaço para a leitura literária ficava cada vez menor. Os períodos reservados ao componente curricular Literatura perdiam seu espaço ao longo dos anos. E o pequeno lugar que ainda ocupava precisava dar conta de conteúdos programáticos voltados para uma historiografia literária, que roubava, de certo modo, o precioso contato com o texto integral. Muitas vezes eram lidos excertos de textos para cumprir a função de exemplificar características de períodos e autores; as leituras acabavam sendo relegadas para outro momento, outro lugar, como tarefa de casa, trabalho extraclasse, leitura orientada etc. Esse foi sempre um aspecto frustrante, pois também percebia que os alunos imersos em um cotidiano de múltiplas tarefas e distrações tecnológicas não conseguiam estabelecer um tempo e um espaço propício para a leitura do texto literário. Tampouco eu, absorvida por tarefas e diferentes papéis sociais/profissionais, conseguia encontrar brechas na rotina para retomar o prazer de ler literatura e debatê-la. A partir disso, aos poucos, fui ajustando metodologias de ensino e privilegiando o texto literário. No entanto, ainda sentia que faltava um momento para ler literatura sem nenhuma interferência de ordem pragmática: notas, programas escolares, leituras “obrigatórias”, ordem cronológica, cânone.

Foi assim que, movida por um desejo de retomar em meu cotidiano a regularidade da leitura literária e do compartilhamento dessas experiências, e de oportunizar o mesmo a meus alunos e colegas professores, em 2018, iniciei, juntamente com uma colega que partilhava dos mesmos anseios, um projeto de ensino em caráter de atividade extracurricular, não avaliada/obrigatória, envolvendo alunos e professores do IFRS - Campus Bento Gonçalves, onde atuo como docente dos componentes Língua Portuguesa e Literatura. Trata-se de uma proposta de contato com o texto literário para prazer estético, fruição, que surgiu da necessidade de ampliar os espaços para a circulação/mediação do texto literário, para além das aulas ministradas, e será melhor explicado na próxima seção. Nos encontros quinzenais de uma hora, que ocorriam entre os turnos da manhã e da tarde, eram lidos predominantemente contos. Após a leitura, conduzia-se uma discussão acerca dos principais pontos e das diferentes interpretações possíveis do texto em discussão. A seleção dos textos era pautada por dois critérios: a) temáticas relativas à identidade jovem; b) textos não-privilegiados no currículo, geralmente de autores modernistas e contemporâneos.

A partir desse projeto de ensino, outras questões emergiram. De início, a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos acerca dos círculos de leitura. Ao longo dos desdobramentos do projeto e do retorno dado pelos alunos, surgiu o interesse em compreender o que os levava a engajar-se em um projeto sem obrigatoriedade curricular, assim como que elementos nos encontros se configuravam significativos para eles, a ponto de contribuírem e impactarem no seu processo subjetivo formativo. Por fim, como essas questões repercutiam nos conceitos de uma educação humanizadora, integral. E assim, houve o desejo de transformar esses questionamentos em uma pesquisa, resultando no caminho para o doutorado em Educação.

Voltando aos conceitos de Benjamin (1994), e respondendo às perguntas postas, que me levam ao exercício teórico-prático de autoconhecimento, em um primeiro momento, quando penso na pesquisa em que estou imersa no percurso do doutorado, poderia afirmar que o pesquisador camponês seria uma boa definição. Estou olhando para as relações de leitura, em um contexto que envolve jovens estudantes de Ensino Médio. Território por mim frequentado há mais de uma década, e que, por tempo e experiência, fazem-me crer possuir uma certa autoridade – ainda que pequena – para narrar seu cotidiano e desdobramentos.

Penso que não é possível pesquisar sem assumir essa figura do pesquisador viajante. Sobrevoar outros contextos, estar atento a outros territórios e mesmo, estabelecer relações com outras áreas de estudo e pesquisa. Meu olhar está atento a outras formas e espaços de ensino-aprendizagem que escapam à escola, ao currículo. Há uma curiosidade constante em direção a

possibilidades de trabalho, pesquisa e ensino que vão além da minha aldeia profissional, ou do perfil de jovens estudantes. Também, ainda que sejam áreas com grandes aproximações, aventurei-me em um doutorado na Educação, saindo da minha formação inicial de graduação e mestrado em Letras. Nesse aspecto, sinto-me viajante, repleta de estranhamentos e encantamentos com as novas paisagens.

Cabe destacar que, embora em polos distintos – quiçá complementares – esses dois tipos, como nos alerta Benjamin (1994), apresentam características comuns, tais como o senso prático na transmissão de conselhos úteis. “Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio, seja numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Assim, entendo que seja necessário não perder a dimensão de dar conselhos úteis, ou seja, pesquisar a partir do ponto de vista da experiência que vale a pena comunicar, partilhar. Seja ela teórica ou prática – aqui também dimensões complementares –, é fonte de sabedoria, objetivo maior da construção dos conhecimentos. Ou que dessa possibilidade de travar conhecimento com diferentes experiências, suas ou alheias, advém a sabedoria: “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria”. (BENJAMIN, 1994, p. 200)

Meu processo de pesquisa também está relacionado aos conceitos de narrativa e experiência aqui abordados. De algum modo, a pesquisa se constrói a partir de experiências sociais e individuais prévias. Quando faço pesquisa teórica, estou me apropriando da experiência dos autores/pesquisadores que me precederam. Do mesmo modo, a pesquisa de campo é um intercâmbio de experiências. Quanto à narrativa, está presente na metodologia de pesquisa adotada, delineando a escolha dos procedimentos, mas sobretudo na partilha das experiências construídas de forma teórica ou empírica ao longo do percurso do doutorado.

Assim, compreende-se que a tese – ainda que conceitualmente baseada nas estruturas textuais argumentativas – trata-se, nesse ponto de vista, de uma narrativa da pesquisa empreendida pelo compartilhamento dessas experiências, que necessita de técnica e elaboração para que alcance seus intentos. Espero, deste modo, constituir-me como uma boa narradora: dar bons conselhos, compartilhar experiências, oferecendo espaço para a sabedoria.

1.2 DAS RAZÕES DE SE CONTAR ESSAS HISTÓRIAS: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Esta pesquisa, como já foi anunciado, tem suas origens anteriores às minhas pretensões de doutoramento. Ela emerge da experiência, do vivido. Antecede ao arcabouço teórico que lhe sustenta.

Parte de um projeto, bastante desprezioso, mas de sucesso. Sucesso não sob uma perspectiva utilitarista de se alçar aos primeiros lugares, dos prêmios, números e resultados quantitativos, mensuráveis. Sucesso no sentido de se alcançar objetivos traçados e, principalmente, objetivos sequer imaginados. O sucesso de vivenciar momentos de troca, de diálogo, de crescimento por meio do compartilhamento de ideias, emoções e memórias. O sucesso de poder ver um trabalho convertido em satisfação. De ouvir relatos sobre o impacto que causa nos sujeitos envolvidos. Essa também é a linha condutora desta pesquisa: os processos de humanização através da palavra artística/estética escrita, assim como da palavra falada nos diálogos suscitados. Nasce também do desejo de compartilhar histórias. As histórias do projeto, dos alunos envolvidos, as minhas histórias em relação a isso.

O Projeto de Ensino Conversas Literárias, brevemente mencionado na seção anterior, teve início em 2018, no IFRS Campus Bento Gonçalves, a fim de criar espaço/tempo para leitura e discussão do texto literário em perspectiva extraclasse. Além de uma demanda pessoal, como já citei, surgiu também de demanda manifestada pelos alunos do Ensino Médio, acerca de atividade de leitura com vistas à fruição e análise desses textos, que oportunizasse diálogos acerca de diferentes temas e autores. Em sua quarta edição, em 2021, através de encontros semanais, de aproximadamente uma hora e meia de duração – realizados em meio virtual, devido à suspensão das atividades presenciais no Campus, pelos desdobramentos da pandemia de Covid-19 – o projeto analisa e discute produções literárias (contos, crônicas e poemas) a partir de uma abordagem que considera as funções catárticas, cognitivas, lúdicas e pragmáticas da Literatura. Baseado na metodologia de círculos de leitura, promove discussões em que são explorados diferentes aspectos da construção da forma e dos sentidos dos textos literários, assim como temáticas e questões que deles emergem, além de primar por um ambiente de acolhimento e diálogo que exercite a empatia e o exercício da alteridade.

Como leitora-guia e cocriadora do projeto, surgiu a motivação de compreender quais aspectos e características fazem com que os alunos participem e se engajem nas propostas – sendo que não se trata de atividade curricular/obrigatória –, bem como de investigar se as atividades realizadas e a metodologia utilizada contribuem para uma formação humanizadora dos participantes.

Para isso, inicialmente, é preciso trazer à discussão o potencial da Literatura, e por extensão, sua materialização, o texto literário. A relevância da Literatura não pode ser afirmada a partir de valores pragmáticos e utilitários. Entretanto, faz-se necessário discutir suas funções, seu espaço e sua importância na formação acadêmica e humana dos sujeitos, em um contexto de ensino que a exclui, cada vez mais, dos componentes curriculares obrigatórios.

A literatura humaniza, aproxima-nos da compreensão da alteridade, do mundo, nos ajuda a viver (TODOROV, 2009). Também para Candido (2004), as relações que o texto literário estabelece com os sujeitos vão desde a organização do pensamento e da imaginação, provocando movimentos de empatia, identificação e elaboração das emoções, até chegar na transmissão de conhecimentos. A leitura do texto literário promove o autoconhecimento, ao provocar um olhar para os próprios sentimentos e um exercício profundo de alteridade, ao também direcionar o olhar para os sentimentos do outro. Isso se deve ao que ele denomina “caráter humanizador” da Literatura. Por essa razão, ele defende que o acesso à Literatura é um direito. Desse modo, é possível afirmar que estamos diante de material rico em possibilidades de trabalho, de elaboração do conhecimento e da construção identitária dos sujeitos.

Para Perrone-Moisés (2006), desde os PCNs, criados no final da década de 1990, ocorre a minimização da linguagem verbal e, portanto, caminha-se para o apagamento do ensino da literatura, uma de suas expressões mais elaboradas. No momento em que coloca a área de ensino correspondente a Linguagens, no plural, já há um reforço para a ideia de outros códigos que não a escrita, além da proposta como um todo, em que a ênfase recai nas diferentes linguagens e novas tecnologias. Nessa perspectiva, o ensino da Literatura é “[...] tolerado, mas apenas como mais uma das diversas forma de texto” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23). A autora argumenta que a Literatura e suas manifestações não estão ameaçadas. O que está em jogo é sua existência no campo escolar e universitário. E esse é um ponto a ser questionado, pois apresentando grande complexidade, o texto literário para ser fruído, para que materialize todas as funções em potencial, precisa de aprendizagem, de espaço para que o aluno possa ter a experiência da leitura literária. Nesse cenário, dentre diversas metodologias possíveis, o círculo literário se apresenta como uma proposta de leitura compartilhada, e como tal, é a base para a formação de leitores (COLOMER, 2007).

O círculo de leitura, lugar de leituras compartilhadas, de diálogos e trocas diante de um interesse comum. Yunes (1999) em seu estudo denominado “Círculos de leitura: teorizando a prática” apresenta as bases metodológicas, objetivos e implicações dos círculos, que mais adiante aprofundarei¹. A respeito dos círculos e seus objetivos, Yunes (1999) destaca que na troca de interpretações que ocorre, há um esforço no sentido de organizar suas ideias para poder expressá-las, assim como para vencer a timidez, o que resulta na descoberta da própria voz.

¹ Importante destacar que Cosson (2019) retomará, de forma subsequente, o conceito de círculos de leitura. Porém, tendo em vista uma abordagem com vistas ao letramento literário no âmbito escolar. Para o viés que a presente pesquisa assume e, também, pelo pioneirismo da conceituação dos círculos de leitura, optei por utilizar como referencial Yunes (1999) no que tange aos círculos e sua metodologia.

Assim, nessas interações, o sujeito vai se construindo, educando-se para o exercício da alteridade, da sensibilidade. Também, segundo a pesquisadora, o círculo põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania.

Esse espaço de trocas, de experiências de leituras compartilhadas, talvez seja alternativa ao apagamento ou não-lugar da Literatura no sistema escolar. E principalmente, uma estratégia para que os alunos não sejam privados desse bem cultural essencial, de um direito (CANDIDO, 2004) que tem papel central na sua formação mais que técnica, humana.

Por meio das histórias aqui narradas, pretendo trazer à tona essa discussão, de como a literatura pode contribuir para uma formação humana integral, bem como repercutir nesses sujeitos. E isso pode revelar-se oportuno em um cenário em que crescem as perspectivas de uma educação tecnicista, pouco preenchida de sentidos que vão além dos saberes técnicos.

Também, pesquisando os estudos recentes nesta área, ao investigar no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados Scielo, verifiquei, como panorama geral, que as práticas de leitura com base na metodologia dos círculos de leitura são bastante referidas. Porém, existem algumas lacunas, passíveis de serem preenchidas, tais como a abordagem de uma perspectiva que vai além do letramento literário ou da mediação de leitura, mas que considera os impactos na subjetividade dos participantes, foco da presente pesquisa.

Em relação à busca empreendida nas bases de dados, cabe destacar alguns critérios e filtros adotados, bem como resultados. Inicialmente, o termo escolhido como palavra-chave foi “círculo de leitura”, ou sua variante no plural. Tal termo foi escolhido tendo em vista que esse é meu objeto e campo de pesquisa. Em seguida, utilizei filtros em relação ao recorte temporal, abrangendo os últimos cinco anos, sendo considerados para esse efeito, trabalhos entre o intervalo de 2014 a 2019. Por último, a partir dos trabalhos encontrados, como critério, selecionei aqueles que apresentavam o círculo de leitura como tema de suas investigações ou instrumento metodológico para letramento literário, tendo em vista as relações com o processo educativo. Aquelas pesquisas cujo foco estava na investigação de determinadas obras e autores literários, e o círculo aparecia apenas como um, entre outros recursos utilizados, não constam na relação abaixo, por não apresentarem aproximações com o presente estudo.

Assim, ao empreender as buscas no Banco de Teses da CAPES, com a palavra-chave “círculo de leitura” e sua variação no plural, foram encontrados 35 resultados. O quadro 1 apresenta os principais dados dos trabalhos considerados para tal levantamento:

Quadro 1: Lista de teses e dissertações localizadas no Banco de Teses CAPES (2014-2019)

Autor/Nível/Área/Instituição	Título	Temática	Ano
1. Luciana Sacramento Moreno Doutorado Linguística Letras (PUCRS)	Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos	Os círculos de leitura com ênfase na perspectiva sociointeracionista e suas contribuições para a formação de leitores. Leitura como experiência social.	2014
2. Aila Kelma de Sales Mestrado Letras (UERN)	A formação de leitores a partir dos círculos de leitura e com o auxílio da oralidade: uma abordagem sociointeracionista	Os Círculos e a oralidade e interação social no processo de letramento literário. Experiência no ensino fundamental. Leitura como experiência social.	2015
3. Aline Souza de Jesus Caetano Mestrado Letras/ (UESC)	Projeto ler para ser: possibilidades para o letramento literário e a construção da identidade leitora.	Lacuna na formação leitora no Ensino Fundamental II. Experiência de leitura com alunos da rede pública. Leitura como experiência social. Letramento literário. Proposta de aplicabilidade para formação de leitores.	2015
4. Maria do Socorro Oliveira Dias Mestrado Letras (UERN)	Os textos literários em sala de aula: formação de leitores a partir dos círculos de leitura.	Proposta para formação de leitores. Perspectiva crítica. Leitura como experiência social.	2015
5. Clediana dos Anjos Lioba Mestrado Letras (UERN)	Literatura em círculos de leitura: notas de uma experiência no 9º ano.	Promoção do letramento literário na escola, a partir de uma experiência no ensino fundamental. Leitura como experiência social.	2016
6. Ricardo Horacio Piera Chacon Mestrado Letras (UNEB)	Outras cartografias leitoras: dois livros, oito jovens, um adulto	Letramento literário no Ensino Médio. Identidade comuns de juventudes leitoras. Mediação de leitura (Estética da Recepção).	2015
7. Angela Nubiato Lopes Mestrado Letras (UFMS)	Luiz vilela em contexto extracurricular: alternativas metodológicas para o ensino de literatura	Desenvolvimento de estratégias para formação de leitores no Ensino Fundamental.	2016
8. Sandra Lopes De Sousa Mestrado Letras (UFU)	Construindo uma comunidade de leitores: seleção de obras e estratégias de leitura literária	Formação de leitores no Ensino Fundamental, experiência de letramento literário, estratégias para a formação de leitores.	2016

9. Andrea Farias Sousa Mestrado Letras (UFPA)	Formação de leitores: o texto literário no 7º ano do ensino fundamental a partir da constituição de Círculo de Leitura em Comunidade de Leitores	Formação de leitores no ensino fundamental, leitura em perspectiva social: reverberações na comunidade leitora/transformações sociais na comunidade escolar.	2018
10. Carla de Oliveira Lima Lopes Mestrado Letras (UFPB)	Leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: uma experiência com contos fantásticos	Experiência de letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental.	2019
11. Hilma Liana Soares Garcia da Silva Mestrado Ensino (UERN)	Práticas de letramento literário no Ensino Médio	Proposta de práticas de Letramento Literário no Ensino Médio.	2019

Ao analisar as pesquisas, foi possível perceber que majoritariamente são dissertações de mestrado, havendo apenas uma tese entre as onze. Outro ponto a ser destacado é que o letramento literário juntamente à formação de leitores é o tema central presente em 10, das 11 pesquisas, sendo que o objetivo principal delas é traçar estratégias ou apresentar/analisar experiências de letramento literário. Apenas na pesquisa de nº 4 (Maria do Socorro Oliveira Dias) e na pesquisa de nº 9 (Andrea Farias Sousa) constato que a formação de leitores é um dos eixos principais; no entanto, desenvolvem-se em relação aos desdobramentos de caráter social dessa formação na comunidade escolar ou na trajetória dos alunos.

Excetuando o trabalho de nº 06, de Ricardo Horacio Piera Chacon, que aborda a leitura em perspectiva da teoria da estética da recepção, as teorias mobilizadas nos demais estudos vão na direção da sociologia da literatura – assim como esta pesquisa – por tratar-se de estudos que envolvem uma comunidade leitora e as reverberações em diferentes construções culturais, consideram a leitura em perspectiva social, assim como também se encaminham para as discussões acerca da mediação e da interação na formação de leitores em caráter sociointeracionista.

É possível observar aproximações teóricas entre os referidos estudos e esta pesquisa, tais como as que cito no parágrafo anterior, ou mesmo em relação ao cenário de pesquisa, que também se assemelha: instituição de ensino; e aos sujeitos (alunos de Ensino Médio). No entanto, como ponto que se abre para uma discussão que avança em outras direções, está a questão do círculo de leitura, as experiências de leitura literária vivenciadas e suas implicações nas subjetividades dos participantes. Cabe destacar que na presente pesquisa não há ênfase nos processos de formação de leitores, – ainda que isso seja uma consequência das práticas de leitura realizadas – e sim, no quanto a leitura literária a partir da metodologia dos círculos, pode

representar uma experiência altamente significativa para sua construção humana. Assim como também pretendo discutir o papel e o lugar da literatura, em dimensão de educação crítica, libertadora.

Seguindo os mesmos critérios em relação aos trabalhos pesquisados, na investigação na BDTD, utilizando o termo círculo de leitura (ou versão no plural), foram encontrados seis registros. Um dos trabalhos não foi considerado por utilizar o círculo literário tão somente como um entre outros dos recursos metodológicos para a formação docente, no que tange à aprendizagem de literaturas lusófonas. Os demais, seguem no quadro 2 abaixo, sistematizados, com os dados principais, para efeito de análise.

Quadro 2: Teses e dissertações localizadas na BDTD (2014-2019)

Autor/Nível/Área/Instituição	Título	Temática	Ano
1. Simone Machado de Aguiar Torres Mestrado Letras UFJF	Leitura compartilhada: Estratégias de mediação no letramento literário	Estratégias de mediação do texto literário a partir da leitura compartilhada em Círculo de leitura na escola, e em rede virtual (Skoob). Ênfase no letramento literário a partir dessas estratégias.	2015
2. Aline Giseli da Silva Lima Mestrado Letras UFPB	Uma proposta de círculo de leitura no ensino fundamental	O círculo de leitura como ferramenta/estratégia para formação de novos leitores. Aborda essa formação em perspectiva humanizadora e crítica.	2016
3. Maria Ribeiro de Souza Mestrado Letras UFCG	Os textos cordelísticos no 9º ano de ensino fundamental II: perspectivas de aplicabilidades didático-pedagógicas dos círculos de leitura	Estratégias para letramento literário a partir da literatura de cordel, com metodologia de círculo de leitura.	2017
4. Andrea Farias Souza Mestrado Letras UFPA	Educação literária: desvendando o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da formação de círculo de leitura em comunidade de leitores.	Projeto de educação literária. Leitura livre e partilhada como ponto de partida para a formação de leitores.	2018
5. Luciana Prates Pereira Mestrado Letras Unipampa	Círculo de leitura e diálogo literário: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária	Incentivo à leitura a partir da abordagem de autores e obras locais, com ênfase no encontro e diálogo com o autor. A perspectiva central é a	2018

		promoção da leitura literária no ambiente escolar. Formação do leitor. Estratégias de promoção da leitura literária. O círculo como estratégia para o incentivo à leitura.	
--	--	--	--

Nessa base de dados, todos os trabalhos são dissertações de mestrado. Também, apresentam em seus objetivos principais a formação de leitores, realizada a partir da metodologia/estratégia dos círculos de leitura. Abordam os círculos de leitura como metodologia bastante profícua para o alcance desses objetivos, principalmente por seu caráter de compartilhamento e dialogicidade. Nesse ponto, destaca-se que a presente pesquisa compartilha dos pressupostos de que os círculos se configuram em uma metodologia eficiente de formação de leitores, porém avança em outras direções, ao pensar no círculo de leitura como possibilidade de tempo/lugar para a construção de experiências significativas não apenas do ponto de vista da formação de identidades leitoras, mas dos impactos nas subjetividades dos participantes envolvidos.

Empreendi buscas, também, na base de dados Scielo, no mesmo recorte temporal, com os mesmos critérios, o termo “círculo de leitura” não encontrou trabalhos correspondentes. A partir disso, foi lançado o termo “leitura literária”, e os trabalhos encontrados não demonstraram relações diretas com o círculo de leitura, objeto de pesquisa desta investigação. De forma tangenciada, pode-se citar alguns trabalhos que ainda que não apresentem uma relação direta de semelhança e/ou comparação, podem ser pontos de diálogo e contribuições para as discussões que serão abordadas. É possível citar as seguintes pesquisas, apresentadas nos artigos listados no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Artigos localizados na base Scielo (2014-2019)

Autores	Título	Periódico	Temática	Ano
Adair de Aguiar Neitzel Janete Bridon Cláudia Suéli Weiss	Mediações em leitura: encontros na sala de aula	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Processos de mediação de leitura nas escolas, realizados a partir do PIBID e qualificação/formação de professores.	2016
Luciana Dadico	Leitura literária, experiência e formação do indivíduo:	Psicologia USP	Relações entre leitura literária e formação cultural do indivíduo, a partir das	2017

	reflexões a partir da crítica de Adorno		concepções de Adorno.	
Rosa Maria Bueno Fischer Tatielle Rita Souza da Silva	Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar	Revista Brasileira de Educação	A linguagem literária como espaço de abertura e resistência em meio a práticas escolares rotineiras nos currículos formais.	2018

Sobre o artigo de Neitzel; Bridon e Weiss (2016), ainda que seu escopo seja a formação docente, trata de questões relativas aos processos de formação do leitor, em contexto escolar, de ensino médio, e dialoga com esta pesquisa em sua temática central: os processos de mediação de leitura, além de compartilhar a abordagem teórica que será utilizada.

Também, a investigação de Fischer e Silva (2018) aproxima-se do presente estudo em muitos pontos, a iniciar pelo ponto de vista adotado, cuja centralidade está na literatura como possibilidade de formação e transformação dos sujeitos na prática pedagógica. Somado a isso, traz a experiência das leituras compartilhadas em grupo, em formato similar aos círculos de leitura, objeto desta investigação, assim como a presença da literatura às margens do sistema/currículo escolar.

Por último, o texto de Dadico (2017) pode dialogar com esta pesquisa nos aspectos relacionados às reverberações das vivências com o texto literário na formação dos sujeitos. No entanto, afasta-se nas bases teóricas ao encaminhar-se para discussões que recaem sobre as relações entre esse processo (formação dos sujeitos, vivências literárias) e sua influência na interpretação e crítica literária. Tais aspectos não serão contemplados neste estudo.

Tendo em vista a revisão bibliográfica conduzida nas bases citadas, identifiquei que não houve ainda uma investigação aprofundada recente que envolva a construção identitária e a subjetividade do participante, no que tange à sua participação no círculo de leitura, bem como as suas narrativas a partir disso. Esta tese pode colaborar nesse sentido para as pesquisas da área. Assim, considerando esses pressupostos, esta pesquisa tem como principal objetivo narrar as experiências de um projeto de círculo de leitura, que promovam reflexões de que maneiras as práticas de leitura literária podem impactar no processo de formação subjetiva, identitária dos alunos, a partir de uma abordagem de educação crítica e humanizadora. Também, como objetivos secundários, pretende:

a) Investigar fatores e como eles contribuem para que se estabeleça um vínculo com o projeto de Leitura (objeto de pesquisa).

b) Analisar como os círculos de leitura podem configurar-se em um espaço que permite a leitura literária com vistas ao compartilhamento de experiências e humanização dos sujeitos participantes.

c) Discutir o papel da literatura na educação, ou seja, em que aspectos ela pode contribuir para uma educação humanizadora/integral dos sujeitos.

Esses são apenas objetivos traçados para conduzir os processos de narrativa/pesquisa. Mas, como toda boa história, pode suscitar discussões que vão além. Aliás, esse também é um objetivo... A partir disso, é necessário que se defina uma metodologia adequada. E essa é a reflexão que será apresentada no item que segue.

1.3 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O NARRAR

A metodologia talvez seja uma das escolhas mais desafiadoras do processo de pesquisa. É importante ajustar-se e configurar-se adequada para que se possa responder às questões de pesquisa, orientar a eleição dos procedimentos, bem como conduzir a análise dos dados.

Também, os rumos da pesquisa, quando envolvem sujeitos e suas atividades/rotinas diárias, por mais planejados que sejam, podem alterar-se devido à imprevisibilidade dos contextos e das trajetórias. Não foi diferente neste estudo. Havia um planejamento traçado que visava a uma abordagem de pesquisa do cotidiano, com ênfase no cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos. A partir disso, os instrumentos pensados para a construção dos dados, se organizavam na direção de grupos focais e entrevistas presenciais individuais. Tratava-se de um contexto em que os sujeitos estavam imersos em uma rotina de tarefas escolares e aulas em turno integral. O projeto que participavam (objeto desta pesquisa) representava uma dentre tantas atividades diárias, que se propunha justamente como pausa, contraponto nas atividades curriculares. No entanto, em 2020, a pandemia do Covid-19, que alterou tantas vidas, rotas e projetos, atingiu também os rumos da presente pesquisa.

Quando as atividades escolares foram suspensas, na segunda semana de março de 2020, estávamos prestes a iniciar mais um ano do projeto Conversas Literárias, presencialmente. A solução mais imediata – e sem expectativas de ser bem-sucedida - foi propor alguns encontros na modalidade on-line, para mantermos o vínculo até o retorno dos encontros presenciais. Com o passar das semanas, constatamos cada vez mais o engajamento dos alunos e o desejo de que o projeto continuasse acontecendo nesse formato pelo tempo em que durasse a suspensão das

aulas. Manifestavam o quanto os encontros semanais on-line os auxiliavam no vínculo conosco, professores, e com os colegas, assim como esses momentos representavam alívio nas preocupações e incertezas ocasionadas pelo contexto da pandemia.

Na medida em que as semanas e mesmo meses foram passando, revi meu cronograma e a necessidade de mudar alguns pontos em minha pesquisa, sobretudo ao que dizia respeito à sua base, à metodologia. Percebi que estávamos construindo um projeto diferente, nesse ano de 2020, e que requeria atenção específica para essas alterações. Ficou evidente que toda a transformação sofrida pelo projeto, devido ao contexto, não poderia ser ignorada. Era preciso avaliar como os encontros de forma on-line impactavam nas demais questões do projeto, como os vínculos se estabeleciam, e mesmo a comunicação entre os participantes. Além disso, como não considerar o impacto do projeto em dimensão subjetiva, no campo das percepções, reflexões e sentimentos, justamente em um momento em que discutir os estados emocionais e mentais advindos da experiência vivenciada se fazia tão relevante? Não era possível esperar o retorno da “normalidade” dos encontros presenciais para a construção dos dados, como se nada tivesse ocorrido nesse período. Por fim, observei o quanto meu problema de pesquisa e objetivos estavam associados à questão das experiências vivenciadas no âmbito da leitura e suas reverberações nos sujeitos. Assim, ao me deter nos estudos acerca de pesquisa narrativa, percebi que estava diante de metodologia adequada para analisar as transformações que estavam ocorrendo. Pois nesse contexto, o foco não estava mais no cotidiano escolar, mas na experiência desses jovens alunos em relação ao projeto e à leitura, em um período tão adverso de suas vidas. Para além disso, nesse momento de recalcular a rota, percebi que meu desejo em relação à pesquisa não era o de fazer um “retrato” do cotidiano desses alunos e suas relações com o projeto *Conversas Literárias*. Era anterior a isso: era o desejo que moveu essa pesquisa em suas primeiras elaborações; o desejo de contar as histórias que envolviam esse projeto e os sujeitos participantes; as minhas percepções acerca desses movimentos. Desse modo, nada pareceu mais adequado do que a pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa é uma forma de *experiência narrativa* ou, indo além, a pesquisa narrativa seria uma forma de compreender a experiência. Ocorre por meio da colaboração entre pesquisador e participante, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com o ambiente social. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e do recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51).

Desse modo, tratando-se de pesquisa em Educação, qualitativa, cujo foco está na análise das experiências de leitura, vivenciadas em círculo literário e seus desdobramentos/reverberações na formação dos alunos/participantes, a pesquisa narrativa expressa por Clandinin e Connelly (2015) foi a abordagem metodológica escolhida por apresentar-se como mais adequada ao caráter da investigação. Para os autores, a pesquisa narrativa é um caminho, talvez o melhor, para pensar sobre a experiência. Extensivamente, afirmam que a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente, assim como a principal questão para os pesquisadores que a elegem é optar por uma visão narrativa da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Cabe destacar que o conceito de experiência adotado por Clandinin e Connelly (2015) é inspirado em Dewey (1976), e na noção de experiência como uma vivência, pela qual ocorre a interação entre os sujeitos e o ambiente, bem como objetos de aprendizagem – por isso pessoal e social – regulada pelos critérios de situação, continuidade, interação. Os autores destacam que trabalham “criativamente” com essa noção, pois a narrativa estaria diretamente ligada à experiência. Ela – a experiência – para Dewey, é a justificativa, ou a relação de causa para uma pessoa fazer o que faz e, também, não é irreduzível a ponto de não ser possível investigá-la. A experiência, conforme os pesquisadores, acontece narrativamente.

A investigação na metodologia narrativa, ancorada nas noções de Dewey, opera em uma dimensão tridimensional, marcada por relações entre lugar (situação), presente e futuro (continuidade/temporalidade), pessoal e social (interação), a fim de dar conta de *apreender* o que a experiência apresenta de relevante. Conforme Clandinin e Connelly (2015, p. 85):

Esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por esse espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85)

A partir desses entrelaçamentos, a investigação narrativa constrói os significados e atribui sentidos nas experiências investigadas. Nesse terreno, o pesquisador narrativo negocia relacionamentos, propósitos, transições, um modo de ser útil, estando em uma constante tensão entre distanciamento e proximidade dos sujeitos da pesquisa, e objetos pesquisados. Conforme Aragão (2008), é em um processo contínuo de negociação na convivência com os participantes, no qual o pesquisador mergulha num turbilhão de histórias e de ações “vivendo, ao mesmo

tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões e sentidos, entre histórias relatadas, experiências vividas e observadas”. (ARAGÃO, 2008).

Em relação aos procedimentos adotados, os instrumentos que constroem os textos de campo da pesquisa – que por sua vez orientarão a escrita da tese – devem ser adequados a permitir que o pesquisador vivencie a experiência da pesquisa, mas a registre de maneira fidedigna sem incorrer em desvios personalistas e relativismos, para que não perca noção do caráter social da experiência narrativa que está investigando (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Também para esta modalidade qualitativa de pesquisa, é necessária a composição de vários tipos de textos de campo, pois estes se entrelaçam para a composição das narrativas. Compondo os textos de campo, seguem:

a) notas pessoais da pesquisadora, na modalidade de um diário de campo, com informações e impressões acerca dos movimentos da pesquisa e dos encontros do projeto/círculo de leitura, gravações dos encontros na modalidade remota.

b) documentos institucionais de caráter público – em que conste informações possíveis de gerar dados acerca do perfil do aluno e do Campus, tais como dados de matrícula, perfis dos cursos oferecidos, diagnóstico discente, etc.

c) documentos referentes ao projeto de ensino/extensão “Conversas Literárias”, tais como: listas de presença, registros das atividades semanais, registros das principais ações e histórico.

d) construção de relatos de experiência, narrativas de caráter autobiográfico, de forma escrita, produzidas pelos sujeitos participantes. Cabe destacar nesse item que os relatos foram pensados em sua forma escrita, levando em conta o perfil dos sujeitos da pesquisa (jovens estudantes, em geral introvertidos, com maior facilidade de expressar-se nessa modalidade). Também porque no contexto presente, da pandemia do Covid-19, como o campo de pesquisa está situado em espaço virtual², julguei a escrita mais adequada para que possam expressar-se de forma mais livre e espontânea, tendo maior tempo para a reflexão e memorização da experiência vivida, objeto da investigação. Conforme observam Telles e Vassalo (2008), essa modalidade de texto de campo pode ser considerada nuclear nesta modalidade de investigação.

² Ao longo do ano letivo de 2020, devido às suspensões de atividades presenciais no IFRS, Campus Bento Gonçalves, ocasionadas pela Pandemia do Covid-19, os encontros do Projeto Conversas Literárias (campo da presente pesquisa) que antes ocorria de forma presencial, no próprio Campus, passaram a ocorrer na modalidade virtual, por meio de ambiente virtual, na plataforma *google meet*. Os coordenadores do projeto criaram também um grupo de e-mails e watts app, para poderem compartilhar o link dos encontros e realizar as demais combinações que se fizessem necessárias.

Visto que, os participantes contam histórias e os pesquisadores escrevem narrativas – “relatos reflexivos, muitas vezes teoricamente orientados, acerca dessas histórias [...]” (TELLES; VASSALO, 2008). Também porque as narrativas se constituem em modos de se compreender a experiência vivida dos participantes da pesquisa. Para auxiliar no processo de construção dos textos, algumas questões norteadoras bastante abertas foram disponibilizadas aos participantes. No entanto, seu caráter foi apenas sugestivo e não prescritivo.

Os textos de campo – nome que se atribui aos dados na pesquisa narrativa – serão posteriormente analisados e interpretados a partir da metodologia de pesquisa narrativa, sendo feita, pela pesquisadora, a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, a partir das etapas de leitura(s) e organização dos textos, situando-os no espaço tridimensional da pesquisa narrativa, de onde surgem, pautando-se por: a) questões relativas a características, lugar, cenário, enredo, tensão, finalização, narrador, contexto e tom, aprofundando os níveis de complexidade. b) respostas relativas às perguntas de sentido e significância social: uma das premissas dessa metodologia é questionar o sentido possível dos textos de pesquisa considerando sua relevância para além do individual (particular), alcançando a dimensão do interesse social (geral). Em outras palavras, trata-se de pensar as questões que emergem dos textos de campo a partir do critério que indaga e reflete: de que modo a experiência individual pode ter significância/relevância para explicar ou refletir acerca de fenômenos/experiências que se estendem em perspectiva social? Em que medida a experiência individual pode elucidar questões demandadas pela sociedade?

A transição para os textos de pesquisa, conformados no espaço da tese, são oriundos desses processos de análise e interpretação citados. Conforme destaca Clandinin e Connelly (2014, p. 174), “Ao fazermos a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, tentamos ligar nossa experiência de pesquisadores sobre a experiência em estudo com formas narrativas de pesquisa daquele fenômeno”. As autoras também ressaltam que se trata de um processo complexo, pois na medida em que as leituras analíticas e interpretativas (sob o viés já mencionado) são realizadas, o pesquisador revisa continuamente os enredos construídos, em processo não linear, estabelecendo continuamente novas possibilidades de significação. Para Aragão (2008), é a partir da continuidade individual e social e da conexão entre os textos de campo que se origina o texto de pesquisa.

Os textos de pesquisa, deste modo, são produzidos no movimento em que os pesquisadores empreendem ao pensar de modo narrativo, ao entrar em relações de pesquisa com seus participantes. Desse modo, as histórias narradas nesta pesquisa apresentam-se situadas em um espaço/contexto (situação), em determinada temporalidade (dentro de um

determinado tempo – presente, passado e futuro) e transitaram entre as dimensões pessoal e social das experiências vividas por participantes e pesquisadora.

De modo operacional, a pesquisa seguiu os seguintes movimentos:

- 1) Observação dos encontros do projeto Conversas Literárias.
- 2) Pesquisa teórica – se estabelece como passo nesse ponto da pesquisa, mas irá perpassar também os demais passos.
- 3) Pesquisa em documentos institucionais e referentes ao projeto de leitura Conversas Literárias.
- 4) Registros (diário de campo com relato e observação, gravações de vídeos) de doze encontros que ocorreram de forma remota, pela plataforma *google meet*, sempre às quintas-feiras, no período de 06/05/2021 a 15/07/2021, contando com um número aproximado de 7 participantes assíduos, mais duas professoras no papel de leitor-guia³ e a pesquisadora.
- 5) Produção de narrativas pelos alunos participantes (totalizando 6) – solicitadas no início dos encontros registrados para fins de pesquisa (06/05/2021), a serem entregues após o último encontro 16/07/2021 de forma digital, por estarmos em contexto remoto.
- 6) Sistematização dos textos de campo produzidos a partir dos passos anteriores, em textos de pesquisa.

Importante destacar que, embora segmentada para fins de exposição dos passos metodológicos, a pesquisa narrativa não se configura de forma linear, e muitos desses movimentos ocorreram de forma simultânea se entrecruzando no tempo e organização da investigação.

Por fim, como consequência, o texto de pesquisa só completa e atinge seu efeito esperado quando, em sua recepção, estabelecer sentidos para o leitor. Em outras palavras, se as experiências aqui narradas tiverem ecos nas experiências dos seus leitores e se configurarem de alguma maneira no que Benjamin (1994) denomina “conselhos úteis”. Como bem lembram Telles e Vassalo (2008, p. 344): “Ao estruturarmos nossas experiências de modo historiado (narrativo), educamos a nós mesmos; ao contá-las, educamos os outros”. Assim, no próximo capítulo, tento estruturar por meio da narrativa algumas experiências vividas no círculo de leitura Conversas Literárias, seu histórico e as bases teóricas que o sustentaram e expandiram.

³ Utilizarei o termo leitor-guia e suas flexões (leitora-guia, leitoras-guias), ao me referir ao papel de mediação de leitura, com suas especificidades, por incorporar à pesquisa a noção proposta Yunes (1999). O conceito de leitor-guia será explorado e detalhado ao longo do capítulo 2.

2. CÍRCULOS DE LEITURA: TEMPO E ESPAÇO PARA A LEITURA LITERÁRIA E CONSTRUÇÃO DE SI

A proposta deste capítulo é apresentar o objeto de pesquisa desta tese, bem como as visões subjacentes que perpassaram sua criação e existência. No item 2.1, descrevo o círculo de leitura “Conversas Literárias”, narro seu histórico, suas especificidades; ao longo do item seguinte, 2.2, abordo as bases teóricas que sustentam esse projeto de leitura e são, também, base argumentativa para a presente tese, no que toca aos processos de leitura literária e suas repercussões nos processos formativos identitários. No item 2.3, apresento o círculo de leitura como metodologia potente para a experiência com o texto literário e, na sequência, no item 2.4, trabalho com as possibilidades de articulação entre os círculos de leitura e círculos de cultura, pelas suas aproximações tanto em termos metodológicos, quanto em seus objetivos.

2.1 CONVERSAS LITERÁRIAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E DE SUBJETIVIDADE

O objeto de pesquisa desta tese, seu principal motivador, é um projeto de leitura, o *Conversas Literárias*, que teve origem no desejo de criar um momento e um lugar para ler literatura em meio às demandas cotidianas de professores e estudantes integrantes do Ensino Médio. O *Conversas*, como afetivamente é chamado pelos seus participantes, foi se estruturando ao longo de 2018, e as experiências por ele proporcionadas me instigaram a ampliar meus estudos e pesquisas em direção à mediação de leitura literária, bem como tentar compreender de que forma essas práticas de leitura repercutem nos sujeitos, sobretudo numa perspectiva de humanização. Assim, quando as possibilidades de ingressar no doutorado foram se delineando, desde o processo de elaboração do projeto de pesquisa, já tinha clareza que seria meu objeto – ainda que com ajustes na rota. A seguir, relato um pouco de suas características e trajetórias.

O nome “Conversas Literárias” foi pensado pois o projeto tem o objetivo de ser, sobretudo, um espaço para se ler e conversar, dialogar sobre as leituras realizadas de forma compartilhada. Teve início em abril de 2018, na modalidade de Projeto de Ensino. Inicialmente propôs encontros quinzenais, ao meio-dia. A escolha de tal horário se justificou para que os alunos pudessem comparecer no intervalo entre os turnos da manhã e da tarde, sem prejuízo dos compromissos das aulas. Ao final do turno da tarde seria um ponto de dificuldade, pois muitos dependem de transporte público que apresenta horários limitados, impossibilitando sua permanência no Campus por mais uma hora. Sobre o local escolhido, utilizamos, nos anos

iniciais do projeto, uma sala de audiovisual e reuniões, no centro de convivência do campus para que fosse de fácil acesso e garantisse também privacidade aos participantes.

A dinâmica dos encontros consiste em acolhida inicial, voltada para os novos participantes, mas que também é hora de conversa e descontração para aqueles que são frequentes. Cabe destacar que esse se tornou um momento bastante esperado e mesmo relatado como fundamental nos encontros. Consistiu, ao longo do tempo, em oportunidade de estreitamento dos laços entre os membros do grupo, construção das relações afetivas que vão se marcando como parte imprescindível do círculo. Após essa etapa, procede-se à leitura de um texto cuja extensão seja possível dentro de um intervalo médio de uns vinte a trinta minutos, no máximo, para que haja tempo suficiente para as discussões geradas a partir dele. A ideia também é que não seja necessária nenhuma leitura prévia. As queixas de nossos⁴ alunos em relação ao pouco tempo disponível para tarefas e leituras extras nos fez pensar desde o início que os encontros deveriam ser oportunidade de aprendizado, mas livre de demandas externas. Também porque a exigência de leitura anterior excluiria e desmotivaria muitos participantes que não pudessem tê-la feito.

A divulgação do projeto se deu por convite em sala de aula e cartazes nos murais. Na edição inicial (2018), contamos com duas alunas voluntárias que contribuíram para divulgar o projeto e organizar os encontros. Em 2019, seguimos com os mesmos meios e iniciamos também a comunicação via redes sociais, contando também com três alunos voluntários que auxiliavam nesses processos. Nos anos seguintes, 2020 e 2021, em função da modificação do contexto (oriunda da pandemia de Covid-19), a divulgação e comunicação ocorreram apenas na modalidade online.

Em relação à escolha dos textos, definimos dois critérios principais. O primeiro, que fossem textos que coubessem na duração do encontro. Em geral, elegemos narrativas, sobretudo contos; mas também já lemos crônicas e poemas. O segundo critério adotado foi o de preferencialmente optarmos por autores e obras que não fazem parte do cânone literário e mesmo quando lidos autores consagrados, fossem aqueles pouco presentes nas aulas de Literatura, quando se segue de forma estrita o currículo/programa tendo em vista a historiografia literária. Como exemplo, alguns textos de autoria feminina, de literatura marginal, autores/obras latino-americanos ou de países lusofalantes. Cabe destacar que um dos objetivos do projeto foi, desde o início, ampliar o conhecimento de autores e obras com pouca visibilidade no espaço escolar. No decorrer dos encontros, outras dinâmicas foram ocorrendo,

⁴ Nesse capítulo, utilizo o pronome no plural “nós” em referência às leitoras-guia do projeto. Nunca foi trabalhado de forma individual, há sempre duas coordenadoras/leitores-guia no círculo de leitura.

tais como sugestões dos participantes, outros textos que se relacionavam com a temática discutida em um dos encontros anteriores, autores locais etc. O importante era não perder de vista o interesse dos jovens. Ainda que tivéssemos critérios para a escolha, como os que foram elencados, o combinado era o de que nada seria tão rígido a ponto de excluir textos de interesse. Por exemplo, surgiu o desejo em meio a uma discussão, de se ler contos de Machado de Assis. O escolhido foi “A causa secreta”. Embora seja um texto bastante visitado no Ensino Médio, não nos opomos à leitura. Pelo contrário, abrimos espaço inclusive para outros textos do autor, ao perceber o interesse manifestado pelos alunos.

As leituras são sempre feitas em voz alta, na maioria das vezes, por mais de um participante. Em textos mais densos, ou quando os leitores apresentam dificuldades na compreensão, tanto no nível lexical/sintático, quanto semântico, procuramos repetir em leitura silenciosa, ou mesmo optando por nova leitura partilhada. Também o combinado, nesse sentido, é a não obrigatoriedade de ler em voz alta, no caso de quem não se sentir à vontade na ocasião. Ou no caso de algumas leituras que já fizemos em língua estrangeira, muitos não se sentiram confortáveis em relação à pronúncia. Reforço que a única regra é que todos se sintam confortáveis e acolhidos. Os desafios que os encontros apresentam são aqueles relacionados à compreensão e relações estabelecidas pelas leituras e discussões, à forma que desejamos expressar nossos sentimentos, emoções e reflexões.

Na sequência da leitura, abre-se espaço para a discussão. Interessante observar que um dos grandes aprendizados, tanto para nós leitoras-guias, quanto para os demais participantes, foi saber respeitar os silêncios. Em muitas situações, alguns textos foram tão impactantes que impuseram silêncios necessários para a sua apreensão. Também, observamos o quanto alguns textos são mais propícios para debates, provocadores de pontos de vista, posicionamentos. Já, outros, embora nos apresentassem com uma rica experiência estética e catártica, poderiam não ter o mesmo efeito, resultando em discussões menos profícuas.

Não há um roteiro fixado para as discussões, embora nós como leitoras-guia, por termos um conhecimento prévio do texto e de caminhos possíveis para indagações e interpretações, lancemos mão de alguns questionamentos.

As discussões começam, muitas vezes, de maneira tímida. Principalmente diante de textos que apresentam um grau maior de dificuldade de compreensão e interpretação. No entanto, na medida em que um dos participantes ou leitoras-guias inicia o diálogo, vamos deslindando os enredos, personagens, temas, tramas, sutilezas da linguagem. E as visões vão se tornando complementares, construindo sentidos que possivelmente em leituras solitárias não seriam possíveis. A potencialidade da leitura em grupos, aliás, sempre foi um ponto destacado

pelos participantes. A pluralidade de visões, a possibilidade de cada um se deter em um ponto diverso, faz com que os sentidos, de fato, se multipliquem.

Para além dos aspectos textuais, saliento que um fenômeno não menos importante foi se desenhando ao longo dos encontros. Ao se discutir os temas que emergem das narrativas, os participantes vão se autoconhecendo, revendo suas visões de mundo, construindo-as, e conhecendo as visões do outro. Como consequência, noto um processo de reflexão e de escuta atenta, além do diálogo, da expressão.

Outro fenômeno observado é a profusão de referências intertextuais que vão surgindo a partir das leituras: filmes, séries, documentários, contos, poemas, músicas que se relacionam direta ou indiretamente com o texto que está em pauta. Talvez a metáfora mais adequada para descrever os encontros seja de fato a ideia de tecer. É como se naturalmente fôssemos tecendo uma grande trama: dando sentido e harmonia aos fios que pareciam soltos e caóticos. E os desenhos que surgem são sempre inesperados, imperfeitos, mas de uma beleza ímpar.

Mais um aspecto importante que destaco refere-se ao grupo de estudantes que comparece às atividades. A maioria deles são ou foram alunos regulares das professoras leitoras-guias do projeto, o que pode ser indicativo da importância do vínculo afetivo construído (em maior ou menor grau) com os/as professores. Estudantes que não foram alunos regulares estiveram presentes, porque foram convidados por amigos que já participam. Esse fator fica nítido na mudança de ano letivo do projeto: em 2019, tivemos diversos novos participantes que eram oriundos de turmas ingressantes em que uma das professoras ministrava aulas. O aspecto afetivo, em um círculo de leitura que trabalha tanto com as questões de subjetividade, merece ser investigado. Ainda sobre a dimensão afetiva/emocional, cabe destacar que, em diferentes situações em que os participantes puderam expressar suas motivações em relação ao círculo, houve referências ao acolhimento e à criação de vínculos e mesmo à oportunidade de estarem envolvidos em uma atividade sem sentirem-se pressionados com questões avaliativas. Além disso, revelaram que o espaço oportunizava momentos de evasão da rotina exaustiva e consequentemente, emergência de um sentimento de bem-estar em seu cotidiano escolar.

A adesão ao projeto ficou mais evidente no início do ano de 2019, quando repetidas vezes, recebemos a visita dos participantes do projeto na sala dos professores, perguntando pela data do início dos encontros. Esse interesse pelo círculo de leitura é observado por Yunes (2014). A pesquisadora aponta que a leitura de um texto específico atinge a identidade cultural e ideológica do sujeito, afetando sua visão de mundo, e promove um “irreprimível desejo” de dividir suas impressões/emoções diante daquele texto, e o indivíduo “começa a tecer uma teia memorável de trocas que redimensionam o mundo.” (YUNES, 2014, p. 133).

E se, em 2018 e 2019, o projeto estava intimamente vinculado a um cotidiano de estudos e atividades no Campus, em 2020 o *Conversas* assumiu novos contornos, tornando-se inclusive projeto de extensão para poder acolher estudantes já egressos do campus. Quando as atividades presenciais foram interrompidas, em março de 2020, estávamos preparando o retorno dos encontros. Assim, foi proposto aos participantes fazer uma primeira reunião de forma remota. A intenção inicial era não perdermos o contato e oportunizarmos momentos de expressão de sentimentos e reflexões, bem como a escuta atenta e acolhedora em meio a um cenário incerto e adverso.

Já nesse primeiro momento de retomada, os participantes manifestaram o desejo de mantermos encontros semanais durante o tempo em que estivessem afastados das atividades presenciais. E assim, fomos seguindo as demandas e fluxos, percorrendo diferentes períodos da pandemia e de ensino remoto. Inicialmente marcado pelo isolamento total, em que o projeto se configurou como espaço relevante para a saúde mental dos sujeitos envolvidos. Aliás, houve relatos frequentes, praticamente em todos os encontros dessa fase, de como as reuniões semanais configuraram-se em oportunidade de distração das preocupações e de contato com o mundo externo. Na sequência, quando veio a retomada das atividades acadêmicas, e pouco a pouco uma nova rotina foi se estabelecendo, o projeto seguiu em seu papel de oportunizar o encontro com a literatura e com os pares, revelando novos olhares acerca do momento vivido e de si. Em 2021, período da construção dos dados (no que diz respeito sobretudo às narrativas dos participantes, diário de campo) já havia um formato mais maduro da versão remota/online dos encontros. As angústias do isolamento de 2020 não eram mais o principal foco, e sim os movimentos – ainda lentos e incertos – de retomada de atividades, algumas presenciais, outras não... talvez o cansaço das rotinas de cuidados, frustração pelos processos interrompidos.

Foi interessante observar o quanto também os jovens tomaram consciência, ao longo dos meses, do papel da leitura literária e do círculo literário em constituição. Desde relatos de aberturas de horizontes em relação a suas cosmovisões, passando pelo impacto em sua personalidade, seus estados de humor, seus sentimentos. Como leitora-guia, também posso afirmar que não saí incólume deste período, muito ao contrário. Em cada texto, em cada reflexão compartilhada, fui percebendo sentimentos, inquietações e transformações. Assim, no próximo item, abordo, do ponto de vista teórico e empírico, possibilidades de se pensar nesse processo.

2.2 IMPLICAÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS: DISCUSSÃO TEÓRICA DA EXPERIÊNCIA DO *CONVERSAS LITERÁRIAS*

Desde o início do Conversas Literárias, fomos⁵ percebendo que além de um momento de pausa para leitura em nossos cotidianos carregados de tarefas, ele se constituía em algo além, que ainda não estávamos conseguindo denominar. Observávamos que os alunos que a cada semana seguiam comparecendo, e muitas vezes, trazendo outros para participar, encontravam aí mais que fruição estética, ou um momento de descontração ou evasão. Havia algo que ia em direção ao que chamamos de um “bem-estar”, ao final dos encontros. Depois, ao ouvirmos relatos dos próprios participantes, observamos se tratar de movimentos catárticos, através do texto literário e, também, que no diálogo estabelecido a partir desses movimentos, reflexões e sentimentos mais profundos eram mobilizados. Quando iniciei as primeiras leituras do doutorado nessa direção, encontrei na teoria respostas e descrições daquilo que experimentava empiricamente ao longo dos encontros semanais do projeto. Também, ao pensar na constituição dos sujeitos a partir da literatura, repensei a minha própria constituição, o meu percurso como leitora, e como a mediação de leitura se apresentou nele.

Não é exagero dizer que o texto literário sempre ocupou espaço central e decisivo desde a primeira infância. Primeiro, nos contos de Grimm, em edições de capa dura e imagens impecáveis, que minha irmã mais velha trazia da biblioteca da escola para eu inicialmente “olhar” e “ouvir”. Nos contos de Andersen, que embora em edições bem mais modestas, chegaram como presentes dos meus pais – que não tinham o costume de ler para mim, mas entendiam que poderiam ser do meu interesse infantil. Com o passar do tempo, a curiosidade e o desejo de independência para poder saber por mim mesma o teor de cada livro, de cada palavra, me impulsionaram à alfabetização antes mesmo de frequentar a escola. Foi entre as páginas de Cinderela, Pinóquio e A Bela Adormecida, que a leitura da palavra começou, e se seguiu, pelos encantadores enredos de “A velhota cambalhota” e “A limpeza de Teresa” de Sylvia Orthof, entre tantos outros que foram presenças constantes nos primeiros anos escolares. O interesse pelas histórias, incentivado pela hora do conto e pelas idas à biblioteca da escola, só aumentou com o passar dos anos. E, se na infância o prazer da descoberta das letras era fator motivador, posso afirmar que, com o passar do tempo, o universo dos livros nunca perdeu seu caráter de curiosidade e encantamento. O prazer, a alegria, o impulso à imaginação provocados pela palavra escrita sempre se fizeram presentes em meu cotidiano. Já no início da adolescência, os livros tornaram-se companhias nas tardes ociosas, depois dos deveres da escola, e tomei consciência pela primeira vez de como eram “conselhos úteis”: a altivez de Aurélia, o fascínio de Capitu, a doçura de Ceci... eu poderia ser todas elas. Scarlett O’Hara me mostrou muito sobre

⁵ Utilizo aqui primeira pessoa do plural porque se trata de percepções compartilhadas com a professora leitora-guia que coordenava juntamente comigo o projeto neste período.

como heroínas podem ser imperfeitas, ao longo das oitocentas e tantas páginas que reli três vezes... Ana Terra e Bibiana me legaram a força e coragem diante do destino, e Pierina e Teresa me permitiram reconhecer e reencontrar a geração de mulheres que me antecedeu.

Eu poderia chorar, rir, viajar... e ao fechar os livros, não raro, eu tinha por presença cada um desses personagens, ao meu lado, me ensinando um pouco desse ofício que é a vida.

“Só ri da dor, quem ferida nunca teve no corpo...” Shakespeare me segredou em Romeu e Julieta, e nunca mais esqueci. E se Anne Frank fez as minhas feridas parecerem pequenas, ao me transportar para o sótão em que passava seus dias privada de sol, de ar puro, da liberdade que seus treze anos tanto ansiavam, também me fez crescer ao me dar a consciência de que outras vidas sangravam e pulsavam para além do meu universo. O mundo era vasto, vasto mundo... com todo seu peso e poesia, como logo confirmaria em Drummond.

Livros seguiram sendo minha companhia quando não havia com quem conversar, mas longe de ser sinônimo de uma vida solitária, ampliaram de tal forma minha relação com o outro, que tornaram mais ricas e profícuas as conversas, as amizades, as relações. Petit (2009) reforça que ler não nos isola do mundo, mas sim introduz o sujeito no mundo de forma diferente. Frases, diálogos, enredos e personagens muitas vezes se mesclam com as experiências vividas, compondo-as e tecendo as memórias. Não há como separar. Escapam à virtualidade para incorporar-se ao “real” na minha existência. E penso não ser exagero dizer que todas essas histórias e poemas me compõem e são igualmente experiências.

A consciência de todo esse processo identitário chegou só mais tarde, esboçando-se ao longo do Curso de Letras, revelando-se no percurso do Mestrado e estabelecendo-se agora, na pesquisa de doutorado. Vigotski (1987), no que tange à teorização sobre atividade criadora, foi fundamental neste processo compreendendo que linguagem não se trata apenas de um código para transmitir informações, mas que atua sobre os interlocutores, organizando e modificando seu pensamento, construindo sentidos que não haviam sido elaborados anteriormente ao ato verbal. De modo complementar, é através da linguagem que os sujeitos se constituem. É na interação com outros sujeitos, mediada pela linguagem, que a aprendizagem ocorre. Assim como é a partir dessas interações que os indivíduos internalizam códigos culturais e de comportamento.

Dentre as diversas formas de linguagem, encontra-se a Literatura: forma elaborada da linguagem, atravessada pelos diversos sistemas culturais no espaço e no tempo, pode ser conceituada de maneira simplificada como o trabalho estético com as palavras, a fim de gerar a experiência estética, catártica ou a possibilidade de evasão, exercício imaginativo.

Nesse ponto, trago a concepção de Barthes (1989), acerca da Literatura, que ajuda a compreender como ela contribui para a formação identitária dos sujeitos. Segundo ele, é possível considerar que a literatura é a utilização da linguagem não submetida ao poder: é uma forma de subverter o uso da linguagem, e assim, não se submeter a ele. Isso se justificaria pelo fato de a linguagem literária não precisar de regras estruturadas em sua lógica, o que a difere de uma linguagem cotidiana, denotativa que requer obediência às estruturas linguísticas para estabelecer uma comunicação eficiente. A linguagem literária não está atrelada a regras estruturais fixas. Aliás, o jogo literário é justamente subverter essas estruturas, construindo novos sentidos. Isso permite que se pense a própria língua em uma perspectiva mais livre. “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 1989, p. 15). Essa liberdade que a literatura confere em termos de linguagem, assim como a possibilidade de representação do real de forma utópica, como assinala Barthes (1989), talvez sejam fatores que contribuam para sua potencial atuação no processo de construção subjetiva dos indivíduos e nos processos de aprendizagens, por diferentes vias.

Retornando à Vigotski ainda que a teorização seja extensa, penso ser necessária para aclarar as minhas concepções acerca desse processo. Também porque para mim, foi a teoria que melhor trouxe luz àquilo que, na experiência eu havia vivenciado, tanto em minha trajetória, quanto na trajetória de alguns alunos/leitores que pude acompanhar. E, por falar em experiência, apresento também, as concepções de Larrosa (2003), que perpassam a visão de tal conceito adotado ao longo desta pesquisa e se entrelaçam com os círculos de leitura propostos por Yunes (1999).

Desse modo, faço referência à teoria vigotskiana, que considera que o desenvolvimento do indivíduo está intrinsecamente ligado à apropriação da cultura (VIGOTSKI, 2009, p. 8). Essa apropriação ocorre através de movimentos de assimilação, mas também de recriação. Assim, observamos que esse processo de impregnação ou apropriação cultural está ligado à construção identitária. Para melhor compreender como ele ocorre, no que tange à apropriação da atividade de leitura literária, o conceito de atividade criadora, proposto por Vigotski (2009) em sua obra “Imaginação e criação na infância”, pode configurar-se uma alternativa esclarecedora. Aqui entram em jogo também os conceitos de imaginação/fantasia e memória, que por sua vez, serão úteis para se chegar ao ponto da construção da subjetividade.

Para o autor, *atividade criadora* é aquela em que algo novo é criado, independentemente de ser um artefato material ou uma construção mental ou sentimental. Desenvolve-se conforme as experiências adquiridas, em diferentes estágios etários, do mais simples ao mais complexo

(VIGOTSKI, 2009, p. 19). Essa atividade divide-se em duas categorias: reconstituidora/reprodutiva – ligada intimamente à memória, reproduz ou repete meios de conduta precedentes. Trata-se de um processo necessário, que facilita a adaptação ser humano ao mundo, ao reproduzir hábitos e conhecimentos. Segundo o autor, isso é possível devido à plasticidade cerebral, que conserva nossas experiências anteriores, facilitando as respectivas reproduções (VIGOTSKI, 2009). No entanto, o cérebro não é um órgão que apenas conserva e reproduz experiências anteriores, ele também “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Desse modo, apresenta-se outra categoria de atividade que é a criadora/elaboradora. A Literatura, materializada nos textos literários, configura-se assim atividade criadora, produzida a partir da reelaboração das experiências anteriores, sugerindo novas combinações possíveis. Também o processo de leitura pode ser considerado como tal, uma vez que o leitor precisa lançar mão de suas experiências (vivas e da própria leitura) para preencher as lacunas que o texto lhe oferece, atualizando-o sempre a cada novo contato, em um processo ativo de criação.

A imaginação/fantasia está imbricada nesse processo. Denominada pela psicologia, atividade criadora com base na capacidade combinatória cerebral humana, a imaginação – diferentemente do seu conceito no senso comum, em que não possui vínculo com a realidade ou impacto transformador sobre ela –, é a base de toda a atividade criadora nos mais diferentes campos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Ou seja, tudo que já foi feito/construído pelo ser humano, virtual ou materialmente passa pela atividade da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 18).

O autor sustenta que não há linha intransponível entre imaginação/fantasia e realidade. A imaginação não é considerada como um “divertimento ocioso da mente”, uma atividade desconectada das demais funções cognitivas, mas uma “função vital necessária” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Nesse estágio, é possível relacionar mais uma vez à leitura literária, lembrando também de outros pesquisadores como Petit (2009) e Candido (2004) que defendem a ficção elaborada no texto literário como um direito humano.

Ainda sobre os processos da imaginação relacionada à criação, Vigotski (2009) detalha quatro leis que os explicam. Essas leis permitem compreender de que forma a leitura literária, que está diretamente ligada aos processos da imaginação, por seu caráter criador, afetam a construção identitária dos leitores.

Assim, a primeira dessas leis traz o conceito de que a imaginação sempre cria a partir de elementos da realidade e experiências anteriores. Mesmo nos contos fantásticos é possível

ver que ocorre uma combinação de elementos inusitada, que caracteriza o gênero por apresentar situações ou personagens que escapam do real. No entanto, não há criação a partir do “nada” ou puramente ficcional. É preciso combinar elementos que tem referência no real, conhecido: “A imaginação sempre se constrói de materiais hauridos na realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 21), e origina-se do acúmulo de experiências. Por extensão, quanto mais ricas as experiências de uma pessoa, mais possibilidades de uma atividade criadora com base na imaginação ela terá. Nisso consiste a necessidade, segundo o pesquisador, de ampliar a experiência da criança: quanto mais essa criança viu, vivenciou, tanto mais significativa e produtiva será sua imaginação. É possível a associação de que, quanto mais uma criança lê ou tem contato com o texto literário, mais rica será sua capacidade imaginativa e por extensão, criadora. A atividade combinatória (criação, elaboração) não exclui a atividade de conservação (reprodução, memória). A fantasia apoia-se nas experiências reais, e o cérebro combina os elementos de um modo “não encontrado na experiência real (VIGOTSKI, 2009, p. 23)”, do mesmo modo como ocorre o processo que envolve as memórias daquilo que leu (experiência) e sua atividade de rememoração (reconstrução dessas memórias).

A segunda lei apresenta um desdobramento, uma outra forma de relação entre fantasia e realidade, já mais elaborada, e subordinada à primeira: trata-se de recriar, elaborar a partir de uma experiência relatada de outrem – experiência alheia ou social. No momento em que alguém ouve uma história ser contada, ou a lê, não está reproduzindo o que está sendo narrado/escrito. Está reelaborando, criando novas combinações possíveis advindas dessa experiência. Desse modo, quanto mais elementos conhecer dessa história – quanto mais conhecimento de mundo tiver – maior será seu entendimento acerca dela, mas principalmente, terá mais condições de realizar combinações possíveis. A imaginação passa a ser orientada pelas representações, como a ficção, de outrem, por ele guiada, fazendo com que o produto da imaginação consista na realidade. Conforme Vigotski (2009), a imaginação tem uma função muito relevante no comportamento e desenvolvimento humanos. Pode ser considerada um meio de ampliação da experiência dos sujeitos. Isso ocorre, porque por meio da narração e/ou descrição do outro – indivíduo, texto – ele pode imaginar aquilo que não viu ou vivenciou de forma direta na sua experiência pessoal. “A pessoa não se restringe a círculos e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Por essa razão, a imaginação tem um papel tão central em quase todas as atividades humanas. Por essa razão, também, o círculo de leitura, que permite englobar as experiências (e portanto, impressões) além das suas próprias, por meio da interlocução com os pares acerca do texto, tem tanto potencial.

Como terceira lei, o pesquisador aponta a relação de caráter sentimental entre imaginação e realidade. Sentimentos influem na imaginação. Sentimentos e impressões tendem a se corporificar em imagens “conhecidas e correspondentes a esses sentimentos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). A emoção parece ter a capacidade de selecionar impressões e ideias em conformidade com o estado de ânimo do indivíduo, em um determinado recorte temporal. Essa é uma via de mão dupla, e se o sentimento influi na imaginação, por outro lado, é a imaginação que vai afetar o sentimento. Nesse ponto, é possível explicar por que determinadas obras de arte, e aqui novamente remontamos aos textos literários – criados a partir da fantasia/imaginação de seus autores – nos afetam:

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente (VIGOTSKI, 2009, p. 28-29)

Como quarta lei, observa-se a construção da fantasia envolvida em algo novo, inédito. Pode ser uma máquina ou mesmo uma construção subjetiva, desde que não haja nenhum correspondente igual na natureza. Mantém uma relação prática com a realidade, porque a afeta e transforma. Sua origem remonta a um caminho circular: começa pelas diversas experiências “armazenadas” que, elaboradas e reelaboradas, criam algo novo, que é encarnado na realidade. Evidenciam-se os fatores intelectual e emocional necessários para o ato da criação.

Aqui é possível referenciar novamente as obras de criação artística. Para Vigotski (2009), elas influenciam o mundo externo, *o mundo da natureza*, tanto quanto os instrumentos técnicos. Muitas vezes, as imagens literárias “iluminam um problema vital” de tal forma que ajudam a esclarecer situações complexas do cotidiano. Ele cita Puchkin, quando diz que “um verso pode golpear o coração com uma força nunca vista”. As obras de arte podem exercer influência sobre a consciência individual e social, através da lógica interna própria que estabelecem entre seu próprio mundo (verossimilhança) e o mundo externo (VIGOTSKI, 2009, p. 33).

A leitura literária faz parte dessas atividades criadoras que, atuando a partir dos processos de imaginação e fantasia, influenciam a realidade de tal modo a construir a identidade dos sujeitos, a reverberar em suas ações concretas, em suas escolhas de carreira e de vida, em seus posicionamentos e lugares na sociedade, a transformar a si mesmo e seu entorno. Conforme Ramos (2005) isso irá ocorrer por meio de um jogo intelectual e simbólico que parte da relação

com o texto literário, propiciando diálogos internos, reflexões e impactos nos sujeitos desde a infância, mas acompanhando-os ao longo da vida:

[...] Instaura-se, pois, na relação estabelecida entre o sujeito e a literatura, uma possibilidade de jogo intelectual e simbólico, com regras que orientam a apreensão do texto e possibilitam a efetivação de um diálogo interno do receptor consigo mesmo, a partir de indicações textuais. A imaginação simbólica constitui-se como uma forma de jogo e estende-se a novas condutas no decorrer da infância e também da vida adulta, atualizada na interação com a palavra artística.” (p. 135)

Estando em interação sistemática com o leitor, a literatura atua nos processos de imaginação simbólica, afeta a individualidade do sujeito, no âmbito emocional e cognitivo. Neste último, oportuniza o autoconhecimento e o conhecimento do meio. (RAMOS, 2005, p. 157).

Assim, nessa concepção proposta por Vigotski (2009), a literatura, como atividade criadora, nos mostra o quanto a imaginação e a fantasia impactam e criam no mundo tangível e na formação dos sujeitos. A partir disso, é possível pensar em uma aproximação com Larrosa (2003), quando este afirma que as fronteiras entre realidade e imaginação precisam ser reavaliadas, quando se aborda a leitura no âmbito da formação.

Larrosa (2003, p. 27) enfatiza a necessidade de se reavaliar as fronteiras – construídas historicamente – entre o imaginário e o real, entre o conhecimento e o sujeito cognoscente. Para o pesquisador, na Antiguidade, a imaginação era o meio essencial para o conhecimento, a faculdade mediadora entre o objetivo e o subjetivo, a sensibilidade e inteligência, entre o interior e o exterior, etc. Disso decorre sua aproximação com a experiência. Larrosa (2003) sustenta que manter essas fronteiras, ou seja, considerar a leitura no âmbito da imaginação, sem relação com a realidade, é limitar e controlar a capacidade humana de formação e transformação:

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjectividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe, sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. [...] Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación. (LARROSA, 2003, p. 28)⁶

⁶ Pensar a leitura como formação, implica pensá-la como uma atividade que se relaciona com a subjetividade do leitor: não somente com o que o leitor sabe, mas com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como aquilo que nos forma (ou de-forma, ou transforma), como algo que nos constitui ou nos põe à prova naquilo que somos. Considerar seriamente a leitura como formação, pode ser, eu creio que, um modo de quebrar essas fronteiras, e um modo de afirmar a potência produtiva e transformadora (produtiva) da imaginação. (Tradução nossa)

A leitura não é só evasão, passatempo, tampouco se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. A leitura se relaciona com aquilo que faz nós sermos o que somos. Para que a leitura se converta em formação é necessário que se trave uma relação íntima entre texto e subjetividade. E essa relação se pode pensar como experiência: entendo aqui a noção de experiência como aqueles acontecimentos ou elementos externos que atravessam o sujeito e o marcam, tocando-o, transformando-o⁷; suspendendo as fronteiras entre aquilo que sabe e o que é, entre aquilo que podemos conhecer externamente (aquilo “*que pasa*”), e aquilo que podemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos (aquilo “*que nos pasa*”): “Ese es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que le va conformando lo que uno es.”(LARROSA, 2003, p. 34)⁸.

Nesse sentido, a literatura é que nos passa, o que nos acontece, nos atravessa. Para Neitzel et al (2017), as artes têm uma potência estética que ao ser explorada pode levar a fazer uma experiência. “Esse fazer experiência, segundo Heidegger (2003, p. 121), tem o sentido de algo que nos atravessa, algo que “[...] nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma”. Uma vez experienciada, a leitura marca o indivíduo, que não acumula conhecimentos, antes os carrega consigo no próprio corpo. Não se tem, portanto, uma experiência com o conhecimento, antes se faz uma experiência.

Em consonância, a leitura nos permite até mesmo decifrar a própria experiência (PETIT, 2009). É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, dão-lhe um lugar.

A respeito das transformações sofridas pelo leitor, dizer que a leitura o altera não se refere a algo de natureza intuitiva ou especulativa. Yunes (2003) ressalta que estudos neuro cognitivos avançados podem registrar os efeitos daquilo que o indivíduo lê ou ouve em seu córtex cerebral, revelando energias neuronais envolvidas no processo, distribuindo reações para órgãos terminais: “[...] assim, a emoção, o *insight* funcionam de modo a alterar efetivamente a composição de nosso estado psicofísico.” (YUNES, 2003, p. 13).

⁷ Larrosa desenvolve sua noção de leitura como experiência, com base no pensamento de Heidegger, acerca da experiência: “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso” (HEIDEGGER, 2003).

⁸ Esse é o saber de experiência: aquilo que se adquire através do modo como o indivíduo responde aos fatos que ocorrem ao longo de sua vida, e que o molda, tornando-o aquilo que é. (Tradução nossa).

Ainda, outra potencialidade da leitura literária se apresenta por meio da elaboração de um espaço interior, um “país próprio”, como denomina Petit (2009), mesmo em territórios/contextos em que parece não haver restado nenhum outro espaço possível, sequer. A leitura, portanto, pode atuar no leitor em uma dimensão psíquica, permitindo que ele se conheça, se encontre e encontre saídas para seus dilemas mais profundos ou mesmo problemas cotidianos, permitindo que expresse suas dores, seus anseios, suas questões. Há a criação de um espaço íntimo, oculto, livre de repressões onde é possível pensar em alternativas. E é esse espaço íntimo que nos confere lugar no mundo: uma outra maneira de relacionar-se com o espaço e o tempo, dando um novo sentido a nossas vidas, construindo novos sentidos.

Para Petit (2009), o espaço íntimo aberto pela leitura não se trata somente de evasão pura e simples, como válvula de escape, mas também, muitas vezes, de uma fuga para um lugar onde não há dependência dos outros, “quando tudo parece estar fechado [...] Esse espaço íntimo é muito povoado: passam por ali fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós mesmos” (PETIT, 2009, p. 46). A fuga, ou encontro de um espaço interno e individual resultaria na percepção de que existem novos caminhos possíveis.

Nesse processo, Petit (2009) aponta que leitor é transformado na medida em que também transforma, interfere no texto, construindo sentidos, ativamente, a partir de sua leitura. É possível relacionar esse papel ativo de leitor à perspectiva de Barthes (1988), sobre o lugar do leitor e a natureza dos textos. Ele afirma que há textos que convidam o leitor “a levantar a cabeça da página”, ou seja, que impactam o leitor de tal forma, no sentido da experiência, que demandam dele a suspensão da sequência do texto narrado diante de si, para dar conta do afluxo de reflexões, associações, suscitado pelo texto: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (BARTHES, 1988, p. 26). É, nesse momento, nesse “levantar a cabeça”, que o leitor “escreve” um novo texto, representando dessa forma, um processo ativo de leitura, preenchendo e alterando os sentidos do texto lido, ao passo que também tocado pela experiência do texto. No entanto, cabe ressaltar, que nossas associações nunca são anárquicas, que toda leitura deriva de formas transindividuais, ou seja, partem sempre de certos códigos, línguas, e mesmo de uma “lista de estereótipos.” (BARTHES, 1988). Ou seja:

A leitura mais subjetiva que se possa imaginar nunca passa de um jogo conduzido a partir de certas regras. De onde vêm essas regras? [...] essas regras vêm de uma lógica milenar de narrativa, de uma forma simbólica que nos constitui antes do

nosso nascimento, em suma, desse imenso espaço cultural de que a nossa pessoa (de autor, de leitor) não é mais do que uma passagem (BARTHES, 1988, p. 29).

Talvez essa seja a razão pela qual ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima, como o contexto compartilhado no qual ele se inscreve, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente; nesse sentido, na leitura, “O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.” (PETIT, 2009, p. 46). Sobre isso, também destaca Yunes (2013) que muito antes que a criança ou o jovem tenha possibilidade de conhecer o mundo, de fato, através de seus próprios recursos, os livros, principalmente os livros de ficção, podem fazer com que lugares e culturas geograficamente distantes se tornem familiares. Essa proximidade, essa relação de alteridade, prepara-o para o que a pesquisadora denomina “uma forma de cidadania global”, construída a partir do respeito ao diverso, aos contrastes, e ao acolhimento das diferenças. Esse é o exercício da alteridade que a literatura proporciona, de que nos lembra Candido (2004), e é uma das principais razões pelas quais ela se configura, em sua perspectiva, como um direito humano.

Ainda a respeito da influência da leitura na constituição dos sujeitos, e tomamos aqui por extensão a leitura literária, Petit (2009) enfatiza que essa prática torna os jovens mais “atores de suas vidas”, mais autores/donos de seus discursos, não mais somente objetos dos discursos alheios. E, com isso, a leitura torna-se instrumento de auxílio para que saiam dos espaços a eles prescritos, dos estigmas e rótulos que os excluem, bem como das expectativas e pressões de pais, amigos e grupos sociais, a respeito de sua identidade. É como se oportunizasse que o jovem obtenha uma certa distância, em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos. “[...] é um atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que se precipitem nos modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia” (PETIT, 2009, p. 65). Nessa visão, a leitura literária ao abrir para o jovem um território de sonho e devaneio, empresta-lhe material para construir-se, de representar-se, de tomar as rédeas de seu destino, marcando-se assim pela diferença. Como nos lembra Cosson (2019, p. 46), “[...] ler atualmente pertence tanto à ordem do saber quanto à ordem do que somos”. Por essa razão, muitas vezes, a apropriação da leitura literária pode ser tomada como um ato de rebeldia, na medida em que permite que o jovem assumo um protagonismo no falar, no agir, no escolher a partir de outras referências que não as instituições e grupos a que está vinculado. A respeito disso, também Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 148) argumentam que: “[...] o gosto pela leitura é frequentemente rebelde, nem sempre se curva às injunções dos especialistas atilados ou às incessantes seduções publicitárias. A leitura continua sendo uma prática sempre errante e incontrolável.” Se, historicamente, a prática

da leitura representou de algum modo a coerção, algo que “[...] se prescrevia para enredar as pessoas na malha das palavras” (PETIT, 2009, p. 31), transformou-se em uma possibilidade de singularizar-se, de escapar do controle que uns exercem sobre os outros.

A possibilidade de singularizar-se, encontrar caminhos e modos autênticos de pensar e atuar, também se deve ao fato de a leitura literária contribuir com o autoconhecimento, ou a autocompreensão. A esse respeito Yunes acrescenta que

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às ‘impressões’ deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo. (YUNES, p. 27, 2002).

O contato com o texto literário permite, por meio de outras narrativas, a compreensão da própria narrativa pessoal. É o que argumenta Larrosa (2003), quando diz que se há uma forma para a vida humana, ainda que fragmentária, essa forma é a narração. É como se a identidade de uma pessoa, o sentido de quem ela é, e do que lhe ocorre só se faz tangível em sua história. Assim, afirma Larrosa (2003) que a relação entre narrativa e compreensão e autocompreensão se torna evidente. Se o sentido de quem somos é elaborado narrativamente, as histórias que escutamos e lemos exercem papel importante em nossa construção e transformação. Assim como o funcionamento dessas histórias dentro das práticas sociais:

La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos). (LARROSA, 2003, p. 39)⁹

Autoconhecer-se, organizar o pensamento, singularizar-se, perceber novas possibilidades de escolha, problematizar seu lugar socialmente posto, realizar um profundo exercício de alteridade: são apenas algumas das potencialidades da literatura e da leitura literária na construção subjetiva dos indivíduos. Assim, promover espaços/tempos para a experiência da leitura literária torna-se uma tarefa necessária, que contribui para experiências educativas relevantes e emancipadoras.

⁹ A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão mediada sobre si mesmo, mas em uma grande efervescência de histórias que é a cultura, e em relação a qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido do que nos ocorre) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (Tradução nossa)

No círculo literário *Conversas Literárias*, acompanhei como leitora-guia esse processo. A partir dos elementos trazidos pelas narrativas, vi se desenvolverem exercícios de alteridade e empatia, problematização da organização social, ampliação ou início de um profundo autoconhecimento, a partir da constatação de emoções, pensamentos, cosmovisões. Ao me deparar com as teorias acerca dos círculos de leitura, e do papel da leitura literária como experiência, pude também compreender melhor essas vivências e dimensionar a importância da criação de espaços e tempos adequados para que a leitura possa ocorrer com toda sua potência. É isso que tento trazer à reflexão nos próximos itens.

2.3 CÍRCULOS DE LEITURA: POSSIBILIDADES DE TEMPO-ESPAÇO PARA A EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA

Em um contexto de discussão acerca das políticas relacionadas ao espaço da leitura nas escolas, Yunes (1995) afirma que escola leitora é uma opção política, um projeto que requer o envolvimento de toda comunidade escolar, a fim de formar leitores, sujeitos críticos, capazes de problematizar e transformar seu contexto. Por extensão, penso ser possível afirmar também que criar espaços na escola para a leitura, principalmente de literatura, também passe por uma decisão política do educador que compreendeu a relevância e o caráter social e transformador da arte. Ao ter essa compreensão, ele sabe que não pode se omitir de criar possibilidades de aprendizagem e mediação da leitura, sob o risco de perpetuar um modelo de educação opressora, para citar um termo freiriano.

Consciente de seu papel de educador, em uma perspectiva de educação emancipadora, o professor pode lançar mão de uma série de métodos de ensino para inseri-la nos momentos de aula, ou mesmo de forma extraclasse. Nesse segundo caso, é preciso que haja uma estrutura que assim o permita – o que ocorre nas escolas de turno integral, ou aquelas que oferecem atividades além daquelas obrigatórias/curriculares, tal como é o contexto da presente pesquisa que ocorre no IFRS, Campus Bento Gonçalves. Esse aspecto será mais detalhado no terceiro capítulo, mas importante salientá-lo, quando se pensa em escolas/instituições que fomentam práticas de leitura e suas reverberações.

No entanto, ainda é preciso que se considere – e pode-se afirmar que também nesse ponto trata-se de uma decisão política, embora nem sempre consciente –, que tipo de contato com a literatura e o texto literário pretende-se estabelecer. Acerca disso, Todorov (2009), em “A literatura em perigo”, discute a quanto o trabalho com a literatura vem se perdendo entre

métodos e teorias em lugar de privilegiar a leitura dos textos. Na prática docente, observo como uma série de demandas relativas ao cumprimento do currículo e o pouco tempo reservado ao componente curricular, contribuem ainda mais para o não-lugar do texto literário nas aulas. Há que se salientar, que a perspectiva utilitária sutilmente introjetada nos sujeitos partícipes dos processos de aprendizagem – alunos, professores, pais e demais membros da comunidade escolar –, também exercem uma pressão na direção de considerar o tempo de leitura nas aulas como “roubado” de outras atividades mais produtivas, do ponto de vista de resultados acadêmicos imediatos.

A respeito disso, Colomer¹⁰ (2007, p. 34) afirma que o temor social de que os jovens não leem o tanto quanto deveriam, não deriva de uma preocupação genuína com a perda de contato com a literatura e a experiência que ela pode proporcionar, mas sim da ideia de que esses jovens não sejam capazes de dominar a língua escrita, resultando em fracasso escolar, e consequentemente, comprometendo sua ascensão social. Nesse caso, a ênfase está na função utilitária da leitura, e não na sua dimensão humanizadora. A autora ainda destaca que desde a década de 1970, pesquisas indicam a necessidade de se dedicar tempo à leitura na escola, contudo, “[...] ensinar a ler e escrever textos ‘funcionais’ continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas” (COLOMER, 2007 p. 36). E quando há esse tempo de leitura, geralmente é a partir de valores utilitaristas e pragmáticos que ele se organiza.

Ainda que sejam válidos e importantes do ponto de vista da educação literária, os conhecimentos trabalhados acerca dos movimentos literários, em perspectiva sócio-histórica, assim como as questões da ordem da crítica literária em geral, o que precisa ser privilegiado nas aulas de literatura é o contato com o texto literário. Travar esse contato com o texto é experiência formadora das mais relevantes – por todas as razões já elencadas, em relação ao potencial da literatura em sua construção identitária – da qual os jovens não devem ser privados. Já que ler é experiência, Yunes (2013) ilustra essa questão com um exemplo que ajuda a compreender a dimensão da relevância do contato, da experiência direta com o texto literário. A autora afirma que é possível ler as resenhas do *Grande Sertão: Veredas* na internet, mas sem a experiência de leitura da obra, “não saberemos da dor de Riobaldo sofrendo por Diadorim”. (YUNES, 2013, p. 15).

¹⁰ Embora essa asserção derive de pesquisas realizadas no contexto espanhol, no contexto brasileiro a crença da função utilitária da leitura é observável no âmbito escolar e na sociedade de modo geral, vide os discursos correntes e de senso comum associando a leitura a melhores oportunidades no mercado de trabalho, ou mesmo aprovação em concursos tendo como fim ascensão financeira e social.

A presente pesquisa aborda a leitura literária como experiência, e os círculos de leitura como espaços potenciais para promovê-la, sob a perspectiva dos conceitos de experiência de Dewey (1976), e seus desdobramentos que podem ser relacionadas à leitura como experiência desenvolvidos por Larrosa (2003) e Yunes (2002).

Já para Dewey (1976), a experiência está ancorada nos princípios da continuidade e da interação. Em relação à continuidade, refere-se ao fato de que as experiências se ancoram em outras passadas e modificam de algum modo as experiências seguintes. No caso da interação, trata-se do segundo princípio igualmente fundamental para considerar uma experiência a partir de seu potencial educativo. Conforme Dewey (1976, p. 35), a interação “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas.” Como condições objetivas, todo o contexto externo ao sujeito, já as condições internas passam por elementos desde a cognição, a motivação, sentimentos envolvidos no processo. Esses princípios são aspectos que Dewey (1976) define como longitudinais e transversais.

Seguindo com as considerações de Dewey (1976) acerca da experiência, cabe ressaltar as classificações por ele elencadas. Assim, podem ser de caráter imediato (agradável ou desagradável) e mediato (influência sobre experiências futuras). Em relação à potencialidade relevante e educativa da experiência, afirma que não basta serem agradáveis, mas precisam ser enriquecedoras, significativas do ponto de vista da aprendizagem. Sob esse olhar, o critério que define o valor educativo, ou ausência dele, é a continuidade. Desse modo, a experiência para ser significativa deve levar à expansão: dos conhecimentos, dos sentimentos/reflexões, do desenvolvimento do sujeito.

Importante destacar que experiência e educação não são termos equivalentes para Dewey (1976); é possível mesmo afirmar que algumas experiências se configuram “deseducativas”, no caso de não conduzir a outras, ou até mesmo representar um obstáculo ao fluxo de construção ou vivência de uma outra experiência.

Também, uma experiência pode produzir nos sujeitos “dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 1976, p. 14). Outra, por sua vez, terá o papel de aumentar suas habilidades em alguma atividade automática, de forma que resulte em uma espécie de “fechamento” na rotina e no hábito, impedindo experiências novas. Ainda, segundo Dewey (1976), a experiência pode ser agradável em um primeiro momento, no entanto, contribuir para atitudes relapsas, descomprometidas, dificultando que possa extrair dela todo o potencial que têm. Finalmente, há ainda experiências que podem ser tão desconexas e desligadas umas das

outras que, apesar de agradáveis ou empolgantes em si mesmas, não conseguem articular-se gerando um processo coerente e cumulativo.

Compreender as diferentes nuances das experiências e organizar a experiência dos jovens, estabelecer condições adequadas para que vivencie experiências ricas de sentido é função do adulto. Assim como encontrar estratégias e espaços para essa categoria de experiência (DEWEY, 1976). Para Larrosa (2003), *experiência* são fatos, acontecimentos ou todo elemento externo, que ocorrem ao indivíduo (em perspectiva externa) mas que o transformam. É o que ele denomina como aquilo “*que pasa*”, mas que ao reverberar em nossas subjetividades, *a partir do sentido que atribuímos, torna-se* aquilo “*que nos pasa*”, ou seja, nos impacta, nos modifica em alguma dimensão.

Compreendendo a leitura como experiência e, portanto, a necessidade da experiência direta com o texto literário (YUNES, 2013), os círculos de leitura podem configurar-se em uma possibilidade: de simples execução, mas com resultados consistentes, cada vez mais difundem-se como uma prática de leitura literária em diferentes contextos, escolares ou não. Os relatos positivos em relação aos círculos devem-se, principalmente, ao fato de propiciarem espaço e tempo para que os leitores possam travar contato com o texto.

Nas práticas escolares, há o que Yunes (2002) denomina “*corte abrupto deste gozo da palavra*”, o que acaba por desmotivar, fazer com que se perca o encantamento e por extensão, fragiliza a prática da leitura. Por isso, aponta que seria sensato voltar às rodas: espaço de encontro, de compartilhamento de histórias, onde as relações se constroem e fortalecem. Assim,

[...] os círculos de leitura se revelam eficazes para estimular de novo o prazer de ler. A imagem lendária da *távola redonda* simboliza esta circulação de ideias, a debater intencionalidades, a fazer opções, como as que realizamos na troca, a partir da confiança que nasce no apurar da intuição bruta de cada um e da solidariedade promovida no conjunto pelo respeito à diferença. (YUNES, 2002, p. 37).

Nos círculos de leitura, o texto está no centro. As relações se estabelecem a partir dele e vão além. Há um caráter de acolhimento, de aceitação e solidariedade, emergente da própria organização circular que pressupõe a horizontalidade das interações e, por extensão, dos relacionamentos. No espaço dos círculos, não há autoritarismo, imposições. Os participantes são convidados a ler e manifestar-se, mas só o fazem quando desejam. Para muitos, o círculo configura-se acolhedor e convidativo, pois proporciona a oportunidade de ouvir, mais do que falar. E de falar apenas quando o desejo de se expressar e compartilhar suas reflexões é maior do que o prazer da escuta, ou da atenção aos silêncios. Aliás, os círculos promovem um espaço

não só de fala, mas muito mais de silêncio necessário para a leitura, ainda que feita em voz alta. O que parece uma contradição, na verdade se explica facilmente, pois quando falo em silêncios, faço referência tanto às pausas – sem ansiedade ou pressa de serem preenchidas artificialmente – assim como o silêncio de todas as pressões externas do cotidiano, pois só assim é possível a entrega, a plena atenção, que a experiência da leitura literária requer.

Por esse respeito aos silêncios, como também às vozes e suas singularidades, os círculos representam, sobretudo, lugar de diálogo, de espaço para ouvir e ser ouvido. Assim, nesse movimento se estabelece cumplicidade, bem como sentimento de pertencimento, já que se constroem identificações a partir da partilha dos textos e das experiências de leitura. Nesse sentido, Colomer (2007, p. 143) salienta que a importância em compartilhar obras/leituras está, primeiramente, em beneficiar-se com as interpretações dos outros, ampliando os sentidos do texto, obtendo prazer em melhor entendê-los. Isso se confirma ao participar de um círculo literário: quantos pontos que nos soam obscuros, ao serem interpretados por outrem, abrem-se para a nossa compreensão; em segundo lugar, compartilhar torna-se relevante, segundo ela, pois permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que o sujeito possa se sentir parte de uma comunidade de leitores, dividindo referências, estabelecendo um olhar cúmplice. Colomer (2007) aponta como causa provável da resistência atual pela leitura, a perda de formas da leitura coletiva nas sociedades contemporâneas. A leitura em voz alta do professor, a participação no folclore oral da coletividade, tudo isso conferia um sentimento de pertencimento, de desejo de também saber para partilhar desses momentos. Em contraponto, o progresso da leitura individual e autônoma proporcionou uma sensação de separação ou isolamento em relação ao grupo social. Na infância, a ligação com as cantigas e contos ainda oferecem espaço para perceber a leitura como uma atividade que as une aos demais, no entanto, na medida em que crescem, e principalmente na adolescência – e pensando na questão da escolaridade, estendemos para o Ensino Médio – a leitura literária ou literatura de caráter oral praticamente não mais fazem parte de seu cotidiano.

Sobre a organização dos círculos, Yunes (1999) elenca alguns aspectos operacionais que são basilares para sua realização. O primeiro deles é a ambiência, ou seja, a existência de espaço adequado, reservado para a realização dessa atividade, silencioso, arejado e confortável. O segundo aspecto diz respeito ao número de pessoas. A orientação é a de que haja um número razoável – nem muito pequeno, nem numeroso demais – para que os leitores tenham toda oportunidade de expressar-se, assim como não se sintam intimidados para tal. O terceiro aspecto é a natureza do texto escolhido para leitura, que precisa estar alinhado em relação ao uso da linguagem, ao número de páginas e ao interesse dos leitores, adequando-o ao contexto dos

jovens e respectiva competência de leitura. Ainda, um quarto aspecto refere-se à diversidade de linguagens, ou seja, é importante disponibilizar textos em suportes diversificados, a fim de que os leitores reconheçam as variadas possibilidades textuais. Por último, faz-se necessário a presença de um leitor-guia, que consiste em um leitor mais experiente, responsável por trazer à discussão as problematizações pertinentes ao texto, cujas funções são: a) organizar os encontros, apresentando informações relevantes, promovendo diálogos e debates a partir do texto; b) provocar e relacionar as falas que surgem, sem destacar ou prevalecer a sua própria fala, com o compromisso de estabelecer o diálogo entre autor, texto e leitores; c) coordenar as ações, organizando o funcionamento do círculo

O círculo literário objeto desta pesquisa orienta-se nas bases de Yunes (1999), e segue seus pressupostos, como já mencionado em capítulo anterior. Nesse sentido, penso que há a necessidade de ambiente adequado, posto que a leitura requer um espaço que propicie o silêncio, e que apresente condições de bem-estar e conforto físico e psíquico, para que se realize em todo seu potencial. Também em relação à adequação dos textos, ao contexto e necessidades que os jovens apresentam, revela-se fundamental, sendo que o círculo existe em função de seus participantes e não como uma imposição de leituras curriculares a serem realizadas; por isso, também a diversidade de formatos e suportes dos textos são relevantes, por ampliarem (a partir das demandas apresentadas) o conhecimento e as experiências de leitura dos jovens. Por fim, em relação ao leitor-guia, ele é ponto-chave na realização e construção dos círculos. Seu papel é bastante delicado, pois quando não compreende sua função e limites, pode até mesmo descaracterizar a proposta dos círculos de leitura, tornando-os espaços voltados para o ensino de literatura de forma prescritiva e expositiva, colocando em risco a adesão dos leitores e sua permanência.

Nesse sentido, Larrosa (2003) critica as práticas pedagógicas, que segundo ele, buscam o controle da experiência da leitura, e convertê-la em experimento. O leitor-guia, que assume um lugar de mediador de leitura, deve compreender que seu papel é o de *mostrar* sua experiência de leitura: mostrar como entendeu o texto, como o escutou, quais são suas experiências, no entanto, não deve impor tudo isso como verdade absoluta, a ser seguida pelos demais:

Enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. (LARROSA, 2003, p. 45).¹¹

¹¹ Ensinar a ler não é opor um saber contra outro saber. (o saber do professor contra o saber do aluno, ainda insuficiente), mas colocar uma experiência junto à outra experiência. O que o professor deve transmitir é uma

Assim como, para Larrosa (2003) o mediador deve ter clareza que *experiência* não se trata de *experimento*. Em outras palavras, ele não pode antecipar resultados, traçar objetivos mensuráveis, previstos em direção a uma meta já conhecida de antemão; ele precisa, de forma oposta a isso, assumir uma postura de abertura ao desconhecido, àquilo que não é possível antecipar-se, prever, como toda a experiência autêntica. Nesse sentido, as considerações de Dewey (1976) se fazem oportunas. Ele orienta que o trabalho do professor, e aqui estendemos para o mediador, é garantir que o jovem aproveite a oportunidade/experiência, pois considera que a liberdade está nas práticas de “observação inteligente, de busca das informações e de julgamento lúcido para a formação do propósito” e, sendo assim, quando o professor acompanha essas práticas e as direciona, no sentido da liberdade e não da restrição.

Porém, no caso da leitura, que aqui está sendo abordado, isso tampouco implica deixar o aluno ler livremente, ao “abandono”, mas fazer com que a experiência de leitura seja possível. Ao longo da minha prática docente, percebi o quanto espaços que permitem a experiência de leitura de modo geral, e tanto mais de leitura literária são escassos, sobretudo no Ensino Médio, por todas as razões de ordem de uma educação e concepção de mundo utilitaristas, já mencionadas – e que ainda serão discutidas nesta pesquisa. Assim como o cotidiano dos jovens, seja na escola ou no ambiente familiar, marcado também por essas concepções praticamente exclui o tempo e o espaço dedicados a ler literatura. Quando são criados esses espaços/oportunidades, seja na escola, nas bibliotecas, ou mesmo em qualquer organização não-institucional, não raro os mediadores de leitura, responsáveis por sua criação, surpreendem-se ao ver o crescente interesse de participação e profundo engajamento dos participantes (GALLIAN, 2018). É sabido que as questões da ordem da socialização, do pertencimento a uma comunidade leitora são fatores preponderantes para que isso ocorra. Contudo, no caso da presente pesquisa, ao longo da minha participação no círculo de leitura como leitora-guia, ouvi diversos relatos na direção de que o desejo de participar dos círculos iniciava ou passava pela motivação de encontrar um espaço/tempo direcionado exclusivamente para a leitura, sem outras demandas além da experiência.

O papel do mediador será abordado no próximo tópico, com maior profundidade, relacionando-o com o papel do educador. De forma geral, o leitor mediador é aquele que compartilha suas experiências e abre espaço para as experiências, neste caso, dos jovens com quem estabelece uma relação de aprendizagem. Ou, como nos diz Yunes (2013, p. 10) “mediadores [são] como guias que abrem os caminhos às viagens de cada um para o bosque do

relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma escuta, uma abertura. (Tradução nossa).

conhecimento”, ou na concepção de experiência de Dewey (1976), aquele que pode contribuir para o estabelecimento de relações de sentido entre experiências passadas, presentes e futuras, apresentando ao jovem novos horizontes e perspectivas.

2.4 CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE

No tópico anterior, abordei o círculo de leitura como possibilidade de espaço e tempo para leitura literária, assim como suas potencialidades no que se refere à construção do diálogo, ao sentimento de pertencimento a uma comunidade, à socialização que promove, e por extensão, à formação dos sujeitos envolvidos nessa comunidade leitora.

Retomando e avançando nas discussões acerca de suas potencialidades, pretendo abordar os círculos como espaços profícuos para a experiência da leitura literária e, como consequência, experiências de práticas educativas que visam à liberdade e ao pensamento crítico. Para isso, os conceitos de educação com base na experiência de Dewey (1976), já explorado na seção anterior, e de educação para a liberdade de Freire (1987) nortearão as reflexões elaboradas.

No percurso do doutorado, um dos seminários oferecidos promovia estudos sobre a obra de Paulo Freire. Na medida em que as discussões e leituras se aprofundaram, pensei em relações possíveis com os círculos de leitura, ao me deparar com a metodologia dos círculos de cultura. Ao retomar o texto de Cosson (2019) que aborda as bases teórico-metodológicas dos círculos de leitura, verifiquei que ele estabelece aproximações entre a leitura literária e o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos leitores. Para o autor,

[...] a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal modo que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação de valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como realidades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossa identidade. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeito. (COSSON, 2019, p. 50)

Nesse ponto, ele afirma que “[...] um círculo de leitura tem os mesmos predicados dos círculos de cultura de Freire” (COSSON, 2019, p. 139). Ao ler tal asserção, vi confirmada

minha reflexão inicial e comecei a elaborar os pontos de semelhança entre os círculos. Nesse movimento, ampliei meu entendimento acerca do papel dos círculos de leitura, tanto em dimensão subjetiva quanto em seu alcance social. Por isso, penso ser oportuno apresentar esses pontos de aproximação.

A obra de Freire é fruto do seu tempo e espaço, inscrita nas dimensões sociais e históricas, o que não significa dizer que não as ultrapassa, atualizando-se e fazendo-se significar em perspectiva universal (WEFFORT, 1967). Do mesmo modo, ainda que as origens de seu pensamento e método partam da educação de jovens e adultos, não se circunscrevem apenas nesse âmbito, revelam-se em uma dimensão abrangente de ensino/aprendizagem correspondente às diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Muito mais que uma metodologia *estática* a ser seguida de forma rígida, o que Freire nos propõe por meio de sua obra é o olhar para o contexto sócio-histórico, para os sujeitos envolvidos no processo educativo e aí, enxergar as possibilidades de uma educação problematizadora, resultado da consciência do inacabamento de seus partícipes.

Para Freire (1963), o homem é um ser de relações, (relações pessoais, impessoais, corpóreas, incorpóreas). Assim, o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si conotações de pluralidade, de transparência, de criticidade, de consequência, e de temporalidade. Ao responder aos desafios dessas relações/estímulos, escolhe respostas, organiza-se, age. Há, pois, uma nota de criticidade em suas relações. A forma de captar os dados da realidade e de relacionar-se com eles o faz ontologicamente crítico, *reflexivo* e não apenas *reflexo* como os demais animais que reagem a partir dos *contactos*. Daí a capacidade de transcendência, o discernimento do tempo, de seu lugar no mundo. Nesse momento o indivíduo vai constituindo-se como sujeito, humanizando-se, em um processo contínuo de inacabamento, do vir a ser; processo ininterrupto de formação/aprendizado e crescimento. Assim ele se inscreve na cultura e a cria.

O sistema literário, inscrito no sistema cultural criado por homens e mulheres ao longo da história das sociedades, é parte deste processo de humanização, e pode ser visto como consequência – existe uma arte literária, porque homens e mulheres buscaram por respostas e construíram formas de expressar-se em diferentes linguagens e estéticas, resultando em um rigoroso trabalho com as palavras – mas também como causa para essa humanização – a literatura, por meio da experiência estética em uma das mais elaboradas formas, permite que os sujeitos vivenciem exercícios profundos de empatia, de compreensão e alteridade, condições necessárias para humanizar-se, como bem nos lembra Candido (2004). Conforme o autor, desse contato com a Literatura resulta a humanização dos sujeitos, ou seja, tem-se um indivíduo mais

compreensivo e aberto para suas relações com a natureza, a sociedade, o outro e consigo mesmo:

É o que confirma no ser humano aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004)

Assim, uma questão possível a ser discutida recai sobre a potencialidade que a literatura contempla pela sua constituição/caráter, de contribuir para uma prática educativa problematizadora na qual os educandos desenvolvem suas habilidades de captar e compreender o mundo e as relações sociais como elementos passíveis de transformação (FREIRE, 1987).

Para Compagnon (2009, p. 36), a literatura nos dá “[...] uma visão que leva além das restrições da vida cotidiana”. O sujeito consegue desenvolver consciência crítica a respeito dos paradigmas sociais, e pensamento autônomo, conhecendo mais profundamente a si mesmo e ao outro. Assim, como visto nas seções anteriores, é possível observar o quanto a literatura tem impacto positivo no indivíduo e na sociedade. O texto literário, ao criar/recriar universos e realidades, bem como possibilitar o preenchimento de espaços, promove o exercício da alteridade, da reflexão, da organização das mais diferentes emoções e pensamentos, tornando o sujeito mais “humano”, integrado em sua psique e em seu grupo social. Desse modo, é possível afirmar que estamos diante de um material com grande potencialidade de exploração, de elaboração do conhecimento e da construção identitária dos sujeitos, material que se propõe a uma educação problematizadora, na medida em que a favorece como tal.

A educação problematizadora serve à autonomia, à libertação dos sujeitos. Nesse sentido que essa prática de leitura literária se propõe a atuar. Levando os leitores a compreensões cada vez mais acuradas e críticas acerca dos textos lidos, da realidade em que estão inscritos, das possibilidades de transformação subjetiva e, conseqüentemente sociais, que a partir disso podem acessar. Talvez estejamos muito próximos da concepção do *pensar certo*, de Freire (2007): o pensar crítico, reflexivo, ético e autônomo, que se contrapõe ao que ele define como educação bancária, depositária de conteúdos sem conexão direta com a realidade dos aprendizes e oposta ao caminho do pensar certo.

Freire (1987) utiliza o termo *educação bancária* – metáfora para explicar a relação de objetificação/coisificação dos sujeitos educandos pelos educadores, quando a partir de uma visão neoliberal de educação, compreendem e agem como se os “aprendizes” fossem apenas depositários de conteúdo. Como consequência dessa postura, são observadas a educação

opressora, as posturas dissertativas dos educadores, a ausência de uma relação mais profunda com o entorno, e de um pensamento crítico acerca do que é aprendido. Na educação bancária, não há espaço para a criatividade, não há transformação, não há saber; não há superação da dicotomia opressor e do oprimido. Esse tipo de educação não tem espaço para a criticidade – pois se tivesse, deixaria de ser como é – tampouco para a liberdade. Trata-se de uma educação necrófila, baseada no controle, no impulso contrário ao fluxo da vida, nas palavras de Freire (1987). A respeito disso, é possível aproximação com as concepções de Dewey (1976) acerca da educação tradicional, que consiste, em sua visão, na transmissão de conhecimentos; em uma educação moral, tendo como objetivo preparar o jovem para futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, com ênfase em características tais como docilidade, receptividade e obediência. Trata-se de “[...] um esquema de imposição vertical, de cima para baixo, de fora para dentro.” (DEWEY, 1976, p. 60). Para o autor, a imposição ocorre porque há uma distância entre o que deve ser aprendido e quem ensina em relação ao jovem aprendiz, de forma que ele – o aprendiz - não tem bagagem de experiência suficiente para aprender o que é ensinado. Nessa concepção de educação tradicional, o objeto de aprendizado é estático, não havendo modificações e problematizações. Como consequências, “[...] silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza, criam automaticamente uma uniformidade artificial. Parecer se antepõe a ser” (DEWEY, 1976, p. 60). Além disso, a educação tradicional pode se tornar lugar de experiências, segundo ele, equivocadas que resultam na perda do desejo de aprender “[...] pelo modo como aprendem, exercícios que incutem automatismos, gerando incapacidade de atuar em situações novas. Enfado, tédio, inaplicabilidade à vida prática.” (DEWEY, 1976, p. 61)

Considerando essas aproximações teóricas, Dewey (1976) aponta como saídas a abordagem das experiências de potencial educativo, ancoradas na expansão e nos princípios de interação e continuidade, já discutidos neste trabalho. Assim também Freire (1987) denuncia um modelo de educação opressora, denominada *bancária*, ao passo que aponta caminhos, a partir de metodologia embasada em concepções humanizadoras, que pressupõe a libertação dos sistemas opressivos, com ênfase nos sujeitos, nas conexões com suas histórias – pessoais e sociais. A desobjetificação dos sujeitos é possível e é um projeto que reverbera não apenas no oprimido, mas sim no opressor. A pedagogia da libertação surge em oposição à pedagogia do oprimido e se torna a base do pensamento freiriano. Consiste em espaço em que educandos e educadores constroem o saber com base no contexto social, na realidade experienciada, o que favorece o questionamento e a transformação da realidade. Sobre isso, é possível novamente traçar paralelo com a visão de Dewey (1976) no que tange à liberdade. Para ele, a liberdade

válida, condição prévia para o crescimento e a aprendizagem, é aquela que “[...] se constrói com base na inteligência, no pensar, desejar, decidir: na observação, no julgamento, na significação que se possa atribuir às coisas e ao meio.” (DEWEY, 1976)

Essa educação problematizadora requer diálogo e a superação da contradição entre educadores e educandos; promove o constante desvelamento da realidade, objetiva a emersão das consciências, sua inserção crítica na realidade; empenha-se na desmitificação: “[...] os homens são seres de busca e sua vocação ontológica é humanizar-se.” (FREIRE, 1987, p. 45), por essa razão, a educação bancária é um instrumento que resulta contrário a esse movimento de humanização e, conseqüentemente, pouco profícuo no sentido mais profundo de educação. O professor nesse contexto acredita *domesticar* os educandos, depositar seu saber. Freire (1987, p. 48) ressalta que:

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, transferir ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. A educação problematizadora exige a superação da contradição educador-educandos, pois dela depende a relação dialógica “indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 1987). O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é em qualquer dos casos, que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Esse olhar para o sujeito aprendiz também se revela em Dewey (1976, p. 81), para quem o que distingue educação tradicional de educação fundada na experiência é o fato de que experiências presentes dos alunos, são utilizadas como fontes de problemas para o aprendizado.

Pensar criticamente, construindo autonomia e agir na realidade concreta, constitui uma educação, sobretudo, social. Espaços de aprendizagem onde vicejam o pluralismo de pensamento e a troca através do diálogo, tais como os círculos de leitura, favorecem essa forma de educação que ensina o *pensar certo* de Freire. Também, acerca disso, Dewey (1976, p. 87) pontua que “[...] a organização intelectual não é um fim em si mesmo, mas o meio pelo qual as

relações sociais, os laços e apegos mais distintamente humanos, sejam compreendidos e mais inteligentemente organizados.”

Em minha experiência na Educação Básica, como docente de língua portuguesa e literatura, pude perceber nas práticas cotidianas o potencial da leitura literária na construção da subjetividade dos alunos. Aqueles estudantes que se marcavam como leitores literários, dentro e fora da sala de aula, demonstravam um olhar crítico diante de seu contexto, além de revelarem maior empatia, visões de mundo mais abertas para a alteridade/diversidade, maior compreensão da realidade social e, conseqüentemente, posturas mais ativas no intuito de transformar essa realidade. Dessa forma, tornou-se mais premente a necessidade de ampliar estratégias para que houvesse maior tempo e espaço para a Literatura no cotidiano escolar, sendo que muitos alunos relatavam as múltiplas tarefas acadêmicas que lhes impediam de ler, tanto quanto desejavam. Assim surgiu o projeto “Conversas Literárias”, como já detalhei anteriormente.

Em seus aspectos metodológicos, percebe-se a possibilidade de aproximar o círculo de leitura com os círculos de cultura, propostos por Freire. A começar pela dimensão não-verticalizada de educação. Nos círculos de leitura, há um mediador, leitor-guia que não pretende *dissertar* acerca de seus conhecimentos prévios sobre determinado texto ou conhecimento literário. Sua função é – como aquele que conhece um pouco mais as travessias – promover a escuta, as perguntas e atuar colaborativamente na construção coletiva dos sentidos que o texto oferece, assim como oportunizar que cada participante, também, assuma essas funções em diferentes momentos ou simultaneamente. Não é surpresa que um aluno/aprendiz conheça muito além do professor/mediador acerca de determinado autor e obra, ou ainda que não conheça, mas no momento da leitura alcance níveis de compreensão/interpretação extremamente ricos e ainda não considerados pelo mediador. Isso, aliás, ocorre com frequência, nos encontros do Conversas Literárias.

Seguindo com as observações sobre aspectos metodológicos, é possível pensar em aproximações entre círculos de cultura/círculos de leitura no que tange à escolha dos temas. No caso dos primeiros, trata-se de temas geradores das questões de aprendizado (FREIRE, 1987). No segundo, pode-se considerar a escolha dos textos e de sua temática. Ao final de cada encontro, são discutidos os temas/autores e obras que os alunos desejam aprofundar na semana seguinte. As escolhas sempre partem do grupo, de seus desejos e necessidades de conhecer. Muitas vezes ocorre que na leitura de determinado texto algum participante mencione aproximações temáticas com outros textos ou referências intertextuais com outros autores e períodos histórico-literários, traçando assim percursos inesperados.

Outro ponto de aproximação metodológica que pode ser observado trata-se do fato de os círculos de leitura basearem-se em uma prática dialogal. O aprendizado se constrói com base na troca, no diálogo profundo acerca dos textos lidos. A partir de cada comentário, de cada compartilhamento do conhecimento ou das dúvidas – que mais ainda contribuem para que o primeiro se efetive – o projeto vai se delineando, criando vínculos de confiança, baseados em liberdade de expressão e escuta respeitosa, bem como vai avançando na aprendizagem acerca das especificidades do texto literário, da compreensão do mundo e de si mesmo.

Citando outro aspecto em que se constata as semelhanças metodológicas entre os círculos, surge um aspecto que considero dos mais relevantes: o estabelecimento de relações com o contexto em que estão inseridos, a partir das leituras e discussões por elas suscitadas. Uma das propostas iniciais do projeto é trabalhar os textos de forma a trazê-los para a discussão das experiências vividas pelos participantes e de seu entorno, de se conceber a literatura como material potencialmente rico no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os fenômenos subjetivos e sociais.

Freire (1987) apresenta um conceito e uma prática de educação “altamente criticadora”, a fim de que os sujeitos passem a compreender o mundo e o contexto em que estão inseridos. Como consequência, isso os leva para uma forma de ação igualmente crítica na sociedade. A conscientização de mundo, de si mesmo, e de seu papel social os levaria a buscar seus direitos e seu espaço. Nessa perspectiva, a educação assume caráter político como consequência dessa consciência que emerge a partir da compreensão de mundo.

A intervenção da educação possibilita o movimento de passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica do sujeito: através da leitura literária e dos processos dialogais que sua compreensão e aprendizado requerem, há a lenta e gradual transitividade da consciência ingênua para consciência crítica, que favorece a humanização dos sujeitos. Tarefa essa que, pela sua natureza estética e ética, a Literatura também propõe, em uma relação de complementaridade, construindo experiências educativas que promovem a expansão e o aprendizado de si e do mundo.

Observa-se no trabalho com a literatura a necessidade de adequada mediação, a fim de que os aprendizes compreendam as nuances e sentidos que sua curiosidade ingênua ainda não desvela em sua totalidade e possam alcançar a transitividade. Como nos lembra Freire (2007, p. 39), “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.”

Assim como “[...] ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 79), o docente/mediador tem

consciência do seu papel problematizador da realidade do educando e de como a educação também tem um papel central nesse processo de busca pela liberdade. Por isso, o trabalho em grupo, em perspectiva horizontal, pode ser tão enriquecedor para o aprendizado da literatura e do mundo. Entendendo a educação como processo social, em que indivíduos formam grupos comunitários, Dewey (1976, p. 55) destaca que, nesse cenário, o professor/mediador é “o membro mais amadurecido do grupo, cabendo-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade”.

Nessa direção, o diálogo é enfatizado na proposta do círculo literário. Mais do que isso: o diálogo está em sua base. O método da dialogicidade ganha importância ao garantir aos participantes um espaço para expressão de seu pensamento, suas impressões, dúvidas e experiências que partem do texto, mas, em geral, ultrapassam-no. Também incentiva e desenvolve a capacidade de escuta e troca de experiências. A partir desses movimentos, constrói aprendizado “costurando” os fios soltos, que muitas vezes alguns textos lançam ao leitor. E, nessa costura, compreendem melhor a si mesmos, ao outro e o contexto sócio-histórico do qual fazem parte. Não é mais o professor/mediador e suas dissertações em que repassa sua visão de mundo, mas abre-se espaço para que o aluno/participante também possa expressar sua percepção acerca dos textos, de suas visões de mundo, construindo de forma solidária e colaborativa a aprendizagem. Os diálogos constroem os saberes de cada encontro, levam a outras possibilidades da apreensão e compreensão do texto e das realidades. Freire (2007) bem destaca que no ato de dizer, de enunciar a palavra, homens e mulheres têm o poder de desvelá-lo e modificá-lo. Assim, segundo ele,

o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 56)

Contudo, para que essa dimensão do diálogo ocorra efetivamente nos círculos, é imprescindível que o mediador compreenda o espaço que ocupa, e que esteja aberto à escuta atenta, introjetando a noção de que ele também aprende quando ensina (FREIRE, 2007). O mediador, ciente de seu lugar e função, sabe ainda que o aprendiz não é objeto, recipiente a ser preenchido com os conteúdos. Sabe que o educando precisa ser chamado a conhecer, em processo integrador. O educador *mediatiza* o processo de conhecer, entre objeto cognoscente e

aprendiz, podendo este torna-se um investigador crítico, que dialoga com o professor acerca desses objetos e suas repercussões no contexto (FREIRE, 2007).

O papel do educador, e, portanto, do mediador de leitura não é impor através de reiteradas falas sua visão de mundo, mas dialogar a respeito de tantas quantas forem as visões possíveis, somando e sintetizando significações. Ensinar não é transferir conhecimentos, mas gerar a possibilidade de produzi-los ou construí-los. E, nessa perspectiva, Freire destaca que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2007, p. 30), assim como o respeito à autonomia e à dignidade é um dever e não um favor. Também, segundo ele, não considerar sua curiosidade, seu gosto estético, sua linguagem, sua humanidade é profunda transgressão aos limites éticos da existência. Aqui é possível traçar um paralelo com a função do leitor-guia, de que nos fala Yunes (1999), e a perspectiva proposta por Larrosa (2003) acerca do papel do professor/mediador na mediação das experiências de leitura, já abordados no item anterior.

Importante sublinhar que é preciso não perder de vista o rigor metódico, para que se consiga a aproximação dos aprendizes com os objetos cognoscíveis (FREIRE, 2007). Embora em uma primeira leitura reducionista possamos pensar que a abertura para o diálogo e a construção coletiva dos saberes pressuponham um abandono ou afrouxamento de um método que delinea o aprendizado, essa é uma compreensão equivocada. Justamente em um modelo de educação progressista, aberto ao diálogo, à efetiva participação dos aprendizes no processo de conhecer, é premente que o educador saiba – apesar das incertezas e da abertura para o que sua prática irá envolver – o caminho que pretende percorrer. O que também não se traduz em engessamento em seu fazer docente ou nas atividades propostas, mas sim, compromisso com os objetivos que coletivamente se pode alcançar e de sua função nesse processo. Afinal, “[...] é preciso não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2007, p. 28) e apreender o conhecimento que já existe e estar aberto àquele que ainda não é conhecido, mas que pode vir a ser. Transpondo para o universo dos círculos de leitura, o mediador deve estar atento para as discussões possíveis que diferentes textos suscitam e estar ciente das potencialidades de trabalho/estudo que deles advém. E, na mesma medida, intervir por meio de provocações acerca dos pontos que se mostrarem profícuos ao longo do diálogo, dos interesses que se revelarem, problematizar as questões apresentadas, favorecer a compreensão das nuances linguísticas, garantir espaço de fala e escuta.

É por meio desse trabalho, é também na medida em que os sujeitos apreendem os objetos cognoscíveis e relacionam-se em bases dialógicas, que se desenvolve ação crítica, necessária para haver superação da curiosidade ingênua e chegar à curiosidade epistemológica. Também,

esse processo resulta em despertar de maior criatividade daquele que aprende, desenvolvendo o que Freire (2007) chama de curiosidade epistemológica – interesse por outros textos, obras, autores, conhecimentos. Nesse sentido, cabe ao mediador reforçar sua curiosidade, sua capacidade crítica, sua insubmissão. A promoção da ingenuidade à criticidade é feita a partir de bases éticas sempre ao lado de bases estéticas. Para o autor, educar é sobretudo formar, assim sendo, não se pode estar alheio à formação moral do educando; referindo-se aos educadores – e como extensão, aqui relaciono aos mediadores de leitura –, aquele que não considera a curiosidade “não forma, domestica” (FREIRE, 2007, p. 32).

Saber-se aprendiz e promotor do diálogo, incentivar a curiosidade, favorecer um espaço de construção da criticidade e do saber; ser aquele que facilita a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica: são tarefas necessárias quando se assume o lugar de mediador de leitura, de educador, pois são pontos que convergem em uma educação verdadeiramente autônoma, livre e promotora de liberdade.

Esta pesquisa orienta-se no sentido de conceber a literatura e a leitura literária em seu caráter social e humanizador, no que toca as subjetividades e reverbera de forma coletiva em perspectiva de transformação. Essas transformações que a literatura potencialmente opera deve-se muito às problematizações que pode suscitar em âmbito de vivências nos grupos, e seu alcance em termos catárticos, estéticos, cognitivos – que apesar de individuais, se ampliam e constroem também na troca e no ambiente colaborativo de leitura. Por essa razão, no próximo capítulo, apresento mais detalhes do espaço onde o círculo de leitura se constituiu e seus sujeitos.

3 ERA UMA VEZ, EM UM LUGAR NADA DISTANTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Na abordagem da pesquisa narrativa, a temporalidade e o contexto são fundamentais para o estabelecimento de sentidos, não só aqueles que se operam pelo pesquisador na fase da interpretação dos dados/textos de campo, mas na leitura dos textos de pesquisa, pelo leitor final. Em outras palavras, tempo e espaço/contexto são centrais na compreensão dos eventos narrados. São parte constituinte da experiência, porque de certa forma a condicionam, a influenciam. Podem limitá-la ou expandi-la, conforme se apresentem. Da mesma forma, os sujeitos que compõem a pesquisa são *contextualizados* para que suas histórias possam ser mais bem compreendidas e mesmo construam sentidos mais profundos.

Desse modo, neste capítulo, apresento o contexto em que teve início o projeto de círculo de leitura Conversas Literárias, objeto deste estudo. Projeto este que foi, de algum modo, origem das motivações desta pesquisa de doutorado. Também, esboço perfis dos sujeitos de pesquisa, sobretudo no que tange a aspectos sociais – isso se deve a ser um momento de contextualização; outros aspectos mais específicos, relativos aos sujeitos, serão abordados ao longo do capítulo 4.

Antes que se fale do “Conversas”, faz-se necessário retroceder um pouco para a descrição do espaço em que ele surgiu e se estabeleceu. Até mesmo porque esse espaço/contexto tem relação indissociável com sua existência, ainda quando se pense em seu formato virtual, como ocorreu no período da construção dos textos de campo.

Meu olhar nesse ponto, ainda que parta de documentos institucionais e outras vozes, não pode ser isento – e tampouco se pretende – da minha experiência como docente nesta instituição desde 2016. Cabe sublinhar, que aqui foi um ponto desafiador, no que tange à escrita, pois havia uma linha tênue em considerar a minha voz, a minha experiência nesse processo descritivo, ao mesmo tempo mantendo a fidedignidade dos relatos, sem me exceder em visões demasiado particulares ou idiossincráticas. Equacionar esses limites, trabalhar com essa tensão é exercício posto pela pesquisa narrativa.

Com um olhar de “pesquisadora camponesa”, retomando o termo de Benjamim (1994), destaco o quanto escolas de turno integral, que fomentam projetos de ensino extraclasse, contribuem para uma educação mais humanizadora. E isso pôde ser percebido no cotidiano pelas possibilidades ampliadas de diálogo com outros docentes e alunos, seja no trânsito das atividades em espaços comuns, ou mesmo no tempo/espaço que são criados a partir de projetos

e ações como o círculo de leitura aqui em questão. O que confirma o cumprimento dos princípios e valores sob os quais os IFs são fundados, postos nos documentos analisados.

3.1 ESPAÇO E TEMPO PARA LEITURA LITERÁRIA NO IFRS

Para se pensar nesse contexto dos Institutos Federais, sua organização e como isso reflete na formação de seus alunos e no fomento de práticas voltadas para educação humana e humanizadora, é preciso observar, ainda que brevemente, o panorama da educação básica no Brasil, sobretudo ao que tange os anos finais deste nível. O ensino médio é perpassado pela tensão, ou mesmo pela dicotomia entre uma formação geral – abrangente, que tem como objetivo conduzir e preparar para a educação superior; e uma formação profissional – mais específica, que, por sua vez, objetiva à formação profissional, técnica (CIAVATTA, 2010)¹².

Essa dicotomia tem origem em uma visão de sociedade marcada pela estratificação e imobilidade de classes, cujas determinações são muito claras: ao jovem das classes populares caberia preferencialmente a educação profissional que lhe garantiria um lugar no mercado de trabalho. Constituindo-se, por sua vez, mão de obra qualificada e um cidadão cuja educação formal lhe capacita ao trabalho em grupo, ao entendimento das normas, à cordial obediência; em oposição, ao jovem oriundo das classes mais privilegiadas, reserva-se a possibilidade de um estudo e formação mais amplos, que o prepara para a universidade, ao conhecimento intelectual e humanístico, podendo apropriar-se mais profundamente do patrimônio cultural e do conhecimento acadêmico que universidade lhe oferecerá, garantindo-lhe lugares de liderança e decisão na organização social. Dentro dessa perspectiva, talvez não seja exagero afirmar que ao jovem das classes populares os horizontes passam a ser limitados, bem como as oportunidades práticas de acesso ao conhecimento e ao poder que advém do saber mais amplo e das titulações acadêmicas. Sob um olhar de “oportunizar” ao jovem das camadas mais carentes de recursos uma rápida inserção no mercado de trabalho, opera-se a exclusão – bem precoce, destaca-se – desse jovem de lugares de poder e transformação. A respeito disso, muito se debateu ao longo do século XX, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), que rege até o presente momento os caminhos da educação básica no Brasil, com o objetivo de propor um modelo que pudesse superar essa tensão.

¹² Esta pesquisa não objetiva aprofundar as questões históricas relacionadas à educação profissional no Brasil. Sobre o percurso histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, em diálogo com os IFs, as pesquisas de Figueiredo (2019); Quevedo (2016); Pellizzer (2016) aprofundam essa discussão.

A nova LDB determina que a educação profissional, no cumprimento de seus objetivos, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, na mesma medida em que passa a obter nova configuração, podendo abranger cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de Graduação e Pós-graduação. A partir da nova LDB, ampliou-se a concepção de educação profissional como modalidade articulada à dimensão do trabalho, da ciência e da tecnologia, além da possibilidade de oferta de cursos de caráter profissional nos mais diferentes níveis de escolarização (QUEVEDO, 2016). Esta Lei “foi pioneira na utilização da expressão ‘educação profissional’ sugerindo, a exemplo do que ocorrera nos aspectos conceituais da educação básica, uma nova concepção de ensino, apontando para um processo de formação integral.” (ORTIGARA, 2012, p. 116). A LDB nº 9.394/96 apontou, sem dúvida, para possíveis avanços no campo das políticas educacionais, particularmente para a educação profissional.

Após um longo período de reformulações e debates, foi sancionada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E como parte central desse projeto materializado, foram criados os Institutos Federais. Saliento que os anos 2000 foram marcados por debates e embates em torno da Educação de modo geral (FIGUEIREDO, 2019). Em relação à Educação Profissional e Tecnológica houve uma gama de ações, por meio de decretos e leis, programas e projetos na direção da construção de políticas públicas que visavam o direito à educação. Nesse contexto, os IFs foram criados com o objetivo central de ofertar educação pública de qualidade com compromisso social.

Além de repensar a educação profissional em diferentes níveis (MARÇAL, 2015), ao priorizar-se a oferta de Ensino Médio Integrado abre-se a possibilidade para uma prática que rompe com a dualidade estrutural histórica tecnicista do EM, que consistia em: ensino amplo e geral voltado às classes privilegiadas – com vistas à preparação para o ensino superior, de um lado; e um ensino profissionalizante para as classes trabalhadoras, de outro. Ou seja, os cursos técnicos de nível médio propostos pelos IFs pretendem realizar uma formação emancipatória, buscando estratégias de ensino que priorizem a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e permitindo ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, políticos e ambientais do sistema produtivo (PELLIZER, 2016).

Por definição, os institutos federais configuram-se como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e

modalidades de ensino. Propõem-se à “construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.” (PACHECO, 2010). Além disso, atuam em favor do desenvolvimento local.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais devem ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes centrais, tais como as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, além de atuar na formação inicial e continuada de trabalhadores. Nesse contexto, a transversalidade e a verticalização configuram-se em aspectos que contribuem para a singularidade em termos de currículo nas ofertas educativas dessas instituições. Como missão, os IFs se orientam pela promoção da educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável.

Pacheco (2010) observa que o objetivo central dos IFs não é a formação de um profissional para o mercado, mas sim a formação de um cidadão para o mundo do trabalho, com todas as possibilidades de consciência e escolha que isso representa: tanto pode ser um técnico, como um escritor ou filósofo. Nesse espaço todas as formas de artes, como as artes plásticas, a literatura, o teatro, a música, devem ser incentivados e serem parte do cotidiano escolar. Conforme bem destaca, isso significa um movimento na direção da superação do preconceito de classe, que supõe que um trabalhador não pode ser um artista ou intelectual:

Quando lembramos que um Colégio Industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago é importante registrar que isto somente foi possível porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, física, química, matemática, mecânica, desenho industrial, história, filosofia, português e francês, entre outras disciplinas. (PACHECO, 2010, p. 11)

Está em curso, reafirma Pacheco (2010), a premissa de que a formação humana, cidadã, antecede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que orienta ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões

indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

Seguindo essas diretrizes nacionais, o estado do Rio Grande do Sul, por determinação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passou a contar com a presença de três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em seu território: Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)¹³, cuja presente pesquisa faz referência mais detalhada por tratar-se do espaço onde as ações ocorrem – sobretudo o Campus Bento Gonçalves.

De acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o IFRS possui o compromisso de trabalhar no sentido da democratização dos conhecimentos, tendo como base um modelo de educação progressista que deve estar articulado a um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, social, econômico, político, ecológico, entre outros. Para tanto, o IFRS deve ir além de “representar um centro privilegiado de excelência em educação; deve constituir-se como uma instituição de educação conhecedora e comprometida com a realidade na qual está inserida, tanto em nível local como regional” (IFRS, PPI, 2011, p. 11).

Dentre seus valores, destaca-se: Equidade e justiça social; Democracia; Cooperação; Solidariedade; Sustentabilidade; Ética; Desenvolvimento Humano; Inovação; Qualidade e Excelência; Autonomia; Respeito à diversidade; Compromisso social. Esses valores norteiam núcleos¹⁴, projetos e conseqüentemente as ações desenvolvidas nos Campi, e permeiam as atividades cotidianas desenvolvidas por docentes e alunos, tais como o projeto de círculo de leitura, apresentado nesta pesquisa.

Este item teve como objetivo, mais do que apresentar breve panorama dos Institutos Federais – o que poderia ser encontrado de forma mais detalhada e aprofundada em estudos que se debruçaram sobre as especificidades e tensões relativas a essas instituições –, esboçar o contexto institucional que por suas bases, permitiu e fomentou a criação de um projeto de ensino do caráter do círculo de leitura.

Destaco que esse projeto se tornou viável por encontrar-se em instituição que carrega em suas bases diretrizes que escapam de visões e ações tecnicistas acerca do ensino e aprendizagem, principalmente no ensino médio. Na prática e no âmbito individual, há muito

¹³ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), conta com atualmente com dezessete CAMPI: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis, Viamão.

¹⁴ NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), NEPEGS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade).

ainda que superar acerca dessas visões. No entanto, institucionalmente, ocorre o incentivo concreto a projetos de ensino, pesquisa e extensão que dialogam com seus princípios e valores, voltados para uma educação humana e integral, com reverberações profundas nos sujeitos e, conseqüentemente, na sociedade por eles constituída.

3.2 CAMPUS BENTO GONÇALVES E PERFIL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO DA INSTITUIÇÃO

Localizado no município de Bento Gonçalves,¹⁵ o Campus atende em 2021, aproximadamente, 1.300 alunos, sendo a maioria oriundos da Serra Gaúcha. Em relação ao seu percurso histórico, a instituição foi pioneira na formação de profissionais para a vitivinicultura, tendo sido criada, em 1959, como a primeira Escola de Enologia do Brasil. Em 1979, a Instituição foi transformada em Escola Agro Técnica Federal. Em 2003, evoluiu para CEFET de Bento Gonçalves e iniciou a expansão dos cursos de tecnologia. Com a criação do IFRS, em 29 de dezembro de 2008, após o sancionamento da Lei nº 11.892, o Campus passou a integrar a rede federal a partir da identidade dos institutos federais.

Seguindo as diretrizes dos IFs, o Campus tem uma estreita ligação com os arranjos produtivos locais e está comprometido com o desenvolvimento econômico e social da região, o que se reflete na especificidade dos cursos técnicos do EM, bem como, seguindo nos fundamentos da verticalização do ensino, no perfil curricular dos cursos superiores e pós-graduação. Assim, o Campus oferece cursos sobretudo ligados à vitivinicultura, agropecuária, informática, meio ambiente e administração.¹⁶

Como espaço físico, temos um campus que conta com infraestrutura adequada à realização das atividades acadêmicas e de convivência. Mas o que nos cabe esboçar, nesse ponto da pesquisa, são os espaços construídos pelos sujeitos e especificidades que daí advêm. Em outras palavras, para descrever especificidades do Campus, passa-se por descrever questões relativas aos sujeitos que o compõem. Também porque esse espaço só tem sentidos e significados a partir das vivências que os sujeitos lhe imprimem. É possível mesmo afirmar que

¹⁵ Com população de 118.000 habitantes, integrando a Serra Gaúcha, região que compreende 33 municípios, com 943.000 habitantes, a cidade possui uma área de aproximadamente 274 km². Conta com uma economia estruturada a partir da indústria moveleira, atividade vitivinícola e turismo. Apresenta um IDHS de 0,831 (dados relativos a 2015), um dos principais do estado do Rio Grande do Sul e apresenta uma alta taxa de expectativa de vida.

¹⁶ Integrado em Administração, Integrado em Agropecuária, Integrado em Meio Ambiente, Integrado em Informática para Internet, Integrado em Viticultura e Enologia Subseqüente em Administração, Subseqüente em Hospedagem. Cursos Superiores: Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Horticultura, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Viticultura e Enologia. Cursos de Pós-graduação: Mestrado Profissional em Viticultura e Enologia. Especialização em Ensino de Matemática para a Educação Básica, Especialização em Viticultura.

as características únicas dos espaços só se realizam de fato pelas ações humanas que nele ocorrem, num movimento que se retroalimenta, pois ele, o espaço, também influencia a construção dessas ações, já que as diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, convertendo-se em lugar: “o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva” (DAYRREL, 2007). Ou seja, os jovens têm a tendência de transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (DAYRREL, 2007).

Os alunos de Ensino Médio, sujeitos deste estudo, têm seu cotidiano profundamente ligado ao Campus Bento, nos três anos ou mais de formação. Com atividades de turno integral, em praticamente todos os dias da semana, principalmente nos primeiros e segundos anos, os alunos passam os dois turnos no Campus: horários de intervalo entre os períodos de aula, horário de almoço, que oportunizam uma convivência mais estreita entre eles, bem como com os professores e mesmo em relação aos espaços do Campus: refeitório, biblioteca, centros de convivência, cantina, laboratórios, auditórios. No trânsito desses espaços, as interações e relações que aí se estabelecem, as identificações entre alunos e seus grupos vão ganhando forma. Assim, observa-se que “A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal.” (DAYRELL, 2007). Em torno dessa sociabilidade, muitas vezes, a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos.

Estabelecem-se vínculos entre os colegas, mas também entre alunos e professores, que muitas vezes, aproximam-se em espaços extraclasse, ao longo do dia, estendendo discussões e diálogos em outros lugares e configurações para além da sala de aula. E, ainda que isso ocorra com a naturalidade da tessitura das ações cotidianas (CALIMAN, 2010), na instituição escolar é preciso que, durante os processos de natureza essencialmente pedagógica, pautados preferencialmente pela razão (ensino e aprendizagem), o diálogo com os processos de natureza sociopedagógica, fundados na relação educador/educando e, portanto, na afetividade, aconteçam.

As atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão, coordenadas pelos docentes e servidores, têm em vista a participação dos alunos de ensino médio, superior, seu envolvimento e protagonismo. Também se requer engajamento nos núcleos de ações afirmativas, seja como bolsistas, voluntários ou participantes nas ações por eles desenvolvidas. Isso vai delineando diferenças e identidade própria ao Campus, principalmente em relação ao

ponto de vista que os próprios alunos têm da instituição, em comparação com outras instituições de ensino médio do município ou da região.

No período dessa pesquisa, sobretudo no recorte de observação do círculo de leitura, os alunos estavam em ensino remoto, com as aulas presenciais suspensas devido à pandemia, tendo seu cotidiano e dinâmica de estudos e atividades bastante alterados. Se antes da pandemia uma das queixas mais presentes nas conversas cotidianas era a sobrecarga de atividades e o tempo passado na instituição, no período de atividades remotas, as queixas foram direcionadas à ausência de uma rotina de encontros presenciais e à falta de interação face a face com colegas e professores. Sem dúvida essa dinâmica de convívio e interação em boa parte do dia, ao ser cortada abruptamente gerou um estranhamento e mesmo uma ruptura do cotidiano estabelecido.

No próximo item, esboço um possível perfil dos alunos de EM do IFRS Campus Bento Gonçalves, a fim de contextualizar o Campus, mas também de pensar de que contexto emergem os sujeitos desta pesquisa. Sustentando as descrições dessas juventudes, em particular, apresento alguns conceitos e reflexões com o intuito de se pensar também *as juventudes* de forma mais ampla no contexto das instituições de ensino, bem como suas relações com a literatura.

3.3 ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: JUVENTUDES E IDENTIDADES NA EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA

A partir de critério etário, pode-se definir “juventude” como um período que compreende dos 15 aos 24 anos, conforme aponta a Organização das Nações Unidas. No entanto, juventude é principalmente uma categoria sociológica que envolve outros critérios que vão além dos etários. O conceito de juventude é amplo, por isso fala-se em juventudes (BOURDIEU, 1983), por estarmos diante de identidades e grupos marcados pela pluralidade cultural, econômica, étnica, etc. Assim, não há um consenso e tampouco uma visão homogênea em termos de conceituação. E esse é o olhar que essa pesquisa adota. Desse modo, “[...] o que existem são histórias de juventude e, sobretudo, jovens inseridos em uma teia de relações sociais específicas e vinculadas a contextos e momentos históricos distintos”. (CAMACHO, 2000, p. 23-24).

Nessa mesma direção, Pais (1990) atenta para a importância de não generalizar arbitrariamente a noção de juventude, visto que não é socialmente homogênea, e sim dividida em função de vários fatores como seus interesses, origens sociais, perspectivas, sonhos. Assim,

faz-se importante entender que os jovens não são parte de uma cultura juvenil unitária, o que leva ao que considera a questão central da sociologia da juventude, que é a de:

explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem. (PAIS, 1990, p. 140).

Nesse sentido, as condutas homogêneas dos jovens tornam-se diferenciadas, ao passarem por processo de construção social advinda dos discursos e práticas de variadas esferas: políticas, mídia, instituições, intervenções administrativas e mesmo a própria sociologia (PAIS, 1990). A partir desse processo, segundo o pesquisador, trata-se da construção de uma representação, de um mito do que é ser jovem, ou pertencer a esse recorte *juventude*. E como tal, alguns jovens irão identificar-se com esse mito, marcando-se pela diferença em relação a outras gerações, e outros não se reconhecerão nas definições postas por tais discursos, por sua vez, marcando-se em oposição, por afirmarem-se diferentes do que é ser jovem. Cabe à Sociologia operar essa desconstrução ideológica/social do senso comum do que é a juventude, vista dessa forma homogeneizada, o que, por sua vez, resultará na “realidade sociologicamente construída”, (PAIS, 1990, p. 146) fundada em concepções científicas.

A fim de que isso seja efetivado, os jovens, devem ser estudados a partir do contexto de experiências/vivências cotidianas:

porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção. [...] É esta forma de olhar a sociedade, através do quotidiano dos jovens, uma condição necessária para uma correcta abordagem de alguns dos paradoxos da juventude, embora não suficiente. (PAIS, 1990)

Olhar o jovem a partir de suas vivências, seu cotidiano, das relações que estabelece, do espaço em que realiza essas interações torna possível a apreensão de alguns desses paradoxos, a investigação de aspectos que contribuem para a compreensão de experiências de juventude. Dayrell e Carrano (2014) destacam que as dimensões da condição juvenil estão sob a injunção do espaço onde se constroem. Esse espaço, por sua vez, assume sentidos próprios, lugar onde a vida flui, as vivências transcorrem, fornecendo “[...] suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, o lugar como ancoragem para a memória, tanto a individual quanto a coletiva”. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 119).

Na presente pesquisa, um dos objetivos é investigar como os jovens estudantes, participantes de projeto de leitura/círculo literário, repercutem as implicações de seu engajamento no círculo de leitura, principalmente no que tange a sua identidade. E como essa participação, as experiências daí advindas atuam no sentido de um processo de humanização. Dessa forma, compreende-se que é necessário observar as relações que esses jovens estabelecem com contexto, principalmente no âmbito escolar, assim como suas identidades são impactadas/construídas nesse espaço/cenário. Essa observação “[...] permite-nos também pensar de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 119), e pode-se concluir, forjam suas identidades. Sobre essa questão, também Weller (2014, p. 41) destaca que o Ensino Médio representa “uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana significativa. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional”, assim como também é nesse contexto que as questões relacionadas às identidades e seus conflitos podem estar sendo construídas ou desconstruídas nesse espaço.

Nesse estágio da pesquisa, são delineados possíveis perfis dessas juventudes que se observa no contexto do ensino médio, do IFRS – Campus Bento Gonçalves. Cabe destacar que o perfil que se pretende traçar tem o objetivo apresentar uma visão social e ampla do grupo em questão, a fim de se trazer à discussão quem é – na perspectiva de grupo social – esse jovem do EM que potencialmente está engajado no círculo de leitura que surgiu nesse cenário. A partir disso, nos capítulos seguintes, aprofundo em dimensão individual/subjectiva os participantes do projeto de leitura deste estudo.

Para traçar esse perfil, alguns documentos, tais como relatórios de matrícula (cedidos pelos setores de matrícula e atendimento ao aluno) e diagnóstico discente¹⁷ (disponível no site do campus), foram de fundamental importância. São os textos de campo, elegidos para tal. Talvez seja oportuno marcar que muitos dados oriundos destes registros confirmaram o que, ao longo dos anos, pelo convívio, diálogo com alunos e docentes, se observou a respeito do público que compõe o EM do Campus Bento. No entanto, relatórios diagnósticos como esse, disponíveis a toda comunidade escolar, têm sua relevância ao irem além das “impressões” mais empíricas e trazerem segurança para se traçar mesmo práticas de ensino, planejamentos mais específicos e que atendem de forma mais direcionada às necessidades dos alunos.

¹⁷ O diagnóstico discente IFRS é um banco de dados que traz o perfil socioeconômico dos alunos da instituição, oriundo de um questionário aplicado aos alunos matriculados na instituição.

Em relação ao diagnóstico discente, no ano de 2019, um total de 283 alunos matriculados nos diferentes cursos do ensino médio técnico integrado (Agropecuária, Informática, Meio ambiente, Vitivinicultura e Enologia) responderam a esse questionário, traçando assim perfis possíveis de aluno do ensino Médio do IF Campus Bento Gonçalves.

O primeiro grupo de questões que o relatório traz diz respeito a dados relacionados características gerais dos sujeitos: idade, sexo, raça, etc. Já podemos esboçar alguns perfis iniciais em termos de grupos sociais. Apenas 9% declararam-se pretos ou pardos. Observa-se, assim, um grupo que majoritariamente se define como brancos. O que se reflete também na questão religiosa, quando temos apenas 02 alunos que respondem fazer parte de religiões de matriz africana.

Ainda, apresenta-se uma maioria de jovens residentes da zona urbana (84,5%), contrariando o que à primeira vista possa parecer, visto que se trata de um Campus com forte direcionamento para cursos ligados ao campo.

Em relação ao sexo, 62% são meninas. Importante destacar que, ainda que se revele uma maioria de alunas matriculadas, em alguns cursos específicos, essa lógica se inverte. Chama a atenção que nos cursos de Informática, há uma quantidade muito pequena de meninas. Nos dados de 2019, por exemplo, 93% dos alunos do curso são meninos. Já em cursos como Viticultura e Enologia, ou Meio Ambiente, no mesmo ano, mais de 91% são meninas. Aqui caberia um aprofundamento nas causas, mas de forma geral, principalmente no que tange à Informática, vemos um cenário que replica dados de pesquisa em âmbito nacional e internacional.

Ainda que nesse estágio já se revele maioria de alunos brancos¹⁸, meninas, heterossexuais, de religiões cristãs, há um ambiente propício à discussão e vivência da diversidade. Há muito o que fazer e melhorar, mas núcleos de ações afirmativas tais como o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) ou Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) estão em constante promoção de debates e ações que garantam aos jovens seu direito fundamental de afirmarem suas identidades, seja pela identificação ou pela diferença. Esses espaços são fundamentais, visto que nesse diagnóstico, praticamente todos os alunos declarados negros afirmam terem sofrido preconceito racial. Da mesma forma, quase em sua totalidade, os alunos que se declaram homossexuais revelam ter sofrido preconceito ou discriminação por sua orientação sexual. Junto a isso, não menos importante pensar que 11%

¹⁸ 56,5 % dos alunos concorreram preencheram as vagas disponíveis para os cursos pelo acesso universal, os demais por cotas, sendo que dentre os cotistas, a maioria são alunos de escolas públicas e baixa renda (apenas 07 alunos entraram via cotas raciais e 03 alunos por cotas garantidas a portadores de necessidades especiais).

dos alunos de classes mais baixas afirmam terem sofrido preconceito por sua condição socioeconômica. Ainda que o questionário não especifique se isso aconteceu no ambiente escolar – entendem-se que se inclui, mas não de maneira exclusiva – faz-se necessário olhar para esses dados, a fim de se ampliarem reflexões e práticas que combatam formas de preconceito. Aqui, penso novamente no potencial da Arte, em todas as suas formas, sendo experienciada, atuando nos processos de ampliação da consciência, da empatia e de demais requisitos que levam à plena humanização dos sujeitos.

Sobre aspectos relacionados ao perfil de aprendizagem e trajeto escolar que antecede ao Ensino Médio, um dos primeiros dados que chama a atenção é que 93% dos alunos têm menos de 18 anos. O que indica pequena distorção entre idade série e, pode-se afirmar, alunos com baixo índice de repetência ao longo da vida escolar. Apenas 2 alunos relataram terem interrompidos seus estudos e pelo prazo de um ano. Também, 97% concluíram o ensino fundamental com no máximo 15 anos, revelando pouca ou nenhuma distorção idade/série. Isso se reflete em turmas de caráter homogêneo em termos etários. Cabe também destacar que esse perfil talvez se defina por alguns fatores que antecedem a matrícula. Primeiro, porque há processo seletivo de ingresso desses alunos, que passa por avaliação de conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental. Segundo, porque conforme os dados, 71,5% informam terem escolhido a instituição pela qualidade de ensino, mais até do que pelo curso em questão (apenas 6,9%). O que pode indicar um perfil de aluno que tem como prioridade as atividades escolares e sobretudo, condição social e familiar que lhes permite a dedicação aos estudos e conseqüentemente, resultados mais satisfatórios, tendo em vista as questões relacionadas à aprovação/reprovação. Também, dos 15 alunos que responderam ter algum tipo de deficiência ou necessidade educacional específica, apenas um afirma ter algum tipo de dificuldade relacionada à aprendizagem. Por fim, 83% dos alunos são oriundos de escolas públicas estaduais e municipais, somente 17% são provenientes de escolas privadas, já refletindo as questões de ordem socioeconômica.

A respeito das características de ordem socioeconômica, o cenário que se destaca é de uma maioria de classe média, com exceções. Por exemplo, apenas 12% relatam ter trabalhado ao longo do Ensino Fundamental. Desses, somente 4,2% justificam o trabalho para ajudar nas despesas de casa. Atualmente, 26,5 % dos alunos trabalham. No entanto 81,9% desse número são atividades ligadas a estágios e bolsas, apenas 15 alunos afirmam realizar trabalho informal ou autônomo. “Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho” (NOVAES, 2006, p. 106) é no tempo para ser jovem, para estar na escola, sem a necessidade premente do

trabalho como fonte de sustento material que se vê as maiores distâncias entre os jovens. Talvez seja possível afirmar, não apenas as necessidades da atividade profissional remunerada, mas muitas vezes a necessidade de cuidar de irmãos menores, realizar a carga de tarefas domésticas e cuidados com familiares vulneráveis ou mesmo filhos, para que outros membros do grupo familiar possam trabalhar. Tal situação os priva do tempo para o estudo, quanto mais para o lazer e a arte, para as elaborações reflexivas que conduzem ao autoconhecimento – fundamental para um processo saudável de construção de si. A respeito disso, vemos que somente 3% são responsáveis pelo cuidado de algum familiar. Também, 16% afirmam terem união estável, mas nenhum aluno tem filhos.

Concluindo o panorama acerca das questões de ordem econômica, 59,7% têm renda familiar acima de três salários-mínimos, na outra ponta, apenas 2,8% têm renda familiar até um salário-mínimo. Além disso, somente 3,6% são cadastrados em programas sociais e, por sua vez, 21% recebem auxílio estudantil. Em relação à moradia, 80,1% residem em casa própria (com pais e irmãos), e desses, 69,6% moram em casas com mais de 06 cômodos. Ao que tange bens essenciais de consumo, 95,1% afirmam ter computador em casa e 99,6% afirmam ter acesso à internet. Todas as residências possuem água e apenas 3% não têm esgoto tratado. Todas as moradias exceto duas destinam o lixo à coleta pública¹⁹.

Sobre a região de residência, 15% afirmam viver em um bairro considerado violento, e um total de 42% nunca presenciaram cenas de violência na região onde vivem. Cabe sublinhar que, ainda que uma parcela menor – em termos quantitativos – enfrente dificuldades de ordem socioeconômica, a escola pode contribuir com um olhar atento, no que tange à criação de políticas e auxílios para minimizar e garantir a permanência desses sujeitos. E mais que isso, que essa permanência seja com qualidade de vida, permitindo que o aluno tenha plenas condições de aprendizado. Conforme Werle (2018), as desigualdades educacionais espelham as desigualdades sociais presentes na sociedade, e suas manifestações precisam ser percebidas para que possam ser enfrentadas de modo que tenhamos uma escola menos injusta. Uma escola que “deseja trilhar o caminho de redução de ações e procedimentos cotidianos que podem estar encharcados de injustiças precisa se questionar, problematizando todas as práticas naturalizadas em suas rotinas.” (WERLE, 2018, P. 51) Assim, percebo que não é possível falar em “a juventude do campus Bento”. Temos claramente juventudes nesse espaço. Marcadas por diferenças sociais e econômicas imensas.

¹⁹ Importante observar que esses dados refletem a realidade local da cidade de Bento Gonçalves. Os dados foram comparados àqueles da cidade de Bento Gonçalves, relativos ao último Censo do IBGE de 2010.

Nas questões relacionadas à continuidade da trajetória escolar/acadêmica, 71% pretendem continuar seus estudos, sendo 42,5% na mesma área do curso. Ainda que mais de metade não pretenda seguir na área de conhecimento do curso técnico em que está, apenas 12% revelam que não estão satisfeitos com a escolha do curso. Ao serem questionados, 60% acreditam na importância da educação para a inserção em um bom lugar no mercado de trabalho.

Sobre as dificuldades enfrentadas, 44% têm dificuldades na área de exatas e apenas 9,2% em línguas. Em relação ao perfil de leitura, 50% dos estudantes leram de dois até cinco livros no ano e 24% leram mais de seis livros. Isso revela um público que não tem dificuldades com a área das linguagens. Uma hipótese é a de que a leitura faça parte de seu cotidiano, mesmo que nem sempre a leitura de livros literários. Em relação às fontes de informação, 53,6 % utilizam redes sociais e site de notícias.

Sobre a rotina escolar, 57% revelam não ter tempo suficiente para realizar seus trabalhos. Aqui a questão da falta de tempo para as tarefas aparece de forma bastante expressiva. Esse dado confirma uma das maiores queixas cotidianas dos alunos. Algo comum entre as conversas diárias entre colegas e professores. Com frequência, vemos os estudantes aproveitando qualquer pequeno intervalo ou tempo livre para a realização de tarefas. Também é comum que adiantem o máximo possível, nos períodos de aulas, os exercícios e trabalhos, para que não se sobrecarreguem com atividades após o horário. E, sempre, as datas de entregas de trabalhos e realização de provas costuma ser um ponto negociado, para que semanas de final de trimestre possam ficar mais equilibradas. Observamos, como professores, que o gerenciamento do tempo é um dos fatores que mais influencia no sucesso e principalmente no bem-estar dos alunos diante das demandas que são muitas, devido à carga-horária significativa que eles cursam.

E por falar em bem-estar, o tema da saúde mental também é recorrente nos diálogos entre colegas e professores, nos interesses em temas de escrita ou pesquisa. A respeito disso, os dados mostram que 38% fizeram ou fazem acompanhamento psicológico ou psiquiátrico. Transtorno de ansiedade, depressão, são as necessidades mais comuns apontadas para esse acompanhamento. Ressalto a expressividade dessa porcentagem.

Ainda sobre esse aspecto, 64% relataram já terem usado drogas lícitas e 18% drogas ilícitas. Ao se considerar que são jovens menores de idade, esse também é um dado bastante expressivo, ou mesmo preocupante, que poderia ensejar maiores discussões e intervenções no sentido de compreender e minimizar sua ocorrência e consequências. Em relação à saúde física e mental, chama a atenção que 44,2% não se considera saudável. Ainda que a questão não

especifique em que aspecto, revela-se uma consciência/percepção acerca – provavelmente – dos hábitos e rotina. Um número aproximado (38,9%) também revela não ter facilidade em fazer amigos e 46,3% já sofreram bullying.

Destaco um ambiente favorável ao trabalho com esses jovens, e mesmo à implementação do círculo de leitura. As questões mais significativas que perpassam seu cotidiano envolvem mais dificuldades emocionais, subjetivas ou ligadas às demandas estudantis do que de fato a um cotidiano de trabalho por necessidade de sobrevivência material ou de extrema pobreza, violência e carência de recursos básicos. Também, são poucos que revelam a violência de seu cotidiano (familiar ou do bairro) como um problema maior. Não se trata de dizer que esses jovens, por não terem em sua maioria problemas de ordem socioeconômica, têm toda a disponibilidade possível para o aprendizado, como se as questões de ordem emocional ou subjetividade constituíssem questões de ordem menor, ou insignificante. Não é juízo de valor, ou comparação. Muito ao contrário. Como educadora, em anos de experiência docente, sei o quanto essas questões podem interferir no aprendizado e mesmo na disponibilidade para atividades extracurriculares. Meu propósito foi de traçar um perfil das juventudes do Campus. Entender os lugares sociais desses sujeitos, as questões que trazem.

E, também importante dizer que, se há uma maioria que não enfrenta o peso das contingências sociais e econômicas de forma mais direta, há uma minoria – tão relevante quanto – que luta também com essas dificuldades, que não excluem as emocionais, apenas acrescentam. A escola pública propicia inclusive a convivência com realidades socioeconômicas desiguais, sendo um convite às possibilidades de diálogo e enfrentamento dos problemas sociais. “Em função de suas políticas e de suas tradições, cada sistema escolar pode estar mais ou menos próximo de um ideal de igualdade e de oportunidades, mas nenhum consegue verdadeiramente se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares (DUBET, 2008, p. 31)

O projeto de leitura, objeto desta investigação, apresenta uma proposta de tempo e espaço para a experiência da leitura, e a partir desse interesse em comum, configura-se um exercício de participação. Esse exercício pode ser uma experiência decisiva na vida dos jovens, “um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121). Assim, a *experiência participativa* pode configurar-se uma categoria de experiência que contribui para a construção da identidade dos jovens (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 120). Para os autores, a noção de participação é bastante abrangente, pois são vários os sentidos possíveis, na mesma medida em que existem variadas formas de realizá-la. Pode se

referir de maneira ampla ao conceito de adesão/participação em grupos das diferentes esferas sociais. De forma mais específica, refere-se à participação cidadã, representando promoção de vivências de valores ligados à solidariedade e a alteridade. Assim, os espaços e tempos direcionados às experiências participativas promovem o aprendizado da cidadania e da democracia, revelando-se, desse modo, uma experiência de educação e formação, que deveria ser priorizada pelas instituições escolares (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Nessa mesma linha, pensando nas experiências juvenis no contexto escolar, Weller (2014, p. 149) pontua que o Ensino Médio é uma etapa não somente de formação de ordem intelectual-cognitiva, como também um período para construir identidades e pertencimentos a distintos grupos, uma fase de traçar projetos de vida, mesmo que se considere que as condições e percursos desses jovens sejam bastante distintos uns dos outros. Ou seja, “[...] é uma fase de ruptura e de reconstrução [...]” (WELLER, 2014) que traz consigo múltiplos questionamentos, orientados para o autoconhecimento, a busca de sentidos, de construção da identidade no que tange à geração, sexualidade, gênero, etnia, cultura, etc. Dessa forma, pode-se reafirmar a relevância de espaços/ações que propiciem a experiência da participação, do engajamento, tanto no que toca à construção de si, quanto nas relações com o outro.

Uma vez apresentados os “narradores-personagens” sujeitos motivadores desta pesquisa, as motivações da narradora pesquisadora, as bases teóricas que apoiaram as reflexões e o olhar acerca da experiência, as relações espaço/contexto, é hora de passar às histórias e às experiências – tanto àquelas as quais se referem, quanto as que passam a construir, na medida em que são narradas: é nesse sentido que o próximo capítulo se orienta.

4 HISTÓRIAS DE CONVERSAS LITERÁRIAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA EM CÍRCULO DE LEITURA

Contar as histórias que envolvem o projeto Conversas Literárias parecia uma tarefa fácil, inicialmente. No entanto, dimensionar essas histórias dentro de um período (necessário para o andamento da pesquisa) e de recortes que construam os sentidos buscados, foi como costurar uma grande colcha de retalhos. Fez-se necessário definir uma organização para que as histórias não ficassem soltas ou repetitivas ao longo de seu desenrolar.

Dessa forma, no primeiro item do capítulo (4.1) tentarei deixar em primeiro plano minhas impressões, reflexões e olhares sobre as vivências no projeto. Aqui de algum modo não é possível separar a visão mais analítica da pesquisadora – que observa com distanciamento os enredos e personagens – da participante, leitora-guia do projeto, com todas as experiências concretas que isso encerra. Cabe destacar que isso será feito em uma perspectiva mais abrangente. Pois no item 4.3, ao trazer os entrecruzamentos das diferentes vozes e enredos, isso ocorrerá de forma mais profunda e detalhada.

No segundo item (4.2), apresento ao leitor a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, acerca de suas experiências. Embora com o filtro de pesquisadora, o que já configura uma intervenção nos textos dos jovens, tentei trazer suas vozes, sentimentos e reflexões, de modo a ressaltar seu protagonismo nesse estudo.

No terceiro item do capítulo (4.3), a ideia foi de elaborar os cruzamentos possíveis de tempo, espaço, vozes narrativas no desenrolar do enredo. Como fio condutor, segui a cronologia dos encontros considerados para esta pesquisa.

No último item (4.4), retomo alguns pontos relevantes dos encontros e suas repercussões, em perspectiva comparativa.

4.1 OLHAR DO NARRADOR PERSONAGEM

Em muitos momentos, hesitei em relação a essa parte do capítulo. Pensei se de fato seria necessária – ou óbvia demais – sendo que, meu olhar perpassa todos os capítulos e suas divisões. Está até mesmo onde busca com todo o rigor metodológico/objetivo afastar-se e dar voz aos sujeitos protagonistas da pesquisa.

No entanto, penso que seja oportuno no sentido de trazer ao leitor um panorama mais abrangente, acerca dos fatos e eventos, com ênfase na minha experiência como leitora-

guia/participante dos encontros, assim como em uma perspectiva temporal, minhas inquietações em relação a certos movimentos da pesquisa. Desse modo, sigo minha narrativa.

O tempo “recortado” para fins de pesquisa, abrange aproximadamente três meses de atividades do projeto Conversas Literárias. Foram doze encontros, ocorridos sempre às 18h, das quintas-feiras de 06/05/2021 a 15/07/2021.

Embora minhas observações e análises se detenham nos eventos ocorridos nesse período, é inevitável mencionar eventos ou circunstâncias que antecederam. Para poder olhar e narrar em perspectiva de seu histórico, ou mesmo para tecer comparações, sobretudo na evolução de seu formato, nas contingências do contexto de pandemia, nas modificações ocorridas ao longo dos anos e meses. Mesmo porque, por acompanhar o projeto desde seu início, e após o tempo desta pesquisa, há um olhar mais abrangente do que aquele circunscrito ao período estabelecido.

Os encontros do projeto já estavam em pleno andamento, no dia 06 de maio de 2021, quando iniciei as observações para fins de registros em diário de campo. Esta foi a data estabelecida para execução da pesquisa, conforme cronograma submetido ao comitê de ética em pesquisa. Assim, nas semanas anteriores já havia contatado os alunos em relação ao interesse e obtido autorização para participação na pesquisa, pois mesmo que não desejassem escrever suas narrativas, conforme o proposto, eu pretendia que manifestassem, caso concordassem, com a observação e registro dos encontros. Ao que todos responderam positivamente. Trata-se de um grupo bastante colaborativo nesse sentido. Também, deixei claro para os participantes, desde a edição de 2019, que o projeto era objeto de estudo/pesquisa de doutorado.

O projeto já vinha ocorrendo de forma remota desde março de 2020, como citado. O grupo que se constituía nesse período seguiu com poucas alterações até a referida data. Muitos, aliás, só haviam participado nessa modalidade. E se, no princípio, o contexto virtual parecia nos limitar, principalmente no que se referia a uma interação face a face, já nesse ponto (no começo de um novo ano letivo), havíamos encontrado formas de interagir, acolher, tecer uma rede de afetividade, para além da possível frieza das telas, das imposições das distâncias físicas. Muitas nuances dos encontros presenciais se perdem no formato remoto: olhares cúmplices e encorajadores, concentração exclusiva no tempo/espço, menos interrupções externas. Sobretudo quando temos câmeras fechadas em alguns momentos – seja por opção do participante, ou mesmo quando em muitas situações o sinal de conexão não estava bom o suficiente e permanecia apenas o áudio. Aliás, há um fato a ser destacado: quando o grupo reduziu seu número, mas estabilizou em termos de um mesmo público ao longo das semanas,

na medida em que a intimidade aumentava, o “fenômeno” das câmeras fechadas diminui de forma significativa, ocorrendo apenas em casos específicos e mais raros.

No entanto, se não estava presente em mim o receio de uma interação menos efetiva, outros receios rondavam em relação ao andamento e continuidade do projeto – e consequentemente, a execução com êxito desta pesquisa.

O calendário letivo sofreu muitas alterações e atrasos em função da pandemia, então um temor nesse ponto, foi o de que alguns alunos estavam em processo de conclusão e outros vivenciavam muitas mudanças em suas rotinas pessoais e escolares. Assim a constância da participação poderia não se estabelecer. Mas isso também faria parte do processo e da experiência das novas dinâmicas do projeto.

O início das observações/registros coincidiu com a retomada desse calendário, bem como das aulas remotas. Assim, o contexto que tínhamos já não era de um total isolamento ou ausência de atividades programadas e, sim, uma fase em que os jovens estudantes estavam passando longos períodos diante de dispositivos como celulares e computadores em atividades online. Esse também poderia ser um ponto complicador, já que sabemos, também na nossa experiência, o quanto o tempo excessivo de telas/dispositivos pode ser cansativo do ponto de vista físico e mental.

Neste ponto, já não engajávamos novos estudantes no projeto. Isso, provavelmente ocorreu por um fator, observado desde o primeiro ano do *Conversas Literárias*. A chegada e permanência dos participantes estavam vinculadas às relações estabelecidas com as leitoras-guia e demais colegas. Notávamos que os alunos que vinham pela primeira vez, tinham uma identificação anterior com alguma das professoras leitoras-guia. E com as aulas virtuais, menos encontros, menos momentos de interação, esses processos de afinidade e identificação foram sendo escassos ou menos significativos. Os participantes da edição de 2021, haviam sido alunos de uma das três leitoras-guia do projeto, ainda no período de aulas presenciais. Ainda que alguns deles tivessem tido um curto período de aulas presenciais em 2020. Importante registrar que desde setembro de 2019 eu estava afastada das minhas atividades docentes, permanecendo apenas no projeto, para fins de pesquisa, não tendo outro contato com os alunos para além do *Conversas Literárias*. Também, minha atuação se restringia à mediação, auxílio na escolha dos textos, e participação, não me envolvendo diretamente com as questões relativas à coordenação do projeto – que já contava, à essa época, com sua quarta coordenadora.

Esses temores iniciais se refletiram em alguns impactos concretos. De fato, em termos de número, houve uma diminuição e estabilização dos participantes. Sem a chegada de novos,

como prevíamos. No entanto, ainda que o número mais alto de participantes nos sinalizava como um fator de sucesso e aprovação nunca foi nosso objetivo maior.

O cenário que se desenhava nesse período, eram encontros que contavam com a participação média de pelo menos seis alunos e três professores, assíduos. Cabe destacar que uma das peculiaridades do projeto ocorrendo em modo remoto, foi a constante participação dos professores do Campus. Embora na modalidade presencial o convite para participação tenha sido estendido aos professores e servidores, raramente recebíamos a visita de algum colega. Pensamos (no plural, porque foi uma reflexão coletiva feita pelo grupo) que isso se devia a questões de tempo/disponibilidade. Quando os encontros ocorriam no horário do meio-dia, entre o intervalo dos turnos, talvez inviabilizasse a participação de outros professores, pois nem sempre estavam presentes nos dias dos encontros, ou ainda que estivessem, muitas vezes, estavam envolvidos em outras atividades ou mesmo em seu horário de almoço – sendo que as aulas iniciavam na sequência. No modo remoto, houve alteração de horário para os finais de tarde (18h15 até 19h30), o que facilitou a presença de professores no *Conversas*.

Ainda sobre essa participação, destaco que, no início, como leitoras-guia dos encontros, tivemos um certo cuidado para que não se tornasse um grupo de professores, ou mesmo que estes monopolizassem a palavra, ou ainda causassem uma certa timidez ou retraimento na participação dos estudantes; porém, isso se desfez ao longo do tempo. O que verificamos foi justamente um movimento de aproximação e maior horizontalidade nas relações entre professores e alunos, e cada um em seu espaço e momento contribuindo para o avanço das discussões e interpretações. Também uma relação de intimidade, criada pelo compartilhamento de percepções e sentimentos, instalou-se no ambiente do grupo. Assuntos profundos, muitas vezes, surgiram em meio a discussões. Emoções diversas afloraram com muita espontaneidade. Aprofundamo-nos no autoconhecimento e no conhecimento uns dos outros.

Também, no início dos encontros, antes mesmo de adentrarmos no texto, tornou-se hábito – esperado por todos – falar sobre a semana, acontecimentos, expectativas, rotinas e mesmo banalidades que tornavam o momento mais leve e descontraído. Posso dizer que relações de amizade se formaram aí. E houve a promessa de um encontro presencial, ao retomar-se as atividades no Campus. Mesmo que alguns dos alunos nesse período já fossem concluintes.

Sobre a escolha dos textos, pensamos em trabalhar com uma diversidade de autores (diferentes nacionalidades, gêneros, períodos etc.), a fim de abrir um leque maior de possibilidades de temas e, principalmente, de variadas formas de narrar. No item 4.3, relato com mais detalhes esse processo e os contos selecionados.

Como minha relação com o projeto sempre foi de leitora-guia/participante, tive grande dificuldade na questão do diário de campo. Até porque o diário pressupõe colocar-se a um passo de distância para observação. Em muitos encontros, meu envolvimento com o texto – aqueles que me fizeram levantar a cabeça da página, como nos diz Barthes (1989) – as discussões, o desejo de estar presente, as relações e conexões suscitadas pelo texto e seu debate, fizeram, em muitos momentos quase me esquecer das anotações a respeito do que estava se passando. Em muitas semanas, minhas anotações ocorriam imediatamente após as atividades. Também, recorri as gravações na sequência, para melhor analisar as experiências vividas por mim e pelos participantes²⁰.

Também cabe reforçar, que embora há um lugar por mim ocupado como leitora-guia – trazendo questionamentos, atenta aos caminhos da interpretação trilhado pelos participantes, compartilhando minhas experiências –, em muitas ocasiões me vi na posição apenas de leitora: ao descobrir uma dobra do texto nunca vista, ao perceber novos pontos de conexão, ao ouvir uma leitura tão diversa da que inicialmente eu havia feito... ao me surpreender com os caminhos que a discussão se encaminhava e desvelava impressões e reflexões perspicazes e originais. Pude me flagrar nessas circunstâncias por muitas vezes, inclusive, fazendo um movimento de autocontrole para não interromper turnos de fala, não ultrapassar o meu tempo de turno... não externar tão apaixonadamente minhas opiniões. Talvez tenha sido um grande exercício de envolver-me (naturalmente) mas me conter na expressão desse envolvimento para não “tomar” o lugar dos jovens leitores. Linha bastante tênue, para não perder a espontaneidade e de alguma forma esse “contágio” positivo que ocorre quando uma leitura compartilhada nos toca. Também é sensível a linha que divide o processo necessário de mediação, daquele de tentar controlar a experiência dos demais participantes. Tive sempre em mente em minha atuação no projeto, que não devemos converter a experiência em experimento, como bem nos recorda Larrosa (2003). É preciso renunciar ao controle, desapegar-se dos objetivos prévios, no que toca à leitura de determinado texto. Abrir-se ao desconhecido. Creio que tive sucesso nesse aspecto. Por mais que houvesse em alguns momentos o desejo (talvez vício da profissão) de delinear caminhos para a interpretação e chegar a determinadas respostas, foi um grande aprendizado. E segui, levando a cada encontro, o pensamento de Paulo Freire, que nos alerta para não estarmos demasiado certos de nossas certezas...

²⁰ As reuniões ficavam gravadas pela coordenação do projeto, não foram feitas para esta pesquisa. Ao longo da elaboração/construção dos dados, acessei em alguns momentos essas gravações para confirmar as impressões registradas em diário de campo, como também para recuperar alguma informação mais objetiva que poderia haver escapado nesse processo.

Oportuno pensar que o que me moveu todo o tempo nesta pesquisa foi tentar compreender como a experiência da leitura atravessa a formação identitária e as demais experiências desses jovens. No entanto, ao narrar essas experiências, ao tentar apreendê-las, percebo o quando eu fui tocada pelas experiências desse projeto e dessa pesquisa. Penso ainda que seja uma via de mão dupla. O narrador transforma as experiências em narrativas, mas as narrativas transformam suas experiências e tocam sua identidade de forma indelével.

No livro “A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma”, Dante Galian (2017) relata as experiências com o Lab Ler e os círculos de leitura. Um de seus mais fortes argumentos a favor da leitura compartilhada é, que se trata de um meio privilegiado de nos humanizarmos, e destaca o quanto é raro encontrarmos – tendo em vista a sociedade utilitarista em que vivemos – , interlocutores e espaços que nos permitam esse exercício privilegiado com a literatura como forma de humanização. Sobre isso, Galian afirma que

Compartilhar os afetos, os sentimentos, as ideias, os questionamentos, as intuições e descobertas provocadas por uma experiência estética que mexeu conosco é, portanto, uma necessidade, uma alegria e um meio privilegiado de nos humanizarmos, de ampliar as esferas do nosso ser e de crescer em autoconhecimento. Porém no mundo líquido, fragmentado e isolacionista em que vivemos, quais as oportunidades de, primeiro, nos permitirmos ter autênticas experiências estéticas e, segundo, ainda mais difícil, encontrar interlocutores com quem compartilhar essas mesmas experiências? (GALIAN, 2017, p. 106)

E um dos maiores objetivos da existência deste círculo literário foi justamente criar um espaço, oportunidade de leitores encontrarem interlocutores para esse transbordamento diante do texto. E durante o período da pesquisa pude ver o quanto mesmo para mim, em um papel de mediação, isso ficou evidente. Do privilégio de encontrar um momento para completar essa experiência de leitura/compartilhamento.

Ao vivenciarmos a experiência de sermos tocados pela leitura, mobilizados em nossos sentimentos, crenças e identidade, de nos sentirmos transformados pelo texto que nos chega, nos transborda de tal modo que temos a necessidade de compartilhar o que nos ocorre. Quando isso não é possível, algo dessa experiência se perde, ou não se completa como deveria:

Somos seres comunicantes, ou seja, temos a necessidade de externalizar o que se opera interiormente em nós, como forma de melhor conhecermos e melhor darmos conta. É por isso, que, muitas vezes, a experiência de ler ou fruir sozinhos de algo que nos toca e nos emociona profundamente, acaba por ser tão doloroso; é como se essa experiência tão forte e essencial, ficasse como que incompleta, inconclusa. (GALIAN, 2017, p. 105)

Ao longo dos três meses em que a pesquisa empírica foi construída, muitos temores se concretizaram: alguns participantes foram se desligando do projeto – devido às razões já elencadas – nem todos os participantes desejaram escrever suas narrativas, não engajamos novos participantes. Mas o saldo das experiências, de alguma forma, permanece positivo: os laços entre aqueles que permaneceram se estreitaram mais, as reuniões foram extremamente profícuas, as reflexões profundamente exploradas. Quanto a mim, segui em movimento de abertura para o aprendizado da pesquisa narrativa. Aprendi que quantidade de participantes/respondentes da pesquisa importam na medida da riqueza de suas vivências, e não da quantidade. Que a relação aqui é de aprofundamento e não de contabilização/número de dados. Que embora tenhamos um roteiro, um passo a passo metodológico, há eventos que se sobrepõe ou se impõe e alteram em muitos pontos nossa rota. Mas que isso também é parte fundamental a ser narrada. Que nada de imprevisto se exclui. Que tudo está dentro e é parte. E assim, sigo agora com a narrativa dos participantes.

4.2 A VOZ DOS NARRADORES

Em abril de 2021, informei os participantes acerca da pesquisa e seus passos, conversamos sobre o desejo de responderem ou não, e sobre a questão dos encontros, a partir de maio serem observados, com o intuito de narrar as experiências vividas nos encontros. Também fiz o convite, a quem se interessasse, em colaborar com a escrita de suas próprias narrativas. Combinamos contato por e-mail, para que eu passasse as informações mais detalhadas acerca dos termos de concordância e demais encaminhamentos. Ficou acordado que, ao final do período estipulado, cada um entregaria sua narrativa. Para facilitar a escrita – como já mencionado no item correspondente aos instrumentos de pesquisa – sugeri algumas questões como roteiro geral. Como eram apenas sugestões e não “respostas”, cada participante seguiu seu caminho de escrita a partir dos pontos que consideram relevantes. As linhas convergentes de que falarei, e a partir das quais trago as vozes dos sujeitos da pesquisa, ocorreram em grande parte de forma independente dessas poucas questões norteadoras – até porque eram tópicos bastante amplos/genéricos. E aí já está algo importante de ser pensado. Observar o que há de comum que todos os participantes elencam como relevante, traz um panorama geral sobre as experiências vividas no projeto. Aprofundarei isso ao longo deste item.

Ao serem explanadas as etapas da pesquisa, e a atividade que deveriam realizar, oito alunos (todos os que estavam participando com mais assiduidade) manifestaram desejo de responder a pesquisa. Ao longo dos meses, dois deles protelaram a entrega final, e assim

compreendi que não estavam confortáveis com a escrita, ou mesmo já não desejavam mais produzir a narrativa. Em relação aos motivos, apesar de serem questionados a respeito de não desejarem realizar a escrita, os estudantes apenas sinalizaram que não haviam priorizado ou mesmo que em nova data entregariam. Assim, ao final do prazo, seis participantes entregaram seus textos. Sendo eles alunos dos segundos e terceiros anos do ensino médio²¹, dois meninos e quatro meninas, na faixa etária correspondente entre os 16 e 18 anos. Quanto ao perfil desses alunos, reflete ainda que em menor escala, às características descritas no item 3.2. Em relação à identificação, alguns alunos escolheram os pseudônimos, outros que não o fizeram, eu atribuí com base em autores e autoras lidos por nós nos encontros: não refletem traços físicos ou de personalidade dos participantes, apenas trata-se de uma homenagem literária a esses escritores que nos acompanharam ao longo desse projeto. São eles: Aureliano, Clarice, Lygia, Esther, Erico, Olga. Quando cito eventos e falas desses participantes ao longo dos encontros, no item 4.3, mantenho os pseudônimos para identificá-los.

As narrativas não serão reproduzidas integralmente, por duas razões principais. A primeira, tem o objetivo de não ficar evidente a autoria de cada uma, pelos pares, na hipótese de lerem esta tese. Esse foi um ponto acertado com os alunos/participantes. Para que pudessem expor no texto suas impressões e, também, se sentissem bastante à vontade para expressar sentimentos, relatar experiências mais íntimas. Também porque, optei por seguir linhas comuns, convergências que elas apresentaram e assim delinear algumas possibilidades de sentidos, agrupando em temáticas que se repetiram em todos os textos. Penso que estabelecer essas relações enriqueçam o teor do texto de pesquisa e seja ofício do pesquisador e, também, porque esses recortes ou edições são parte integrante da pesquisa narrativa: organizar essas vozes a partir de alguns temas, eleger uma linha narrativa.

Ainda que o texto corrido não seja exposto, muitos trechos serão transcritos. Os trechos citados serão indicados por pseudônimos, para evitar identificação e apesar da fragmentação, manter a coerência do discurso de cada um. Na sequência, as vozes dos participantes.

O início de tudo

As razões que motivaram a participação nos encontros se apresentam já no início das narrativas. O que mais aproxima, nesse sentido, talvez seja o gosto pela Literatura, como é de

²¹ Ao longo do período que abrangeu a construção dos dados, já no final do período, dois desses participantes concluíram o ensino médio. Mas sigo referenciando-os como alunos do ensino médio, pois assim estavam vinculados ao projeto há mais de dois anos, bem como ao IF e demais atividades.

se supor. Outro traço de semelhança se refere ao vínculo. O convite de algum colega, ou mesmo uma abordagem mais particular de uma das professoras leitora-guia. Excetuando-se a isso, os demais fatores motivadores, são bastante individuais. Alguns já percebidos ou mesmo supostos por nós, professoras leitoras-guias, outros, confesso ter me surpreendido, como foi o caso de um aluno que menciona que o fator preponderante foi ocupar o tempo livre, pois considerava o intervalo do almoço muito longo para ficar “ocioso”. De qualquer forma, chama a atenção o fato de os relatos, em sua maioria, se encaminharem na direção de razões bastante pragmáticas. Diferente do que se poderia conjecturar num primeiro momento. Porém, a permanência passa por outros caminhos. Mas isso veremos mais adiante. Destaco os seguintes relatos:

“A minha participação no Conversas Literárias começou quando eu estava no segundo ano de ensino médio, motivada por um convite realizado por uma das professoras responsáveis pelo projeto e pelo meu interesse pela literatura. (Aureliano)”

“Uma coisa que está ligada com minha experiência no conversas é a pandemia. Porque eu não conhecia o Conversa antes disso. Eu já tinha ouvido falar do Conversas na escola, mas eu nunca fui participar. Sempre tive vontade, mas nunca tinha ido. Quando começou a pandemia, acho que foi a professora que me convidou, e foi na época que não estávamos tendo APNPS ou outras atividades, então comecei a participar porque já me interessava, eu tinha esquecido que o projeto tinha essa possibilidade (online) e comecei a participar. (Lygia)

Destaca-se em suas escritas o convite feito de forma direta. Muitas vezes uma abordagem mais individualizada a alunos que tinham interesse por leitura literária tornava-se um forte incentivo à participação, a virem conhecer as atividades do projeto. Normalmente, as primeiras participações ocorriam a partir de um chamado feito por colegas ou professores. Ainda que o grupo fosse aberto e amplamente divulgado no campus, nas salas, por redes sociais, observávamos que os convites feitos de forma mais direta e particular, eram mais efetivos. O que pode ser verificado nas narrativas:

“Comecei a participar do projeto no início de 2019 por convite de amigos que faziam parte do grupo. A motivação inicial era simplesmente ter algo para ocupar o tempo livre aos meios dias (tendo em vista que possuíamos 1h e 30min para almoço, e boa parte desse tempo era “inutilizado”). (Erico)

“Eu iniciei no projeto em 2019, quando um amigo me convidou, eu cheguei na metade do encontro então eu me senti bem perdida, não entendi muito sobre o conto e nem consegui discutir. Tentei ir uma segunda vez, não lembro se fui no início, desta vez eu tinha o texto em mãos, mas eu não conseguia acompanhar a leitura, eu me perdia em ler e ouvir e nos meus pensamentos. Por muito tempo eu fiquei sem ir no Conversas, porque achava que era para

peessoas muito inteligentes de humanas, e eu filha das exatas não me encaixaria. Até que a prof. me convidou para ler um texto no dia das mulheres, numa live, em 2020. Eu adorei a ideia, escolhi um texto e fui na reunião. Lá eu li meu texto, ouvi outros relatos, foi tão bom compartilhar trechos literários, eu pensei em tanta coisa.” (Clarice)

No entanto, são maioria, mas não totalidade. Em alguns casos foram as oportunidades acadêmicas o primeiro ponto motivador para conhecer a dinâmica dos encontros. Como é o caso das participantes Olga e Esther.

“Eu comecei a participar do projeto quando me candidatei à posição de bolsista. Assim que li a sua descrição no edital, me senti compelida a participar porque a literatura sempre foi um aspecto muito importante da minha vida, e a oportunidade de entrar em contato com diversos gêneros literários e discuti-los com outros me maravilhou.” (Olga)

“Já havia visto (no meu pouco tempo de ensino presencial) em um quadro do IF um panfleto sobre vaga para bolsista voluntário para o projeto Conversas Literárias, o que me interessou bastante, mas não fiz nada a respeito. Com tudo o que aconteceu, em setembro/agosto abriu o edital para seleção de bolsistas em projetos de extensão, onde o projeto também oferecia bolsas, então resolvi me inscrever. Consegui a bolsa, o que me deixou muito feliz e animada, pois foi minha primeira experiência em algo do tipo e também amo ler”.
(Esther)

O interesse pela leitura, o vínculo positivo com colegas e professores, ou mesmo razões do cotidiano acadêmico são o início de tudo, conforme o relato desses participantes. Seja para ocupar o tempo no intervalo de 1h e 15, na rotina pesada de atividades no campus, ou nos dias sem atividades do início da pandemia, as razões são bastante individuais e pragmáticas, em um primeiro momento. Quando se trata de permanecer, os caminhos parecem se individualizar cada vez mais. Ao mesmo tempo que um projeto coletivo os une.

Por que permanecer

Um dos movimentos constantes, ou mesmo cíclicos que se observa no Conversas Literárias é o de chegadas, permanências e partidas. Nas edições presenciais, normalmente isso era ditado pelo início/fim de anos letivos. Ou mesmo na troca dos semestres, quando as atividades extracurriculares e mesmo os horários das aulas ou componentes curriculares sofriam alguma alteração. Com oscilações na frequência, algumas chegadas que se transformavam em permanência... mas em geral, criava-se um grupo relativamente homogêneo que se alterava na passagem do ano.

No formato online, e mais especificamente no período desta pesquisa, o grupo permaneceu estável. Com poucas alterações. Alguns alunos não puderam mais comparecer, segundo seus relatos, devido à retomada de uma série de atividades acadêmicas ou mesmo profissionais. Apesar do recorte da pesquisa ter abrangido um período contínuo sem férias ou recessos, as dinâmicas no contexto da pandemia como estágios, conclusão do ano letivo, início de grupos de pesquisa e demais atividades foram se inserido ao longo dos três meses.

Para além das razões práticas, compreender o que fez esses alunos permanecerem no projeto, com frequência foi motivo de questionamento. Até mesmo para conhecer os fatores que envolvem os participantes e justificam que dediquem seu tempo e atenção a uma atividade sem avaliação, obrigatoriedade. Com a palavra, os participantes:

“A ampliação do meu repertório literário e o método do círculo de leitura em voz alta foram as razões iniciais para a minha assiduidade no projeto, bem como minha boa relação com os participantes e as professoras”. (Aureliano)

“Após a maravilhosa experiência na live, resolvi tentar participar do conversas novamente, entrei no grupo do whats e baixei o conto que seria discutido. Sempre adorei ler em voz alta, nas aulas, ou para crianças, então me cativou muito ler o conto em conjunto”. (Clarice)

“Hoje, as minhas motivações para participar sempre que posso são não apenas as que fizeram começar, mas também gosto de encontrar os participantes do projeto – desde o meu primeiro encontro, passei a admirá-los e apreciar muito os seus pensamentos”. (Olga)

A leitura em voz alta, em contexto de socialização, parece ter sido um fator motivador, prazeroso para a continuidade. Algo como um diferencial. Aqui relembro Colomer (2007) em uma observação já citada, a respeito de como a leitura em voz alta, compartilhada traz em si a noção de pertencimento. No Ensino Fundamental, ainda há espaço para leituras em voz alta, geralmente em atividades com apelo lúdico, jograis, teatros, esquetes e demais possibilidades que envolvem literatura, arte, expressão oral. Já no Ensino Médio, com o aumento dos componentes curriculares, e o pouco tempo de cada um deles, como é o caso da Literatura, de forma usual, as leituras são feitas de forma individual, silenciosa. Poder ler com calma, sem a preocupação com atividades estruturadas, permitindo o tempo da reflexão, vai abrindo espaço para a percepção de sutilezas como ouvir a própria voz, a voz dos colegas, a apreciação do tempo de apenas sentir e pensar.

Um dos alunos relata sua experiência que passa por essas sutilezas, indo um pouco além, ao destacar que esse clima do círculo lhe trouxe acolhimento, conforto diante de um período de algumas dificuldades que vinha enfrentando no âmbito do comportamento/emoções. *“As*

motivações se alteraram a partir do momento que notei o quanto os encontros eram legais e produtivos; aliás, continuei participando mesmo depois que esse grupo de amigos deixou de ir aos encontros, por interesse próprio, e acabei convidando amigos meus para participar também, pouco tempo depois. Acredito que a vontade de participar do projeto se deu, inicialmente, além do motivo citado acima, pelo “refúgio” proporcionado por ele. No início de 2019 tive problemas com ansiedade e era comum sentir-me inquieto e agitado; os ambientes dentro da escola não eram muito convidativos. Ao participar dos encontros, senti-me “protegido”. A sala normalmente era silenciosa (imagino que propositalmente, para propiciar uma leitura e discussão mais tranquilas) e possuía uma iluminação acolhedora. Da janela era possível avistar as árvores que ficam na parte inferior do campus. Notei desde o primeiro encontro o quanto esse ambiente, aliado às discussões e à leitura dos contos, me acalmava. (Erico)

A indicação de ser um ambiente que trouxe alívio para a ansiedade, provoca a reflexão de como o círculo de leitura atravessa questões que vão além do intelecto. Não se trata de fomentar a leitura literária apenas em uma dimensão intelectual. Trata-se de ir na contramão da visão utilitarista que com frequência tem perpassado os espaços de ensino-aprendizado. É como se fosse um lugar para respirar, para tomar fôlego diante da rotina atribulada, ritmo distinto daquele imposto pela tecnologia, pelo ruído externo.

Esse ambiente de calma e acolhimento se constrói com fatores como o silêncio, o conforto físico/sensorial, mas também pelas relações de afeto e empatia que vão sendo tecidas ao longo dos diálogos. Há que se destacar que em quase todos os relatos, uma das referências acerca da permanência nos encontros passa pela questão dos laços de amizade: o clima de cumplicidade criado em torno do compartilhamento do texto, da troca respeitosa das discussões, de forma circular, como destaca Yunes (2002).

“O que me faz gostar tanto do projeto, o que me faz ficar lá, é que ele é importante pra mim, emocionalmente falando, eu gosto muito de participar dos encontros, eu me sinto muito acolhida, eu me sinto bem depois. Enfim, eu não me vejo parando de participar, enquanto a vida me permitir e o projeto existir, porque me faz muito bem. (Clarice)”

“Eu acho que me ensinou muito a como expor as minhas ideias. Porque nosso grupo é uma gama de muitas pessoas diferentes, de realidades, de histórias diferentes e eu preciso expor minhas ideias de uma forma que todo mundo possa entender. Então eu acho que isso ajudou a conseguir estruturar minhas ideias, a falar. Nunca tive muitos problemas com vergonha de expor o que eu pensava, mas acho que o projeto contribui para que eu não ficasse insegura na hora de falar as coisas, ou sem ter certeza. Então eu penso que foi importante para

eu desenvolver minha confiança intelectual, para expor minhas ideias, para eu dizer o que eu pensava num ambiente em que eu sabia que independentemente do que eu dissesse, as pessoas iam respeitar o que eu estava falando, iam considerar o que eu estava falando, iam pensar se faria sentido ou não. Então penso que é um ambiente muito legal para se fazer isso. Um ambiente muito seguro: nunca me senti ofendida, nunca me senti de alguma forma discriminada, em nenhum encontro, por nenhuma pessoa, por mais que eu fale de ideias que nem eu saiba se concorde comigo mesma, é uma conversa muito tranquila, muito sem julgamentos. É muito bom ter esse tipo de espaço ‘dentro’, em um projeto da escola”. (Lygia)

“Outro ponto positivo, é que eu acho que nós alunos conseguimos estabelecer uma relação muito diferente com os professores que participam. É muito legal conhecer eles de outra forma. O Conversas traz essa humanidade em relação aos profs. Nós conhecemos os professores na aula, mas no Conversas é diferente, podemos conhecer um outro lado. Acho que isso traz uma humanidade pra vocês, professores. E é muito bom conhecer vocês como pessoas, não só como professores... acho muito divertido.” (Lygia)

Conforme assinalam Hollerou-Lafarge e Segré (2010), a relação com os professores/mediadores do texto literário, é determinante para o engajamento do leitor. “De fato, a qualidade da relação instaurada pelo professor e os alunos é essencial: se é de confiança, se o professor consegue passar seu gosto pela leitura pedem e seguem de bom grado seus conselhos.” (HOLLEROU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 105)

De forma geral, observa-se que o compartilhamento das leituras, parece ser um fator chave para o desejo de estarem no projeto. Sobre isso, trago novamente as vozes de Horellou-Lafarge;Segré (2010), pois destaca que para os jovens o ato a prática da leitura envolve o compartilhamento, a convivência. É estimulada como parte das relações de amizade que estabelecem, e característico da fase.

A prática de leitura das crianças e adolescentes faz parte de uma relação de amizade, de convivência. Os adolescentes têm o costume de transmitir entre si, oralmente, o conteúdo dos livros que lhes interessam, falam do que leram, estimulam os colegas a compartilhar suas leituras para comunicar suas impressões, para compará-las, verificar o que compreenderam. Evocam suas leituras entre si, trocam e aconselham livros. Muitas vezes os adolescentes praticam a leitura, leem em conjunto uma mesma história em quadrinhos, leitura acompanhada de comentários, de reflexões, de brincadeiras. (HOLLEROU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 105)

A esse respeito, Chambers (Apud Colomer 2007) assinala que o movimento de compartilhar ocorre nos seguintes sentidos: “a) Compartilhar o entusiasmo; b) compartilhar a construção do significado; compartilhar as conexões que os livros estabelecem entre eles.” É

parte de um movimento de afirmação/construção identitária. Pois esse partilhar e confrontar as opiniões, as visões de mundo que embasam os textos e interpretações vai delineando processos de identificação ou ruptura com o que está posto. E as identidades vão se afirmando através das semelhanças e diferenças, laços e rupturas.

“Nos encontros há a possibilidade de entender e conhecer outros pontos de vista em relação ao texto, como também a vida, que estão sendo muito úteis para mim. Durante ou depois dos encontros eu viajava nos meus pensamentos, refletia sobre diversas questões, e assim consegui aprimorar minha visão de mundo e senso crítico. Confesso que fico com certa vergonha de compartilhar meus pensamentos, principalmente de forma online, onde fica mais difícil ver a reação das pessoas ou de falar sem interromper alguém, além de que eu gosto de escutar, então sempre foi uma experiência incrível. (Esther)”

Penso que esse clima favorável narrado a partir das experiências de seus participantes além de ser um fator que justifica o prazer, o bem-estar, o desejo de permanecer é também desencadeante de outro motivo de permanência ou interesse no projeto. O ambiente físico e emocional de acolhimento favorece a interação com os textos literários, o desenvolvimento da competência leitora no âmbito dos textos literários ocorra de forma mais natural, sem barreiras ou resistências interna. Observo, do ponto de vista da mediação, que a aprendizagem das nuances que compõe os sentidos de um texto – símbolos, relações intertextuais, referências externas/de conhecimento de mundo, dimensão estética – ocorra de um modo fluido, de dentro para fora, da prática para a teoria, como um despertar a partir das experiências diretas com o texto. As relações de sentido que se estabelecem e mesmo a expressão das interpretações pessoais a construírem uma interpretação coletiva e substancialmente mais rica vão se engrandecendo a cada encontro. O nível das discussões se aprofunda, evidenciando um aprendizado gradual. O que faz lembrar das experiências educativas, assim nomeadas por Dewey (1976), que segundo ele, por serem agradáveis e enriquecedoras levam à expansão dos conhecimentos e conduzem a outras experiências, em um movimento de encadeamento, ligando-se às anteriores e às posteriores.

Também, a leitura está entre liberdade, criação e coerção. A coerção está no que toca ao domínio dos códigos linguísticos, simbólicos, culturais. A comunicação entre texto e leitor depende do compartilhamento, da apreensão, do domínio desse código. Constituem o horizonte do texto, o ponto de ancoragem. Liberdade, porque o texto está aberto, inacabado, apto a ser preenchido em seus espaços vazios, provocando um trabalho ativo da imaginação, da cognição (criação). (HOLLEROU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010)

“No fim veio a parte que virou a minha preferida, a discussão sobre a história, aquilo me fez pensar tanto, ouvir opiniões diferentes, desenvolver argumentos, ver as propostas dentro das entrelinhas do texto, comparar a ficção com o cotidiano. Quando eu vi, já era presença confirmada em todas as semanas, lia textos diferentes que lembravam livros, filmes, músicas...” (Clarice)

“Além disso, nunca sou desapontada pelos textos escolhidos e as discussões trazidas por eles; sempre fico curiosa para descobrir o que será lido. Os textos que li no projeto me fizeram questionar, entender e descobrir diversos aspectos da minha personalidade, e levarei para toda a minha vida o que aprendi com eles”. (Olga)

Outro ponto de permanência se refere ao período vivenciado: ao contexto da pandemia. Alguns participantes relatam que o projeto se tornou, nesse momento tão cheio de tensões, um lugar de calma, de conforto. De se falar de outros temas, de aliviar tensão e incertezas

“Nesse âmbito mais emocional, acho que o projeto foi importante para eu manter contato com pessoas que eu gosto e admiro, falando sobre coisas que eu me interessou. Foi muito importante pra mim na pandemia, e mesmo em dias que não tem a reunião, eu tenho vontade de participar. É realmente muito importante pra mim.” (Lygia)

Nesse aspecto, trago a reflexão de Petit (2010), sobre a relação entre as narrativas e os momentos de imprevisibilidade da vida.

Muitos pesquisadores, em diferentes disciplinas, ou escritores, observaram que essa necessidade de histórias constituía talvez nossa especificidade humana e que existia conexão entre crise e narração. Vladimir Propp dizia que a narrativa representava uma tentativa de enfrentar tudo que é imprevisível ou infeliz na existência humana. É no que acredita J. Bruner, quando nota que o que nos impele para a narrativa “é precisamente o que não acontece como esperávamos. (PETIT, 2010)

As narrativas oportunizam evasão e experiências. Nesse sentido, convidam à autorreflexão e autoconhecimento: apresenta-se como um instrumento que auxilia os sujeitos na elaboração das suas dores, medos, frustrações.

“Tudo isso era a parte das artes que me faltavam na quarentena, porque antes eu ia dançar, declamar poema, tocar, cantar... eu me envolvia em tudo para receber as graças das artes e participando do projeto eu pude receber a magia que tanto me fazia falta”. (Clarice).

A respeito disso, Yunes (2020) destaca que em meio a tantas informações desencontradas, a Arte, as *lives* servem de refrigério em tempos de angústia e apreensões diante do isolamento e ameaças, restrição de convívio e as incógnitas em relação ao tempo e espaço,

inseguranças no presente no futuro, em relação à saúde, economia, retomada de nossas atividades.

“Considero esses, hoje, os mais importantes, pois é deles que lembro majoritariamente, por serem os momentos semanais em que podia-se entrar em contato com outras pessoas que não aquelas que passaram (e passam) pelo momento de isolamento comigo. (Olga)

Também, a modalidade remota tornou-se um facilitador. Como no caso de um dos alunos concluintes, que só pôde seguir no projeto nesse formato.

“A mudança para o online foi extremamente benéfica para a minha permanência no projeto, uma vez que, caso a pandemia não houvesse ocorrido, minha mudança para outra cidade teria impossibilitado minha participação nos encontros. Também penso que esse formato, apesar de menos receptivo para aqueles que entraram no projeto em 2020, não apresentou nenhuma desvantagem significativa para a continuidade dos encontros. (Aureliano)

Outro participante também relata que a modalidade remota, para além da praticidade, fez com que ele se sentisse mais à vontade para ler, para debater e participar – diferentemente do que se possa pensar à primeira vista, que de as telas e a distância física pudessem trazer maiores travas ou mesmo uma formalidade ou desconforto nas interações.

“A experiência de participar do projeto de forma online foi até melhor que a de participar presencialmente, do meu ponto de vista. Acredito que por estar em casa, um ambiente familiar, consegui me sentir menos tímido para ler e contribuir com observações e perguntas. Sempre tive medo de errar alguma palavra durante a leitura ou de dar uma opinião que destoasse muito daquelas dos colegas. Mas durante o período em que os encontros foram realizados de forma online, além de me sentir mais confortável para ler (e para errar, eventualmente), também me senti mais à vontade para expor meu ponto de vista em relação aos contos, o que foi bom; e em nenhum momento eu me senti “estranho” em meio aos outros leitores, como pensei que pudesse acontecer.” (Erico)

Os motivos de permanecer são sempre muito particulares, mas parecem relacionar-se diretamente com os sentimentos, sensações provocadas. As razões pragmáticas que levam os alunos a conhecer o projeto, frequentar os encontros, não sustentam a permanência. O fato de prosseguirem ao longo de semanas, meses se orienta muito mais na direção das emoções, do desejo, do prazer, do bem-estar: o desejo/prazer de discutir literatura, de estar/ser parte no grupo, construir opiniões, reflexões, compartilhar experiências, sentirem-se desafiados em interpretações cada vez mais complexas, ouvirem-se articulando seus pontos de vista, construir suas vozes, sua identidade. Ainda, o convívio em tempos de pandemia e o espaço

de acolhimento parecem haver se constituído como fator de bem-estar e conforto emocional bastante relevante.

O que mais me marcou foi...

Outro traço comum que perpassou as narrativas foram os momentos, ou pontos marcantes do projeto. Aquilo que de alguma forma imprimiu memórias ou marcas em suas subjetividades.

Difícil delinear paralelos ou semelhanças em eventos tão singulares e diversos. No entanto, o que se repete é o fato de ter havido um amadurecimento na leitura e compreensão do texto literário, assim como na habilidade de expressar-se, formar opiniões. Destaco que o círculo literário realiza um trabalho eficiente nesse âmbito, sem prender-se ou talvez, por não se prender aos resultados. O que ocorre é que o círculo por ser um espaço de liberdade, e eu diria até, de educação libertadora, não se fecha em objetivos acadêmicos demasiados rígidos, no sentido de criar técnicas, passos metodológicos engessados para “ensinar/aprender” literatura. Mas apesar disso, ou em função disso, esse aprendizado ocorre. A exposição a diferentes textos, autores, com diversos níveis de complexidade, configurando ampliação de repertório, as discussões cada vez mais aprofundadas e a partilha de referências nas interpretações levam a essa aprendizagem em um movimento fluido. Penso que não seja precipitado afirmar que a ausência de barreiras, de instâncias coercitivas nesse processo é que favoreça uma aprendizagem efetiva e significativa do texto literário. Sobre isso, Hollerou-Lafarge e Segré (2010, p. 89) afirmam

A relação entre a instituição escolar e a atividade de leitura é complexa: varia conforme os indivíduos e o meio social de origem, e conforme suas representações da instituição escolar e dos professores. A escola dá condições de adquirir as aptidões necessárias para ler, é a instância essencial que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas e indiretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar entraves a uma necessidade de leitura ainda frágil.

Também, Colomer (2007) assinala que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo. As atividades escolares, em direção às obras, precisam encaminhar-se para o alcance do seu sentido global, a estrutura simbólica mais ampla em que o leitor pode

projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e amplia a capacidade de entender o mundo: essa recompensa é o que justifica o esforço de ler.

“O meu primeiro encontro foi, com certeza, um dos que mais me marcou. O texto discutido foi “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa. A minha primeira leitura me deixou extremamente confusa, e eu não havia entendido praticamente nada do que havia se passado. No entanto, a leitura feita durante o encontro e as diferentes análises e pensamentos trazidos pelos participantes me ajudaram a esclarecer tudo o que havia ficado confuso. Foi nesse encontro que eu percebi quão grande é a diferença trazida pelo Conversas Literárias; ele permite não apenas uma melhor compreensão do texto, mas também me expõe a pensamentos e interpretações completamente diferentes dos meus. Outro encontro que me marcou foi o da leitura de “WM”, de Lygia Fagundes Telles. Quando ele ocorreu, eu já não era mais bolsista, então li o conto pela primeira vez durante o encontro. Ele foi, com certeza, um dos textos que mais me chocou, e tentar entendê-lo junto com os outros participantes me fez refletir sobre vários outros textos que já li.” (Olga)

“Em relação aos encontros mais marcantes, lembro principalmente dos primeiros, nos quais eu sempre estava tenso, esperando que ninguém me chamasse para ler, mas ao mesmo tempo, aproveitando as discussões e a leitura para desviar minha cabeça de qualquer coisa que estivesse por ela passando. Além deles, lembro do encontro em que lemos ‘Poema em linha reta’, de Fernando Pessoa, ainda no início de 2019, presencialmente. Foi um marco porque, nessa época, eu basicamente lia apenas poesias, mas eu ainda não conseguia interpretar muito os versos nem a cadência. Ao ler ela em grupo e ouvir a opinião das outras pessoas, além de me sentir um pouco mais pertencente ao grupo, também fui capaz de observar novas e mais profundas interpretações, o que considero de extrema valia (fun fact: a folha impressa e distribuída nesse dia ficou na minha pasta escolar até pouco tempo depois do início da pandemia, quando decidi fixá-la na porta do meu armário, local onde, atualmente, ela é vizinha de outras poesias que gosto muito). Além desses encontros, lembro de outros vários momentos em ambiente online. Considero esses, hoje, os mais importantes, pois é deles que lembro majoritariamente, por serem os momentos semanais em que podia-se entrar em contato com outras pessoas que não aquelas que passaram (e passam) pelo momento de isolamento comigo”. (Erico)

Foram textos que os atravessaram, que *passaram* a eles, na acepção de Larrosa (2003). Que ao efetivar o encontro, a interação deu-se a experiência e conseqüente transformação: o texto está na parede do armário, na rotina, no olhar que se modificou sobre o poema e as leituras que advieram, como nos conta Erico. E está mesmo nas formas de reler e repensar textos lidos

antes desta experiência, conforme nos traz Olga em sua percepção do que mais a marcou. Também para Aureliano, alguns contos e debates que emergiram o marcaram profundamente em aspectos formativos:

“As leituras e os debates me auxiliaram em diversos aspectos da minha formação enquanto leitor, estudante e indivíduo. ‘Evangelho Segundo Marcos’, conto de Jorge Luis Borges, foi extremamente marcante porque gerou um debate que se estendeu além do tempo de reunião entre mim e os meus amigos. O conto “Amor”, de Clarice Lispector, foi um dos meus primeiros contatos com a escrita da autora, e me fez perceber a potência que a literatura possui de evocar sentimentos e epifanias no próprio leitor. Mais tarde, já na forma online, a leitura conjunta de ‘Restos de Carnaval’, também da mesma escritora, foi fundamental para a construção da minha própria identidade, porque eu pude projetar certos anseios pela lente interpretativa, e obter um melhor entendimento sobre os meus sentimentos. (Aureliano)

Os participantes apresentam ainda outros pontos em que se sentiram transformados pela leitura. Destaco os aspectos cognitivos e acadêmicos, que embora não foram alvo preponderante do projeto, considero como sua consequência direta.

“Outro aspecto além do emocional, eu penso que seja no âmbito acadêmico. Cognitivamente contribui em muitas coisas. Antes do Conversas eu tinha uma leitura muito diferente do que a leitura que eu tenho agora. Antes do projeto eu não sabia que eu poderia não gostar de um livro, de um conto. Ou avaliar como ruim: ou o conto era bom e eu gostava, ou eu não gostava porque não tinha compreendido por que não fazia meu estilo. Eu não sabia que poderiam ter textos ruins. E que eu poderia fazer esse julgamento”. (Lygia)

A leitura conjunta e o compartilhamento de diferentes pontos de vista vão construindo autonomia rumo a um processo crítico de leitura. O olhar fica mais atento para os aspectos estéticos, para as diferentes formas de se dizer o mesmo, para a elaboração da linguagem na apresentação de um determinado tema e enredo. Os leitores se constituem como tal e tomam consciência desse fato, sentindo-se seguros para analisar aspectos textuais e também formar opinião acerca da construção textual.

“Outras coisas em que o projeto tem me ajudado muito foi em termos de repertório cultural, porque lemos coisas diferentes, com sugestões diferentes... e muitas vezes as discussões vão para lugares diferentes do que se propunha inicialmente o conto – tem sempre uma relação, é claro, mas nos levam para lugares que talvez não fossem o ponto central do conto. Acho que me ajudou a formar opinião sobre várias coisas, refletir sobre muitas outras, que talvez eu não tivesse refletido se o Conversas não existisse na minha vida... ou talvez eu tivesse refletido muito mais tarde. Então, isso foi muito bom também.” (Lygia)

“Participar do projeto me fez ver como é necessário ter contato com a literatura, de ler contos ou textos diferentes, sair do nosso nicho literário e exercitar a elaboração de argumentos. Além disso, vi a importância de trocar ideias, de ouvir diferentes opiniões e pontos de vista antes de escolher um lado”. (Clarice)

“A ampliação do meu repertório literário e o método do círculo de leitura em voz alta foram as razões iniciais para a minha assiduidade no projeto, bem como minha boa relação com os participantes e as professoras. Em 2019 eu também atuei de forma voluntária no projeto em conjunto com outras duas bolsistas, auxiliando na escolha de textos, organizando os encontros e realizando postagens nas redes sociais. Essa experiência me auxiliou a determinar minha escolha de graduação, me influenciando a optar pelo curso de Letras” (Aureliano)

“Minha habilidade de leitura também melhorou conforme eu comecei a participar dos encontros, uma vez que as discussões me instigam a procurar mais sobre as obras e os autores, ampliando meu repertório literário e possibilitando que eu leia por lazer de forma mais frequente”. (Aureliano)

“Também, no Conversas eu tive acesso a muitos autores que eu não conhecia, e os quais acabei gostando muito, que são parte do meu estilo. Ou que eu até conhecia, mas nunca tinha lido sobre: Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Machado de Assis, além de tantos outros. Poder ter um direcionamento para ler textos que a gente não leria habitualmente. Temos incentivo para ler coisas novas, me apresentou muitos autores obras diferentes, muitos estilos que eu não necessariamente escolheria, mas que renderam ótimas discussões. Como o gênero fantástico. Lembro que no ano passado lemos muita coisa nesse gênero. Nunca foi meu estilo de leitura, mas foi muito bom poder ler e conversar sobre eles depois.” (Lygia)

Muitos relataram que não liam os autores apresentados por não conhecerem e também por se tratar de “estilos” diversos de leitura que comumente procuravam. A ampliação de repertório de leituras, o conhecimento de novos autores, a expansão dos pontos de vista, foram aspectos que se repetiram ao longo das respostas. Ficou evidente o quanto essa abertura foi marcante para a construção de novas visões e perspectivas.

“Outro ponto acho que foi a forma de me expressar. Principalmente duas coisas que eu observo. A primeira é que eu fico muito emocionada quando falo sobre coisas que eu gosto, e o Conversas me ensinou a ter paciência... a ter maturidade. Acho que o Conversas foi de grande contribuição para eu construir essa maturidade dentro de mim mesma, para esperar minha hora de falar. Agora, principalmente no meet... é preciso que a gente espere que o outro fale, para esperar a nossa vez de falar. Talvez não só o projeto, mas foi principalmente o que contribui para eu esperar minha vez de falar e ouvir as outras pessoas. Às vezes eu tinha muitas

ideias na cabeça e eu queria falar logo para não esquecer... e no projeto eu aprendi a fazer isso, porque é muito chato interromper. Eu tentava me segurar, mas nem sempre eu conseguia.” (Lygia)

Nesse ponto, penso em uma das asserções de Colomer (2007), que de algum modo está no centro desta pesquisa, no que toca ao objetivo da educação literária: a formação dos sujeitos a partir da linguagem e da sociabilidade, mediada pelo texto:

É a partir desse valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31)

Ao encerrar esse item, acrescento que as narrativas escritas foram pensadas para que pudessem ter mais liberdade em seus relatos e que emergissem suas impressões, histórias, momentos, etc., com o tempo e espaço necessários. Para que essa escrita pudesse se desenvolver dentro desse contexto de liberdade e ritmo pessoal, até mesmo as perguntas que inicialmente haviam sido pensadas para conduzir um roteiro, foram diminuídas e deixadas de forma aberta, como sugestão e provocação à escrita.

Destaco ainda que a maioria dos participantes narrou de maneira mais formal e objetiva do que o esperado. Em muitas passagens, o texto assumiu tom mais argumentativo, do que propriamente o discorrer de relatos. No contexto escolar do ensino médio, há uma ênfase no trabalho com os gêneros argumentativos, em detrimento aos gêneros narrativos. Então, de algum modo, quando solicitados a escrever, a tendência é que repitam os padrões de escrita aos quais estão habituados, relacionando com a objetividade/cientificidade/contexto de pesquisa e estudo. Também, outra hipótese é que apesar do ambiente do círculo ser construído com base na liberdade e no acolhimento, trata-se de um momento de escrita inserido em uma pesquisa. Ou seja, os participantes sabiam que seus textos seriam lidos a partir de focos determinados de observação e análise, o que pode ter influenciado em um certo “engessamento” em alguns pontos e formatos.

Outro ponto que me chamou a atenção, foi o de que houve de modo geral pouca menção aos textos trabalhados, e sim, aos movimentos, aos sentimentos e reflexões em torno do projeto, de forma mais ampla e menos detalhada.

Uma última observação acerca disso, é que ainda que esse tenha sido o “tom” da maioria das narrativas, algumas surpreenderam com muita espontaneidade e revelações de sentimentos

e impressões. Mesmo naquelas que optaram por mais objetividade, não deixaram de trazer elementos subjetivos e transparecer suas visões acerca do projeto, dos participantes, da mediação e de si mesmos.

4.3 ENREDOS POSSÍVEIS À LUZ DOS CRUZAMENTOS DAS TRÊS DIMENSÕES DA PESQUISA NARRATIVA

Este tópico possivelmente seja o centro desta pesquisa narrativa. Ou seu ponto alto. É o momento em que as reflexões e experiências vividas nos encontros são recontadas em uma tentativa de entender os movimentos entre participantes e mediadores; participantes/mediadores e textos; experiências, interações e identidades; contexto, objetos (texto) e sujeitos: é o ponto em que tudo ocorre em relação.

A pesquisa de campo teve início 06/05/2021. Nessa data, como já mencionado, o grupo estava bastante engajado, apresentando uma formação relativamente fixa e acostumado aos encontros online. A fase inicial de isolamento provocado pela pandemia já havia cedido lugar para um período de retomada de atividades.

Desde o segundo semestre de 2019, por conta da pesquisa de doutorado, deixei a coordenação do projeto, uma vez que me afastei das atividades profissionais do Campus. No entanto, segui participando e mediando, quando possível. Ao longo de 2020 e 2021, fui me colocando mais no lugar de participante, para fins de observação e pesquisa, e em função do afastamento já mencionado. No período da pesquisa, tentei me aproximar ainda mais desse lugar, para melhor entender este espaço e os impactos desse projeto, tanto em mim, quanto nos alunos.

Estando os encontros a pleno funcionamento, busquei interferir minimamente no andamento do projeto, sobretudo nos encontros. Apenas reforcei aos alunos e mediadores que estaríamos dando início oficialmente à pesquisa, mas que nada mudaria. A seleção de contos apresentada embora em sua maioria sugerida a partir dos critérios de uma temática que trouxesse à discussão identitária, não se construiu previamente de forma rígida. Ela se organizou também respeitando a lógica do projeto: algumas possibilidades elencadas pelas leitoras-guia, mas com uma abertura para sugestões e principalmente para o rumo que as discussões e interesses iriam tomando ao longo das semanas. Inicialmente foi pensado em retomar alguns textos que fizeram parte da primeira edição do projeto, no ano de 2018, e que renderam discussões bastante profícuas. De forma geral, buscou-se a diversidade de gênero,

nacionalidade, etnia e época de produção dos autores. Assim como de aspectos identitários vários (gênero, sexualidade, raça, classe, etc.)

Destaco também que os nomes dos alunos participantes foram substituídos por pseudônimos, do mesmo modo como na produção das narrativas escritas. Sobre a referência às leitoras-guias, quando necessário, optei por identificar como leitora-guia A e leitora-guia B para ressaltar apenas a função/papel no círculo literário.

Ainda, foi frequente a participação de professores ao longo dos encontros nesse período. Nos anos anteriores, o projeto sempre esteve aberto aos professores do Campus. No entanto, isso foi algo viabilizado apenas no formato online e sobretudo no ano de 2021. Para diferenciar dos alunos (sujeitos desta pesquisa) os nomeei como “participante” seguido de um (respectivo) numeral. Essa escolha se deve ao fato de que a pesquisa tem como foco os jovens no círculo de leitura, não os professores que participaram. Isso não quer dizer que suas interações e intervenções não tenham sido consideradas. Cada participante é fundamental para conferir aos encontros suas características específicas: suas observações e pontos de vista são formadores das elaborações construídas ao longo de cada encontro. E não são menos relevantes. Contudo, reforço que o objetivo desta pesquisa está nas relações do projeto com os jovens alunos, com sua construção identitária, suas subjetividades. Os outros elementos, tais como demais participantes e mediadores são mobilizados em função desses sujeitos.²²

Apresento a narrativa dos encontros separadamente respeitando a cronologia. Penso que essa organização possibilite ao leitor experimentar em algum nível a dinâmica do círculo, a forma como: a) os diálogos aconteciam; b) a interpretação textual ia se construindo de forma cooperativa; c) as experiências anteriores eram mobilizadas para ampliar a compreensão textual; d) as referências intertextuais emergiam; ocorria a escuta atenta e a expressão das reflexões. Ainda, por ser relevante observar e refletir como as narrativas, com sua diversidade de temáticas e construções, impactavam na forma interação, envolvimento e participação dos alunos. Cada encontro relatado tem como título o conto lido, seguido de respectivo autor e data. Também, iniciei com uma epígrafe escolhida por ser um trecho ou frase síntese do enredo, percebido por algum dos participantes no momento da leitura ou da discussão.

²²Destaco que seria bastante rico um outro estudo a respeito dos professores e sua contribuição/participação no círculo. Também sobre a evolução de suas leituras e interpretações. Isso foi possível de observar com aqueles que mantiveram uma frequência maior. Mas incluir tal tópico nesta pesquisa seria não atender de forma satisfatória nem os objetivos iniciais, tampouco os objetivos que adviriam da nova investigação. Penso que estudos diferentes, separados sejam mais adequados para melhor definição do escopo e detalhamento/aprofundamento da pesquisa. Ou até mesmo estudos que investiguem esses sujeitos em relação, pode se configurar um eixo bastante profícuo, porém aqui não caberia pelas próprias limitações de tempo escopo desta pesquisa.

A seguir, um quadro explicativo, com o objetivo de sintetizar os contos trabalhados, um brevíssimo enredo ou menção às principais temáticas, autor e obra.

QUADRO SÍNTESE DOS ENCONTROS E RESPECTIVOS TEXTOS TRABALHADOS:

Data	Conto	Síntese	Obra em que foi publicado/1ª edição.
06/05	Flor, flores e ferro retorcido	As memórias de infância da narradora acerca de um episódio envolvendo uma vizinha, onde vem à tona questões relacionadas à homoafetividade e os preconceitos e estereótipos de gênero e sexualidade.	POLESSO, Natalia Borges. <i>Amora</i> . Não Editora, Porto Alegre: 2015.
13/05	O cooper de Cida	O cotidiano de uma jovem mulher de classe média, marcado por uma série de exigências sociais e a busca de seu lugar no mundo, e sua identidade.	EVARISTO, Conceição. <i>Olhos d'água</i> . Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
20/05	A casa de bonecas	Tem como mote a narrativa sobre o encanto que a nova casa de bonecas das irmãs Burnells despertava nas colegas de escola, abrindo espaço para emersão das relações sociais e de classe.	MANSFIELD, Katherine. <i>The Doves' Nest: And Other Stories</i> . New York: Knopf, 1923.
27/05	O outro eu	O autor Jorge Luis Borges e seu encontro com seu duplo, um outro “eu” mais velho, às margens do rio. Suscitando uma série de embates sobre a vida, a identidade, a passagem do tempo.	BORGES, Jorge Luis. <i>El libro de arena</i> . Buenos Aires: Emecé. 1976.
10/06	A fronteira da arte	Um fotógrafo de guerra depara-se com o maior dilema ético de sua vida: fazer a foto que lhe daria notoriedade nunca antes alcançada, ou preservar o momento de dor extrema vivenciado por ele e pelo amigo. Os limites entre o fazer artístico e a dor alheia, entre as noções do eu e do outro.	GALEANO, Eduardo. <i>El libro de los abrazos</i> . Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones, 1991.
17/06	As mãos do meu filho	Na noite de aclamação por um concerto no auge da carreira de um pianista, seu pai rememora fatos de sua infância. Em paralelo, de sua própria vida marcada pelo alcoolismo e ausência familiar. O orgulho pela trajetória do filho, mistura-se à consciência da sua ausência na vida do jovem.	VERÍSSIMO, Érico. <i>As mãos de meu filho</i> . Rio de Janeiro: Globo, 1942.

24/06	Biruta	É véspera de Natal e o leitor acompanha a história de Biruta, o fiel companheiro de um menino órfão, que vive como um empregado na casa de um casal de sem filhos, de classe alta. O cão é o único vínculo de afeto do menino. Mas na noite de Natal, é levado pelos donos da casa para ser abandonado no caminho. As relações humanas e sociais são profundamente desveladas nessa narrativa.	TELLES, Lygia Fagundes. <i>Histórias Escolhidas</i> . São Paulo: Boa Leitura, 1960
01/07	O ovo e a Galinha	A personagem/narradora depara-se com ovo no silêncio da cozinha. A partir disso inicia-se uma discussão rica em símbolos, metáforas, acerca da existência e de questões universais e metafísicas.	LISPECTOR, Clarice. <i>Legião Estrangeira</i> . 1a ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.
08/07	No seu pescoço	A trajetória de uma jovem nigeriana nos EUA, seus sonhos, decepções em uma narrativa que envolve a discussão de questões raciais, étnicas, de classe e gênero.	ADICHIE, Chimamanda N. <i>No seu pescoço</i> . Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
15/07	Aqueles Dois	O enredo do conto centra-se nos personagens Raul e Saul, amigos e colegas de trabalho que, julgados como homossexuais, são demitidos do emprego por “chocarem” o ambiente convencional de repartição pública dos anos 1980, pela relação próxima, de intimidade e amizade que aparentavam. Emergem discussões profundas acerca de rótulos e preconceitos no que tange à identidade sexual e de gênero.	ABREU, Caio Fernando. <i>Morangos Mofados</i> . São Paulo: Brasiliense, 1981.

Flor, flores, ferro retorcido – Natália Borges Polesso – 06/05/2021

“As faíscas que caíam iluminaram os olhos dela e, naquele momento, ela era a flor mais bonita que eu já tinha visto.”

Nesse final de tarde, do início do mês de maio, o encontro contou com a participação de cinco alunos, dois professores participantes, duas professoras leitora-guias²³. Essa é uma classificação mais para entender o quantitativo de público. E esse número se manteve estável, com poucas variações ao longo dos 10 encontros relatados. Entretanto, por mais que as

²³ Embora meu papel ao longo dos anos tenha sido de leitora-guia do projeto, juntamente com as professoras que o coordenaram nos períodos, identifico-me a partir do pronome “eu” nas narrativas dos encontros, quando necessário destacar intervenções específicas ou reflexões suscitadas – assim, a identificação Leitora-guia A e Leitora-guia B se referem às coordenadoras da presente edição do projeto.

professoras leitora-guias se sintam responsáveis por fazer alguns movimentos principalmente em relação à organização e andamento, ao acompanhar/observar a reunião, me dou conta que ao longo da leitura e do desenvolvimento do encontro, estabelecem-se aí interações entre os participantes e o texto, assim como dos participantes entre si, de forma bastante horizontal e igualitária. Em alguns momentos as leitora-guias provocam alguns questionamentos por já conhecerem o texto, mas o engajamento se dá de forma muito homogênea. A prática de uma leitura não-verticalizada, utilizando um conceito freiriano.

Os participantes vão chegando à reunião perto das 18h. A ideia é esperar todos aqueles que sinalizaram através dos canais de comunicação do grupo que estarão presentes. Assim, esse primeiro momento que antecede à leitura é marcado pela espontaneidade das conversas. Nesse dia, surgiram assuntos sobre o currículo dos cursos técnicos, depois um momento de desabafo sobre o funcionamento das aulas durante a pandemia. Relatam as dificuldades de estudar online, da necessidade de manter o foco, de lembrar de todas as tarefas. Outros relatam a desmotivação diante desse cenário, principalmente os alunos que entraram no primeiro ano de ensino médio e não tiveram a oportunidade de conviver presencialmente com professores e colegas. Ao entrarem no segundo ano de ensino remoto, reportam uma sensação de desânimo e desmotivação. Segundo eles, fatores como a lentidão do retorno das atividades presenciais – em variados aspectos da vida – somada aos processos escolares que também seguem essa lógica, contribuem para esses sentimentos. Outros ainda afirmam que aulas síncronas ainda trazem um certo alento, mas em alguns componentes curriculares nem sempre há, nessa modalidade, o que dificulta os processos de aprendizagem. “Estou aprendendo mais ou menos”, relata Olga. Houve a necessidade de adaptação à instituição, ao mesmo tempo em que isso não ocorreu presencialmente, o que gerou maior dificuldade no processo.

Destaco como esse é um momento em que os participantes demonstram se sentirem muito à vontade uns com os outros, livres para expressar seus questionamentos, suas opiniões e percepções sobre diferentes fatos cotidianos. Esse já é um grupo constituído e estável há pelo menos uns três meses, então o vínculo que se formou justifica este cenário de conforto, acolhimento, confiança. Há pertencimento e familiaridade que permite essas interações espontâneas antes, durante e depois da leitura.

Ao chegar o limite de tempo estabelecido para a espera dos participantes, e o encerramento das falas e comentários, um dos alunos chama para a leitura. Aliás isso é um movimento recorrente. Raramente são as leitora-guias que sinalizam que já é tempo de encerrar os diálogos para passar à leitura.

A leitora-guia “A” tece alguns comentários sobre a autora do texto escolhido e principalmente sobre a obra em que foi publicado, intitulada “Amora”. Um dos alunos relembra o evento em que a autora esteve no Campus, em 2019, promovido pelo *Conversas Literárias*. Também é comentado que se trata de uma autora local, premiada (Jabuti e Açorianos), mas pouco ou nada – ainda – conhecida pelos participantes. Esse “desconhecimento”, aliás, foi um dos motivos de escolha do conto a ser debatido neste dia. Pensamos ser relevante a apresentação de uma autora local, com reconhecimento em prêmios de âmbito regional e nacional. Além disso, trata-se de um texto de produção contemporânea – publicado em 2015 –, construído a partir de referências locais e que apresenta temática que envolve questões identitárias – outro critério de escolha bastante explorado. Outros aspectos, tais como a elaboração da linguagem, o tema propício a discussões pelo interesse que suscita nos jovens, o caráter polissêmico, o tom de humor e ironia sutis que perpassa a construção do conto, as referências regionais e históricas recentes que evocam memórias afetivas, são igualmente fatores que contribuíram para sua escolha.

Na sequência, inicia-se a leitura pela leitora-guia “B”. Ela segue por um ou dois parágrafos e chama pelo nome a próxima participante para dar continuidade. Normalmente essa é a dinâmica escolhida. Em alguns encontros específicos, optou-se por centralizar a leitura em uma ou duas pessoas, dependendo de como a narrativa se organiza para que se mantenha a atenção. Ressalto que antes de iniciar a leitura, os participantes que não podem fazê-la por algum impeditivo, ou mesmo aqueles que não desejam ler, avisam e não são chamados para tal. Organizamos desta forma para que se mantenham sempre confortáveis para participarem, ou não, e se manifestam a esse respeito quando se faz necessário, com muita naturalidade.

Como enredo do conto, um episódio acontecido em fins da década de 1980, com uma menina, moradora de um subúrbio na cidade de Novo Hamburgo. O conflito se dá a partir de uma expressão que ela ouve em uma reunião familiar e não compreende. Tal expressão foi usada para definir a vizinha Celói: num almoço de domingo, todos à mesa, uma tia refere-se à moça, a partir do termo “machorra”. No mesmo momento, a menina fica curiosa com a palavra desconhecida. A família tenta desviar o foco do termo em questão e não esclarece seu significado. Intrigada, a menina vai em buscas de respostas, e preocupa-se por crer tratar-se de algum tipo de doença, visto a aura de mistério criada pelos adultos para lhe explicarem o possível sentido. Assim, os leitores se deparam com uma série de questionamentos acerca das identidades no que tange aos temas de gênero e sexualidade. Para além disso, percebe-se o quanto os conceitos de “enquadramento” e “rótulos” são construções sociais, uma vez que as pessoas mais jovens parecem não compreender o sentido de tais classificações, nem tampouco

revelam preconceitos nesta esfera. Ao contrário, demonstram simplicidade e leveza na abordagem de tais questões.

A leitura despertou risos, e ao mesmo tempo um encantamento sobre a sutileza e sensibilidade na abordagem do tema. O texto é definido como: “cômico e belo”, por uma das professoras participantes.

Espontaneamente, Caio e Lygia iniciam a discussão sobre a referência temporal do conto. E destacam a forma como o narrador apresenta: foi em 1988 e parecia que havia sido há muito mais tempo.... Segundo Lygia, isso pode ter relação com a ideia de que a visão de gênero e sexualidade carregada de preconceito que os personagens desvelam, deveria ser algo tão antigo e ultrapassado para se justificar em tempos mais recuados.

A discussão então se encaminha com outros participantes refletindo como a questão da abordagem do tema da sexualidade e gênero vem mudando em relação às décadas.

Os jovens relatam como atualmente não parece ser uma questão tão difícil de ser trazida ao debate. As leitora-guias apontam que talvez em gerações anteriores isso tenha representado um maior tabu, ou mesmo um tema deixado à margem nas discussões juvenis. Nesse sentido, outro tópico que surge, é sobre como nas últimas décadas a questão do lugar social da homossexualidade e homoafetividade vem mudando positivamente, ainda que estejamos em um momento histórico que aparenta um retrocesso pelos dados de violência que são registrados em relação a indivíduos LGBTQIA+. O que se comentou é que há uma maior naturalidade, sobretudo nas gerações mais jovens, em relação à sexualidade e afetividade. Embora no presente a homossexualidade seja uma questão evidente, ela não é vista com o mesmo peso que representava há poucas décadas – tais como a década de 1980 retratada no conto. Nesse período, ser homossexual e assumir essa orientação, relegava os sujeitos à marginalização social, salvo poucas exceções. Por essa razão, tornar pública a orientação sexual divergente da heteronormatividade se tratava de uma decisão bem mais penosa do que costuma ser atualmente. Importa destacar, conforme um dos participantes relatou, que essa maior aceitação é variável conforme o contexto social, cultural e mesmo econômico.

Memórias de adolescência surgiram, e assim comentei sobre meus próprios processos de compreensão e construção da visão de mundo sobre a identidade sexual e de gênero. Nesse ponto, chamo a atenção sobre o movimento de como as memórias de cada participante são mobilizadas. Seja para ilustrar com exemplos, seja para trazer um fato novo à discussão, mas sobretudo, a impressão que se tem – e que se repete ao longo dos encontros – é a de que há um movimento de se olhar para as experiências vividas para compreender o texto, e para inserir-se e contribuir com a discussão. Como se a apreensão do texto e das reflexões por ele suscitadas,

passasse primeiro por uma ancoragem naquilo no vivido, no experienciado. Assim, novos sentidos – para o texto, e para si mesmos – se constroem com profundidade. Isso remete ao movimento de interação e continuidade que concorre para o aprendizado, como elabora Dewey (1976). Também relaciono aqui com o que Larrosa (2003) denomina processos de narrativa – compreensão – autocompreensão, que abrange o contato do leitor com o texto ficcional.

Caio fala que apesar de ver progressos em relação à passagem das décadas – pelo que observa em relatos e histórias, acredita que tudo depende do contexto em que se está inserido. Relata uma experiência pessoal, sobre sua escola de ensino fundamental. Lá, ainda era tabu falar de diversidade de gênero e sexualidade, e ele mesmo observa que repetia noções das visões absorvidas, com um certo preconceito e obscurantismo. Já a partir da chegada no IFRS, das pessoas com quem travou contato, teve um momento de abertura de consciência e de visão sobre os temas.

Lygia e Aureliano destacaram que o ambiente do IFRS Campus Bento é, de forma geral, bastante progressista em relação às questões de gênero e sexualidade. Isso se deve, talvez, pela forte atuação de núcleos como o NEPEGS, e mesmo por ser um espaço de amplo debate nas áreas de sociologia e filosofia. O mesmo, segundo os demais participantes, não ocorria nas escolas que frequentaram no ensino fundamental, ou mesmo diante dos relatos de amigos que estudam em outras escolas da cidade de Bento Gonçalves. Principalmente nas instituições ligadas às ordens religiosas, sobretudo católicas, demonstra-se uma postura bastante conservadora e conseqüentemente, os alunos não demonstram tanta aceitação e naturalidade diante da diversidade de gênero e sexualidade.

Caio relata que no meio religioso é mais difícil ainda uma abertura diante de tais questões, mas que já está se tornando pauta nos ambientes da igreja cristã. Enfatiza que ainda falta muito para um movimento de acolhimento e compreensão, mas pensa que no futuro será possível chegar nesse estágio. Sobre isso, Lygia comenta que nas escolas de confissão cristã, também é uma pauta com mais entraves e há uma visão mais preconceituosa do tema, além de interferência na vida dos sujeitos/alunos no que tange a esses aspectos.

Caio comenta o quanto os processos pessoais de descoberta de si são afetados por essas visões ou mesmo por interferências nas condutas dessas instituições a respeito das questões de gênero e sexualidade de seus alunos. A contribuição de Olga a esse respeito é a de que nessas escolas o processo de um jovem assumir-se é bastante difícil, e marcado por coerção e preconceito.

A leitora-guia A também destaca que há “bolhas” de preconceito e de aceitação. Também traz para a discussão a narrativa das experiências vividas com pessoas próximas acerca deste tema seja no círculo familiar, de amizades, no período de formação universitária.

Nesse ponto, outros participantes parecem mobilizar (e depois relatar) memórias de infância, experiências vividas de preconceito: o colega da escola que usava rosa e era ridicularizado, a menina que jogava futebol, da qual era preciso se afastar para não ser malvista... o brinquedo vetado pela vendedora da loja por ser para meninos. Surgem relatos de memórias de situações, sobretudo na infância, em que se depararam, como no conto, com questões limitantes de gênero, e tal qual a personagem não atribuíam sentido a tais segmentações. Destacam o quanto o preconceito e a discriminação são construídos socialmente, pois para a criança essas distinções não ocorrem; destacam também a dificuldade em assumir suas identidades na adolescência. Lygia relembra os altos níveis de ansiedade e angústia que percebeu em alguns amigos, ao longo desse período.

Nesse ponto da discussão, observo quantas discussões foram levantadas e como isso pode repercutir em ações mais conscientes no sentido de rever preconceitos relacionados à diversidade humana. Também ao verbalizarem memórias e reflexões, há a organização do pensamento e dos processos de autoconhecimento e visões de mundo.

Por fim, aconteceu um movimento de se trazer referências intertextuais. Contos, romances, séries, filmes que versam sobre o tema e que ampliam a visão.

Aos poucos a discussão foi se encaminhando para o final. Nesse encontro, foi possível observar o quanto se sobressaiu a discussão do tema e aspectos ligados à diversidade. O grupo não se ateve tanto às construções textuais, ou mesmo no retorno para frases ou trechos lidos, embora tivessem destacado, em vários momentos, alguns tópicos que consideraram relevantes. Principalmente um dos diálogos em que a narradora personagem (sem nome) e sua amiga Celoi travam a respeito de como se definir como uma mulher pode ser uma “machorra”. As proposições de Celoi e as respostas rápidas e inteligentes da narradora personagem revelam-se, segundo alguns dos participantes, um ponto alto da narrativa. Por mais que não tenham se detido sobre os aspectos linguísticos e estruturais da narrativa, interessante observar que captaram um dos pontos altos, em termos de trabalho com a linguagem. Trata-se de um diálogo bastante elaborado, carregado de humor e perspicácia, que leva o leitor a um exercício de colocar-se no lugar da menina narradora, suspendendo a própria idade e os preconceitos construídos. Também oferece ao leitor uma reflexão profunda, sobre o quanto todas as classificações e estereótipos podem ser relativizados. Ao escrever minhas impressões nesse encontro, recordo-me de Petit

(2001) quando alerta aos mediadores de leitura que precisam estar disponíveis para debater questões de ordem existenciais.

O conto foi envolvente, do ponto de vista da discussão, porém não suscitou depoimentos acalorados ou mesmo um fluxo de emoção mais acentuado. Provocou reflexões profundas, mas sem excessivo envolvimento emocional e o encontro terminou de forma bastante leve. Houve um movimento de buscar referências nas experiências vividas para discussão. A narrativa envolveu pelo aspecto das reflexões de ordem mais ligada ao social, aos temas de preconceito e discriminação em relação às identidades de gênero e sexo. A emergência das consciências, a partir da história narrada, do conflito das personagens mobilizou a discussão e como consequência, se pode supor que advém uma inserção mais crítica na realidade.

O encontro terminou de forma leve e descontraída, com expressões de satisfação pelos momentos vividos no círculo.

O cooper de Cida – Conceição Evaristo – 13/06/2021

“Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguido tempo de viver, era preciso buscar sempre o que tinha ficado pra trás, o agora e o que estava por vir.”

Este encontro também iniciou com o momento de diálogo habitual. Como tema das conversas, acontecimentos cotidianos, menção às notícias semanais, clima, etc. Seguimos com um grupo reduzido, porém assíduo e engajado. O conto selecionado para esse dia foi “O cooper de Cida”. Publicado em 2014, na obra “Olhos d’água”, escrito por Conceição Evaristo, autora mulher, negra. Sublinho essas características, pois um dos critérios que estabelecemos para a escolha dos contos, é o de privilegiar a diversidade não apenas temática e temporal, mas sobretudo na questão da autoria. Buscamos ir além do cânone que, com base em uma suposta neutralidade, esconde uma hegemonia branca, elitista, masculina e heterossexual. Embora também sejam escolhidos textos e autores canônicos, eles não são preponderantes. Além desse critério, no caso de “O cooper de Cida”, foi escolhido também por apresentar uma temática cujas questões identitárias são centrais e fazer um contraponto com o ritmo vivido no contexto de pandemia.

No horário combinado, passamos à leitura do texto, que conta a trajetória de Cida, que aos 17 anos muda-se da cidade “devagar demais” para a capital. Aí desenha-se uma vida marcada pelo imediatismo, rapidez, fugacidade. Cida não tem tempo para as relações de afeto

mais profundas, para rituais ou pausas. Obcecada pelo mantra de que “É preciso correr pra chegar antes”, divide seu tempo entre trabalho, compromissos, estudos. Todos os dias faz seu cooper na praia, de forma tão automática que sequer observa seu entorno. Até o momento em que pela primeira vez para e contempla o mar. Então vive uma epifania. Revela-se o cansaço, o desejo de alterar seu ritmo. Percebe que é uma mulher e não uma máquina. Ao voltar para casa é chamada de volta para a realidade, para a corrida do cotidiano. Decide não ir trabalhar naquele dia. Permitiu-se, enfim, ter um tempo para si, abrindo assim uma fissura no automatismo de sua existência.

Houve um momento de silêncio após a leitura. Algo como uma necessidade de absorver o impacto do que foi lido. Uma narrativa aparentemente simples, mas que leva a uma epifania, assim como a que viveu a personagem que dá título ao conto. É usual oportunizar esse tempo de silêncio, e para que possam elaborar suas emoções e reflexões, uma das leitoras-guia inicia os comentários. E foi assim desta vez.

Após o silêncio, a leitora-guia A iniciou a discussão comentando o quanto o texto a impactou, na ocasião de uma primeira leitura, por sentir-se identificada com a personagem.

Imediatamente a participante 1 mencionou o quanto era essa sua realidade em 2019, e que esse ciclo foi freado pela ocorrência da pandemia, e da necessidade de parar as atividades cotidianas.

A leitora-guia A dirigiu-se aos jovens/alunos perguntando como eles se sentiam em relação a essa agitação imposta pelas múltiplas atividades, e como viam isso a partir de sua rotina no campus, já que isso sempre foi um ponto de queixa: o cansaço, o excesso de atividades, as demandas de estudantes de tempo integral etc.

Olga foi a primeira a responder e destacou que não viveu muito esse ritmo acelerado, pois ao entrar na instituição logo as atividades foram interrompidas devido à pandemia.

Aureliano lembrou-se de uma situação em período de provas, no campus, em que ao terminar uma avaliação muito pesada, saiu caminhando sem rumo até conseguir recuperar a calma, sentindo a cabeça vazia, até se dar conta do que estava acontecendo... destacou ainda uma frase que lhe chamou a atenção: “*Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguido tempo de viver, era preciso buscar sempre o que tinha ficado pra trás, o agora e o que estava por vir.*” Entre risos, diz que foi pego por esta frase. E com bom humor ironiza que veio ao encontro esperando rir, mas pelo visto ia sair deprimido. Nesse momento, houve risos dos demais participantes e um deles mencionou que textos mais leves e ligados ao riso de forma mais direta não costumava ser uma preferência do grupo. O que de fato se revelou ao longo dos meses desta edição – e mesmo nos anos anteriores.

Neste dia, procurei não ler o conto antes do encontro, para compartilhar da sensação de surpresa, e tentar não formar opinião prévia, já que não o conhecia, pois foi sugestão da leitora-guia A. Nesse dia, quis me colocar numa posição de participante para experienciar esse lugar, então não fiz intervenções ou levantei questionamentos. Apenas trouxe as minhas impressões. Senti-me impactada e relatei que já vivenciei esse automatismo de Cida, e o quanto ao ver pelo olhar da personagem, percebemos esse movimento doentio com clareza. Também pensei – e compartilhei – que o ritmo de vida da contemporaneidade nos coloca nessa ansiedade e pressa, como se precisássemos sempre estar em mais um lugar, bater mais uma meta. Nada está bom o suficiente, e por consequência, é como se nunca estivéssemos no presente, no agora. Foi importante vivenciar a participação dessa maneira. Pude ver como novas ideias vão surgindo na medida em que vamos expressando nosso ponto de vista. As linhas de raciocínio vão se apresentando ao passo em que expomos nossas impressões iniciais. E se a ideia era falar uma frase ou duas, vemos o nosso discurso se ampliar também em tamanho e tempo.

Lygia retoma respondendo sobre o ritmo da escola. Relata que o primeiro ano do EM foi extenuante. Que dormia na biblioteca, no carro indo para a escola... enfim, onde pudesse se sentar, adormecia. Em semanas de prova não dormia à noite, para estudar. No entanto, após a pandemia, percebe que as exigências e demandas estão presentes, mesmo com aulas remotas. Então há a mesma cobrança, e mesmo não tendo o tempo de deslocamento, percebe que é difícil manter esse ritmo.

Olga fala da dificuldade de manter a intensidade de estudos e produtividade. Também, sobre a perda de referências para organizar sua rotina, uma vez que teve pouco tempo presencialmente no IFRS.

A participante 1 relata a dinâmica de tempo que nos impomos quando temos muitas tarefas. E que damos conta de todas elas, por condicionamento. E quando temos poucas atividades o tempo se esvai porque nos damos pausas, ouvimos nossas necessidades.

Nessa mesma linha, a leitora-guia A aborda a questão de que trazemos muito de uma lógica de produtividade que nos impede de ouvir nossos sentimentos, nossos desejos. Fala que não damos o tempo necessário para ver o mar... como no conto. Menciona também, com bastante naturalidade, o teor da obra de Conceição Evaristo “Olhos D’água”, da qual o conto “O cooper de Cida” foi selecionado para a leitura. E comenta, em sua análise que todas as personagens dos textos são mulheres que se encontram em situações de algum tipo de violência, e que de alguma forma sucumbem. E que Cida, é a única dessas mulheres que de algum modo sai desse contexto de violência, pobreza. Mas que por outro lado, ela assume um peso que

também a esmaga. A moça que sai muito jovem de uma cidade do interior e precisa vencer a todo custo na cidade grande.

Lygia percebe que a violência de Cida é com ela mesma. Destaca que a personagem não se respeita, não respeita o tempo que precisa para viver. Que ignora o que sente, o que deseja a ponto de sentir-se uma máquina. E que muito disso se deve ao fato de “vindo de onde ela veio, e sendo quem ela é” precisa justificar-se nesse novo mundo pela produtividade. Precisa render muito mais para pertencer.

Olga relata que para as mulheres, de forma geral, há uma pressão excessiva para trabalhar, estudar, formar família: tudo em tempo recorde. Isso faz que tente apressar todos seus passos para dar conta de viver tudo, mas acaba não vivendo nada, porque não tem tempo para este “viver”. E pior, pois “qualquer tempo que a gente se dá, já é motivo para se culpar”.

Lygia enfatiza que mesmo doente se sente mal por parar. Refletimos sobre o quanto não ouvimos o próprio corpo. O quanto principalmente as mulheres aceitam essa lógica. A leitora-guia encaminha para a reflexão de uma violência simbólica, que é a de estar sempre correndo metaforicamente em busca de algo.

Também surgem comentários sobre vídeos, passando em velocidade rápida, e toda a ideia de fazer tudo muito rápido, de acelerar as tarefas cotidianas e mesmo as horas de lazer.

Lygia encerra dizendo o quanto até em nossos tempos livres e de autocuidado são também transformados em obrigações, e o quanto nossos relacionamentos também passam por essa lógica da pressa e do descartável.

Por fim, dei-me conta do nome Cida e perguntei aos demais participantes se também pensavam que pudesse ser uma referência ao sufixo latino *cida*. Nesse caso, teria um sentido de agente, causador de morte. E especulou-se que sim, que a personagem Cida age em seu automatismo como se fosse uma máquina, como se lhe faltasse vida. E só ao final ela “recorda” que tem um coração pulsando. “Lembrou-se que era uma mulher e não uma máquina”. É interessante que quando estamos concentrados no texto e abertos à sua discussão, refletindo sobre os comentários feitos por outros, nos surgem insights, novas percepções.

A dinâmica desse encontro se assemelha com a de muitos no que tange ao movimento de um comentário levar a outro, avançando e aprofundando os pontos de vista e as possibilidades de interpretação mais variadas.

De modo geral, houve grande identificação com a personagem, silêncios, maior impacto emocional e uma relação com a própria experiência, com acontecimentos vividos. Jouve (2002, p. 119) afirma que “Por meio da leitura, o texto remete cada um à sua história íntima” assim,

de forma inconsciente, criamos imagens de acordo com nossas vivências, experiências, memórias. Enfim, conforme as referências que temos, preenchemos os espaços vazios do texto.

O leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um “sentido”, mas também uma “significação”. Esses dois níveis de compreensão são definidos da seguinte forma por Ricoeur (1969): “o sentido remete ao deciframento operado durante a leitura, enquanto a significação é o que vai mudar, graças a esse sentido, na existência do sujeito”. O impacto da leitura na existência do sujeito é, pois, mais real do que se imagina. Como bem nos destaca Jouve (2002), ela pode assumir formas menores (a lembrança da leitura nos dá coragem de quebrar alguns códigos), mas também formas extremas. “[...] É de fato a “significação” da obra – definida como a passagem do texto para a realidade – que faz da leitura uma experiência concreta”. (JOUVE, 2002, p. 129) E foi assim que este encontro se encerrou de forma mais densa. Com expressões mais reflexivas, respirações e pausas entre comentários finais. Um impacto emocional maior e, possivelmente, maiores reverberações em reflexões mais profundas: a significação da obra, os desdobramentos da experiência da leitura.

A casa de bonecas – Katherine Mansfield – 20/05/2021

“Por onde andariam seus pensamentos? Nossa Else chegou-se à irmã, tocando-a mansamente. Já esquecera a brutalidade da moça. Pôs o dedo na pena do chapéu com um de seus raros sorrisos:

— Eu vi a lampadazinha — disse docemente.”

Conversas iniciais se encaminharam para notícias da semana, questões políticas e fatos ligados à pandemia Covid 19. Aliás, comentar acontecimentos/atualidades é algo que se repete ao longo das semanas. Por haver um espaço de acolhimento, ainda que opiniões sobre fatos sejam diversas, há aceitação e abertura em relação aos comentários feitos, gerando ambiente propício para as discussões e relato de ideias nesse âmbito.

O conto eleito para esse encontro foi “A casa de bonecas” de Katherine Mansfield, tendo sua primeira edição em 1923. Embora lido na versão traduzida para a língua portuguesa, a narrativa mantém uma construção estética bastante complexa e elaborada. Além dos critérios citados na escolha dos textos anteriores, uma das razões de sua escolha foi porque, embora publicado há quase um século, permanece atual e potencialmente inserido em discussões contemporâneas. Estamos distantes de seu contexto de produção e representação tanto em

relação à temporalidade quanto ao espaço. No entanto, o conflito apresentado, da forma como é construído, permite ao leitor do ano de 2021, reconhecer-se no texto, assim como reconhecer a sociedade em que está inserido e seus meandros.

Seguiu-se a leitura do conto, um pouco mais cedo, em função de sua extensão, para que houvesse tempo ao final para a discussão. Como mote deste conto, o conflito que surge a partir do presente ganhado pelas irmãs Burnells: uma casa de boneca que despertou o interesse de todas as meninas da escola. Todas são convidadas, a seu turno, a conhecer a encantadora miniatura. Menos as irmãs Kelveys. A condição social delas não permitiria, visto que eram muito pobres: a mãe trabalhava como criada nas casas abastadas da cidade, e o pai, segundo rumores, estava preso. Diante disso, se desvelam relações marcadas pelo preconceito, pela exclusão no ambiente escolar, entre as crianças, revelando também uma projeção miniaturizada da “sociedade dos adultos”. Tece uma crítica bastante sensível e, ao mesmo tempo, contundente à engrenagem social que, ciclicamente, através das gerações, repete seu sistema cruel de segregação, exploração e discriminação.

Houve um momento breve de perplexidade ao final da leitura. No entanto, nesse dia, observei que havia uma urgência de se falar sobre o texto, um desejo coletivo de se manifestar sobre o que foi lido, ainda que fosse evidente a emoção. Petit (2009) salienta que em suas pesquisas pôde observar como os jovens demonstravam entusiasmo diante da possibilidade de se expressar sobre o que haviam lido. Observo, no grupo, que isso se confirma, mas sua intensidade depende dos sentimentos suscitados pela leitura. Penso que, diante de textos que causam indignação, que mobilizam a ação de defesa de um determinado ponto de vista, ou mesmo de um determinado personagem, provocam um aumento nesse desejo de expressarem suas visões. Galian (2017) enfatiza quando se lê algo que nos toca profundamente há uma necessidade de partilha, de expressão. E quando isso não é feito, a experiência fica incompleta. Da mesma forma, em textos em que a perplexidade é maior, temos o silêncio que talvez seja mais necessário para alguns do que a rápida tomada da palavra.

Clarice comenta que apesar do sentimento melancólico, o final traz um ar de esperança, por revelar a compaixão, na atitude de uma das irmãs Burnells e, conseqüentemente, possibilidade de ruptura no sistema que se perpetuava. O comportamento das irmãs mais novas, tanto as Kelvey quanto as Burnells, carregam potencial de transformação nas relações sociais e humanas. O próprio lampião pode ser um indício – simbólico – a representar essa luz, essa esperança. Caio reitera em momentos seguintes, o quanto esse lampião representa “luz no fim do túnel”. Após esse comentário, percebo que Clarice sintetizou, já de início, em poucas palavras, uma análise bastante elaborada acerca de um conto complexo. A percepção do jogo

literário, o olhar atento para a polissemia, para as figuras de linguagem e todos os simbolismos presentes no texto literário vai se construindo a cada leitura, a cada encontro. E embora não seja a ênfase maior do projeto, isso acaba sendo uma consequência. Também, como via de mão dupla, observo que na medida em que familiarizam com esses elementos, refinam suas habilidades leitoras e analíticas, mais sentidos constroem, e mais são tocados pelo texto, enriquecendo as discussões e levando para a experiência de significação literária.

Na sequência, Olga comenta que esperava que haveria um desfecho trágico, ligado à morte ou assassinato. Esperava por um momento em que todo o sofrimento suportado pelas irmãs iria se transformar em vingança, em desforra. Assinalo, nesse momento, em minhas anotações que talvez esse seja um movimento catártico de elaboração de Olga, para aliviar a tensão gerada pelo sofrimento experimentado como leitora, identificando-se com o sofrimento das personagens. Penso também que a criação de fanfics²⁴ seja de alguma forma um movimento extensivo do processo de deslocamento/identificação provocado pelo texto. O leitor identifica-se de tal maneira, que não basta o ato criativo de preenchimento das lacunas de significação do texto. É preciso dar continuidade às vidas ali representadas. Manter os personagens, os espaços e enredos vivos, existindo além. É a forma que sua imaginação elabora os desfechos. Isso ocorrerá em outros momentos também. Observei ser um movimento recorrente.

Lygia compartilha o ponto de vista de que as irmãs Kelvey eram tão submissas, tão subalternas que sequer se acreditavam merecedoras de um lugar na escola, na cidade, na sociedade. Que por isso a vingança seria pouco provável. A prática dialogal vai ampliando os sentidos do texto e problematizando aspectos apresentados, nuances das personagens. Lygia destaca que a subalternidade das Kelvey, provável que fosse copiada do contexto familiar, já que a mãe se colocava nesse lugar de subserviência por necessitar fazer pequenos trabalhos para as famílias ricas da cidade, de onde tirava seu sustento.

Uma das leitoras-guia chama atenção para a crueldade que as crianças sobretudo na escola repetiam em momentos de bullying, de exclusão. Lygia e Clarice ressaltam como essa crueldade é aprendida dos adultos, na maioria das vezes, uma reprodução do modelo familiar. Nesse ponto, alguns participantes relacionam o ambiente escolar hostil ao da série de streaming

²⁴ O termo Fanfic é a abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fã” em tradução literal para a língua portuguesa. São histórias ficcionais criadas por fãs, baseadas em diversos personagens e enredos de filmes, livros, séries, histórias em quadrinhos, videogames, mangás, animes, etc. Fanfics são elaboradas por fãs de uma história que querem dar continuidade ao enredo ou personagens preferidos, com interações, contextos ou até personagens diferentes.

Anne With an E²⁵, de 2017. Segundo eles, a escola pode ser um espaço de exclusão e sofrimento.

Caio traz a questão de como as crianças podem ser preconceituosas e de como tem a impressão de que isso vem piorando ao longo das décadas – embora o conto esteja em uma distância de quase um século (a primeira edição data de 1922).

Clarice trouxe uma história de um amigo que contava sofrer bullying por sua classe social já no jardim de infância. Os demais comentam sobre o fato de cada vez mais cedo as crianças imitarem os comportamentos dos adultos e seguirem reproduzindo o que a sociedade tem de melhor ou pior.

Aureliano frisa que o ambiente escolar é uma representação, uma miniatura do que se recebe dos adultos. E relaciona com a metáfora/simbologia da “casa de bonecas” do conto. Mundo miniatura: metáfora casa de bonecas. O mundo que se constrói na escola é um ensaio para o mundo adulto, ou um reflexo dele. Fenômenos como violência, segregação e bullying, são reproduzidos e aprendidos.

Alguns participantes destacam o apelo visual do conto, a construção de cenas, algo da linguagem cinematográfica, cenas que lembram tomadas de imagem e mesmo fotografia. Ao emergir essa observação, relaciono com a metáfora da fotografia, usada por Cortázar (1994) para explicar as características do conto. Para o autor, a fotografia está para o gênero conto, assim como o cinema para o romance. Uma fotografia pressupõe uma limitação prévia, imposta pelo campo reduzido de captação da imagem que a câmera abrange, assim como pelo modo com que o fotógrafo emprega esteticamente essa limitação. O fotógrafo ou o contista elegem e limitam uma imagem ou acontecimento de fato significativos, que superam o argumento visual ou literário contido na foto ou no conto, abre-se para construção de sentidos múltiplos. Nessa perspectiva, um conto é significativo quando rompe seus limites e ilumina algo, para além do enredo, a partir de histórias que podem ser mesmo cotidianas e triviais (CORTÁZAR, 1994).

Na sequência, Caio revela que teve um insight quando a leitora-guia falou sobre a luz do lampião, espreitada rapidamente pela personagem: “Eu nunca tive uma casa que não pude entrar... me coloco nesse lugar de empatia, mas sei que sou um privilegiado...”. E assim nós nos questionamos se já estivemos – ou não – diante desse lugar em que somos impedidos de entrar. Sejam reais ou metafóricos.

²⁵ Baseada na saga de livros "Anne of Green Gables", de Lucy Maud Montgomery, a série Anne with na E foi adaptada em formato de série televisiva/streaming pela escritora e produtora Moira Walley-Beckett, em 2017.

Lygia sinaliza uma relação intertextual com o filme “Que horas ela volta?”²⁶ sobre a questão das classes e os movimentos de rupturas das novas gerações.

A prática dialogal se destaca nesse encontro. A forma como a interpretação de cada um que se manifesta, agrega e provoca a interpretação de outro ponto, e os avanços graduais que se sucedem são evidentes nesse dia. Na discussão há pontos que convergem para sentidos semelhantes, aprofundando-os. Esse processo fica mais evidente na medida em que se sucedem os encontros e, neste dia, percebo ter sido o ponto alto da reunião. A leitura compartilhada, o intercambiar das impressões amplia significativamente o potencial de compreensão e atribuição de sentidos ao texto. Atua aprofundando as discussões e, conseqüentemente, as reflexões. Vivenciar e observar esse processo é bastante rico, é como se o texto “crescesse” diante dos meus olhos – e suponho que o mesmo ocorre com os demais leitores participantes do grupo. Penso que isso seja vivenciar o texto, transformar a leitura em experiência. Pois é desta forma, ampliando suas possibilidades e imprimindo emoções e reflexões que o texto nos transforma, nos toca: colocando-nos em outros lugares de observação e entendimento tanto de nós mesmos, quanto do outro e da sociedade.

O outro – Jorge Luis Borges – 27/05/2021

“— Meu sonho já durou setenta anos. Afinal de contas, ao rememorar, não há pessoa que não se encontre consigo mesma. É o que nos está acontecendo agora, só que somos dois. Não queres saber alguma coisa de meu passado, que é o futuro que te espera?”

Os comentários iniciais tiveram como tema as aulas remotas. Muitos falaram sobre como sentem falta dos encontros presenciais, de como a interação social faz falta e é relevante para o aprendizado. Esse é um tópico que se repete ao longo das semanas. Parece ser um ponto bastante significativo em suas vidas, neste período. As relações presenciais interrompidas, em um período como a adolescência, têm conseqüências relevantes e difíceis no que tange à saúde psíquica e emocional, pois esta é uma fase cujas vivências sociais são centrais na construção identitária. Também comentamos neste dia sobre o hábito da maioria dos alunos deixarem as câmeras desligadas durante as aulas. Segundo eles, o fato de ficarem de câmera desligada muitas vezes tem a ver com a aparência e a insegurança, ou mesmo o desejo de não serem tão “notados”

²⁶ Um filme brasileiro de 2015, do gênero drama, escrito e dirigido por Anna Muylaert. O filme destaca os conflitos vividos por Val, uma empregada doméstica e seus padrões de classe média alta, após a chegada de sua filha, que havia crescido distante dela. O filme traz reflexões profundas sobre o sistema social brasileiro, relações de classe, trabalho e etnia.

e solicitados pelos professores. Recordei que no *Conversas*, em 2020, tínhamos mais alunos e um grupo que variava bastante sua formação, e era esse cenário de câmeras fechadas. Agora, já no segundo ano, com menos participantes, com um grupo fixo, isso não tem ocorrido. Apenas quando há um problema técnico, eles fecham a câmera, e mesmo assim costumam avisar o motivo de assim o fazerem.

“O outro” é um texto de Jorge Luis Borges, publicado em 1976. Alguns participantes mencionavam o desejo de lerem mais contos do autor, pois já havíamos lido no *Conversas*, em anos anteriores “O Evangelho segundo Marcos” e “Emma Zunz”. Assim, pensamos em uma narrativa que pudesse contemplar tanto as questões relativas à identidade como algumas características marcantes da obra de Borges, tais como o tema do duplo e elementos do gênero fantástico. Pela complexidade da construção linguística, optamos pela leitura da tradução. Ainda que represente a perda de muitas nuances em relação ao original, neste caso, a versão traduzida oportunizou aos leitores uma maior compreensão do enredo, dos meandros narrativos, e manteve uma construção estética elaborada e as características do estilo do autor.

Após comentários sobre autor e obra, outros textos lidos, breve contexto de produção, iniciamos a leitura. Neste conto, o narrador, em primeira pessoa e identificando-se como Borges, o próprio autor, registra um fato ocorrido no ano de 1969, ao norte de Boston, em Cambridge. Sentado defronte ao rio Charles, Borges percebe a chegada de um rapaz, aparentando vinte e poucos anos, a ocupar a outra ponta do banco em que se sentara. Este moço, seria ele mesmo, cinquenta anos mais jovem. Assim iniciam um diálogo, sem assombros, sem muita curiosidade, embora impactante. Ao final, possíveis explicações lógicas para o fato, tal qual a possibilidade de tudo não haver passado de um sonho. No entanto, algumas pistas confundem os personagens e os leitores, deixando em suspenso muitas possibilidades, entre a realidade e a metafísica.

Ao final da leitura do conto, os participantes ficaram em silêncio por um momento. Caio é o primeiro a perguntar, entre risos, “mas afinal, o que aconteceu nesse conto?” Percebo que Caio, assim como outros participantes em outros momentos, revela uma necessidade de um desfecho claro, explícito, mesmo que as leitoras-guia enfatizem o aspecto de “não-definição” ou inacabamento dos finais de cada narrativa, das múltiplas possibilidades que se abrem para o leitor de termos desfechos abertos. Penso ser uma necessidade de previsibilidade e segurança, reforçados por leituras de textos, tais como *best-sellers* que trazem esse formato e cumprem essa função.

O semblante da maioria era de estranhamento. Um dos participantes pediu que recapitulássemos os acontecimentos do conto. Pois achou que não fazia sentido o que havia

compreendido: “muito estranho, o narrador personagem demonstrar tanta serenidade diante de um fato tão fora da lógica, da realidade.” Sabemos que é característico do texto literário, por sua complexidade e polissemia requerer mais de uma leitura. Em algumas situações, quando há desejo e/ou necessidade, relemos a narrativa. Ocorre que quando isso não é feito de forma síncrona, muitos participantes relatam haver retomado a leitura nos dias subsequentes.

Os demais participantes também relataram se sentirem confusos com essa mescla de realidade e fantasia. Falamos rapidamente sobre as características do conto fantástico. Tentamos, como leitora-guias, não exceder em teorias e sim apenas explicar o necessário para a compreensão do conto, até porque esse processo de compreensão e interpretação depende também de outras bases, conforme alerta Colomer (2007)

[...] a competência do leitor se constrói “em fases recorrentes que incluem, primeiro o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas – a suspensão da incredulidade, a projeção psicológica, a antecipação, a reinterpretção do que se está lendo, etc. –, e apenas em terceiro lugar, a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas – e portanto, mais gratificantes. (COLOMER, 2007, p. 38)

Assim, a mediação no projeto se constrói com o princípio de não trazermos contornos teóricos antes da leitura, e sim buscar elementos para seu entendimento e apreensão a partir do texto. Apenas em uma fase mais avançada, e quando se torna fundamental para os processos interpretativos, trazemos a teoria. Importa destacar, que quando a análise de aspectos teóricos ocorre em função do desejo de compreender o texto, “desvelar” seus enigmas, construir sentidos e significados, tanto a o interesse dos alunos/participantes é determinante e condutor de uma aprendizagem real desses aspectos. As explicações de ordem teórica, em geral, acontecem de acordo com o rumo das discussões e os interesses dos alunos. A princípio, são feitas perguntas e há destaque para elementos que contribuam para a construção de sentido do texto. Se os participantes demonstram interesse em saber a respeito de alguns elementos, sob a ótica da teoria ou da compreensão do fenômeno, então as leitora-guias trazem esses conhecimentos para a discussão. Mas de forma alguma esse é o objetivo principal. Experimentar a leitura primeiro, pensar teoricamente sobre ela para entender as experiências se isso emergir, depois.

A respeito da leitura, a participante 1 comenta que poderia ser um encontro de consciências, algo no nível do subconsciente, e não exatamente um encontro real.

Caio aponta que talvez fosse algo de sobrenatural. Mas também tem a questão do *dejàvoui*, que pareceu uma explicação mais plausível. Algo que vivenciamos em algum momento e conseguimos elaborar uma explicação racional.

Lygia destaca a seguinte frase: “Afinal de contas, ao lembrar, não há pessoa que não se encontre consigo mesmo”. Para ela, a frase demonstra que o narrador assume que não está sonhando. Não questionou se é alucinação. A vida dele é um sonho, algo como as teorias de que vivemos numa espécie de “matrix”.

Lembrei do fragmento de John Coleridge, Borges cita inclusive em um ensaio: “Se um homem atravessasse o Paraíso num sonho, e lhe dessem uma flor como prova de que havia estado ali, e se ao despertar ele encontrasse essa flor na sua mão... e então?”

E, assim, fomos discutindo sobre os limites entre sonho e realidade. Lygia afirmou que, de certa forma, tudo é produto de nossa consciência. Há um limite tênue entre sonho e realidade. E podemos pensar, como nos dizem certas teorias, que estamos vivendo uma simulação?

A leitora-guia A afirma que somos a soma de nossos “eus”. Ela se pergunta, e ao mesmo tempo direciona para que os participantes também reflitam: “Se hoje eu tivesse que conversar com meu eu mais jovem, o que eu diria?”

Articulando a reflexão proposta, a participante B observa que o “eu velho” não interfere no destino do “eu mais jovem”. Não o aconselha, não influencia em suas decisões. E que isso revela que não havia um desejo de que sua trajetória acontecesse de outra forma.

Caio afirma que, se fosse ele, iria aconselhar seu eu mais jovem, interferir no seu destino. E provavelmente seu “eu mais jovem” estaria ansioso por respostas, por saber quais decisões deveria tomar, sendo que é dessa forma que ele se sente.

Lygia conjectura que ele não interfere, pois gosta da pessoa que ele é. Embora não tenha realizado tudo que idealizou, se sente satisfeito e falar algo seria alterar os fatos, e a forma que vive e é no presente: “*Gostei da serenidade, da introspecção, da aceitação... queria ser assim como ele*”.

Olga pergunta como ele pode ser tão sereno. Mesmo diante de um fato tão insólito. Lygia concorda que ele tem uma maturidade invejável. A leitora-guia destaca que talvez a serenidade venha de uma sabedoria, de que nada adiantaria alterar o destino.

A discussão se encaminha para pensar se foi real ou um sonho. Das explicações lógicas que nos levam a crer que o mais racional é crer que foi um sonho. Falamos sobre a estrutura do texto, da mescla de ficção e autobiografia. Da forma em que se mistura narrador e autor, das fronteiras entre realidade e ficção, realidade e sonho.

Comentei sobre os aspectos gerais característicos da obra de Borges. As referências ao duplo, o que seria o duplo, também as questões de termos ou não livre arbítrio, que estão presentes nesse texto. Pensei ser importante para avançarmos um pouco mais na discussão e, aproveitando o interesse dos estudantes, ampliar os conhecimentos acerca das obras do autor.

Uma das participantes relaciona que isso explicaria por que não adiantaria dizer nada para o eu jovem. Nada mudaria seu destino. Esse comentário que parece muito simples, nos chama a atenção para um fenômeno relevante. De que informações e críticas estabelecidas sobre a obra de um determinado autor, suas características, só têm função para os leitores, após a experiência da leitura, no momento em que estamos expandindo as possibilidades de sentido de um determinado texto. A teoria de forma isolada não constrói conhecimentos. Por isso também a importância de uma mediação adequada no círculo de leitura. Para que o mediador/leitor-guia tenha consciência de uma de suas funções que é a de organizar as experiências ricas de sentido, como orienta Dewey (1976).

Comentamos ainda sobre textos de Borges que já havíamos lido. Caio lembrou o conto “Evangelho Segundo Marcos”, trabalhado no Conversas, ainda no período presencial. Aureliano faz uma relação do texto de hoje, com “O ovo e a galinha”, de Clarice Lispector. Não em relação ao tema, mas talvez à perspectiva de discussão filosófica, assim como também se trata de um texto de maior dificuldade de interpretação, por trazer algo de insólito.

Também foi sugerido que se trabalhasse algum conto de Eduardo Galeano. A lembrança também não se deu pela temática, mas pelo fato de que, assim como Borges, Galeano é um autor latino-americano, pouco trabalhado no contexto escolar

Observei, por fim, que apesar de ser um texto rico em possibilidades de discussões, a narrativa não teve grande impacto e engajamento. Uma hipótese, é de que sua compressão talvez possa requerer mais de uma leitura, o que acabamos não fazendo, por uma questão de tempo e dinâmica do encontro. Outra hipótese, pode ser por ser um conto que traga um tema que talvez faça mais sentido nos aspectos de identificação emocional para quem já está na idade adulta, ou mesmo na velhice. Pois embora, inicialmente, nos parecia ter mais apelo pela questão do jovem no início de sua vida adulta ao deparar-se com seu outro eu, a ação e a forma de narrá-lo, pelo olhar de um Borges já ao final de sua vida, talvez provoque maior identificação com outros grupos etários, com outras vivências e questões. O momento de vida e as inquietações das juventudes nessa etapa talvez dialoguem mais com as possibilidades de escolha que se apresentam, ganhos e perdas, laços de afeto que envolvem essa transição da infância para a vida adulta. Alguns textos não provocam identificação justamente por estarem um pouco mais distantes disso, ou de algum modo apenas tangenciarem esses aspectos. Aliás, um dos

estudantes recentemente havia comentado como alguns livros trazem entendimento de si ao gerarem essa identificação, por relatarem momentos de vida semelhantes ao que estão passando. Ao se reconhecer em processos semelhantes estabelece-se um sentimento de compreensão e acolhimento, por saberem que o que sentem e pensam também está presente em outros sujeitos.

Há tantos elementos envolvidos na recepção de um texto que muitas vezes a sua aceitação ou não, escape à previsibilidade e às expectativas do mediador que o escolheu. Ainda, na leitura compartilhada, o encaminhamento das discussões também é incerto: alguns textos que aos olhos do mediador pode parecer que tenham potencial de maiores desdobramentos, nem sempre alcançam as expectativas iniciais. Do mesmo modo, alguns textos dos quais se espera um envolvimento superficial, revelam-se mais profundos.

As visões e as experiências dos leitores são múltiplas, e são elas que entram nesse “jogo” e que contribuem para o engajamento, o envolvimento e respectiva intensidade diante de um texto. Sobre isso Neitzel e Ramos (2022) sublinham que “É necessário que algo dentro de nós nos mobilize para conversar com o texto, para o texto passar a viver dentro de nós. A experiência estética e artística possibilita que questões postas pela obra passem a viver em nós, sejam acordadas em nós”. Há elementos que parecem ser internos ao leitor, no que tange à interação com o texto literário. Talvez as vivências presentes e passadas constituam parte necessária para que o texto nos atravessasse. Nesse sentido, podemos pensar no exemplo do poema *Resumo*, de Adelia Prado, citado pelas autoras:

Ao depararmo-nos com a doença em um ser querido, o poema mobiliza-nos. Essa mobilização provoca-nos a ver a vida desse próximo e a significá-la de modo singular, como é uma vida. Passamos a olhar o nosso ente e a nós mesmos frente ao resumo de nossa existência de modo inaugural. Contudo, a quem poderia interessar o poema? A seleção do texto para determinado público é ponto fulcral na ação do mediador.

Percebo que, por mais que tentemos ajustar semanalmente a seleção dos contos para cada encontro – por meio de um planejamento mais amplo, ouvindo os estudantes, abrindo espaços para sugestões e mesmo para leituras/autores que emergem dos diálogos com outros textos lidos – nem sempre corresponde ao que esperávamos em termos de alcance e experiência. No entanto compreendo que assim é a Literatura, como as demais formas de Arte: aí está para oferecer possibilidades, proporcionar experiências, e não prescrever ou impor.

A fronteira da Arte – Eduardo Galeano – 10/06/2021

“Julio ia fazer a foto da sua vida, mas o dedo não quis. Julio tentou, tornou a tentar, e o dedo não quis. Então baixou a câmara, sem apertar o botão, e se retirou em silêncio.”

O encontro começa com conversas amenas. Nesse dia, foi comentado acerca das notícias falsas que circulam pelas redes sociais, nas teorias da conspiração, nas correntes que repassam essas notícias, entre outras histórias. Esses momentos têm sido marcados por leveza, bom humor, risadas e uma intimidade que vai se construindo com o passar das semanas.

Para esta data, selecionamos o conto “A Fronteira da Arte”, publicado originalmente em “O livro dos abraços”, em 1991, do autor uruguaio Eduardo Galeano. A opção por este texto se delineou pelos critérios já citados em encontros anteriores, e especificamente por mais duas motivações: a primeira, pois na semana anterior alguns participantes mencionaram o desejo de ler outros autores/autoras latino-americanos. A segunda motivação se relaciona à construção do conto, tanto temática – por apresentar um conflito que suscita debates éticos profundos – quanto estética – trata-se de um texto sintético e contundente, que encerra, em poucas linhas, metáforas que atravessam os leitores.

Começamos um pouco diferente, com um vídeo de Galeano intitulado “O mundo”. A partir desse vídeo a leitora-guia A apresentou o autor, as características principais de seus textos. Caio mencionou que lembrava um pouco Ruben Alves.

Alguns participantes falaram sobre a edição do *Livro dos abraços*, de onde foi extraído o conto “A fronteira da Arte”. Destacaram o desejo de terem contato com a edição em língua espanhola, e da apresentação impecável entre imagem e texto.

Segue-se à leitura do conto. Em “A fronteira da arte”, um fotógrafo do movimento rebelde salvadorenho fica diante de um dilema: apertar ou não o botão da câmera, a partir do momento que ele está emocionalmente envolvido com o “objeto” que a fotografia iria captar. O texto oportuniza ao leitor as reflexões sobre os limites éticos entre o fazer artístico e o respeito à dor alheia, entre as noções do eu e do outro.

Após a leitura do conto seguiu-se um silêncio. Todos estavam visivelmente emocionados. A leitora-guia A pergunta o porquê de todos estarem se sentindo “sem palavras”.

Caio responde que talvez seja o que o narrador também transmite quando relata que o fotógrafo fica parado, sem reação, em silêncio. Ele tenta tirar a foto e não consegue. De alguma forma, como a narrativa é feita, nós nos sentimos desse modo também: “Por mais que na minha imaginação, eu consiga ver a foto que não foi tirada.” Observamos o estilo “econômico” de Galeano, ao escolher cada palavra, construindo na mente do leitor a imagem que o fotógrafo não capturou. A dureza da cena, o dilema ético que a história suscita só se tornam possíveis

pela dimensão estética da sua elaboração. Há uma imagem construída pelas palavras que atinge os leitores, que os colocam no lugar exato da cena, na perspectiva de observadores e participantes do momento decisivo.

Segue-se um silêncio ainda maior. Isso mobiliza a leitora-guia B perguntar se os participantes pensavam, ao longo da leitura, que ele iria fazer a foto.

Caio respondeu afirmativamente, porque o narrador personagem era alguém que estava acostumado a fotografar as guerras, eventos de violência e morte.

Lygia observa que não foi exatamente a morte que ele não quis fotografar, mas a dor.

Clarice e Olga destacaram que esperavam até o último momento que ele fosse tirar a foto: “O fato dele não fazer isso me surpreendeu”.

Aureliano argumenta que ele não fotografou porque não conseguiu se distanciar. Ele queria estar ali. Se ele fotografasse ele não conseguiria estar ali.

Será que ele não fotografou só porque conhecia essas pessoas? Perguntou Caio. Também ressalta que pelos indícios do texto se pode inferir que ele não conseguira fotografar depois desse episódio.

A leitora-guia A questiona: qual o dilema que ele vive? Qual o impasse? E ao mesmo tempo, por que essa foto era tão importante? Existe uma fronteira da arte?

Caio responde que a dor é fronteira da arte. Comenta o caso de um assassino morto pela polícia em uma perseguição policial e de como rapidamente vazaram as fotos do desfecho violento. Destaca que os comentários das pessoas a respeito do evento o levam a pensar que perdemos nossa humanidade... então o ladrão não é humano suficiente para sentir, o morador de rua não é digno de ter sua identidade preservada?

A leitora-guia B pergunta por que nós não paramos antes da foto? Nós, como sociedade, perdemos a medida da exposição alheia e não conseguimos parar.

Caio fala que estamos acostumados com o sensacionalismo... não é uma comoção pela dor, mas um oportunismo.

A participante 1 diz que nos acostumamos com tudo, como seres humanos. Quando estamos imersos em um contexto violento não sentimos choque, estranhamento, dor em ver determinados quadros.

Clarice comenta sobre a naturalização da crueldade e da dor. Como ocorreu no nazismo. Ou mesmo em algo mais recente, como a pandemia: mesmo sabendo que pessoas estavam morrendo, muitos seguiram saindo, se divertindo, na fase mais difícil do isolamento social. Talvez seja egoísmo em se pensar que só a nossa dor individual tem alguma importância.

Lygia destaca que o ser humano normaliza, muitas vezes, como estratégia de sobrevivência. Ela exemplifica com a questão da invisibilidade de moradores de rua, porque essas pessoas se tornaram objetos na paisagem. Relata também uma história que envolve os avós. Os avós paternos que moram em uma cidade onde há muitos moradores de rua, na proximidade, e já se acostumaram com essa realidade, invisibilizando-os. Na outra ponta, os avós maternos que vivem em uma cidade muito pacata, e tem como hábito acompanhar noticiários que enfatizam a violência, e com isso parecem se sentirem aliviados por isso não fazer parte de sua rotina real. Para ela, são duas formas de normalização da miséria e da violência, mas de lugares diferentes. A participante 2 destaca que talvez esses dois lugares normalizem a violência, a dor, a tragédia por um excesso de exposição. Seja ela in loco, ou pelo excesso de sua transmissão de maneira a ser banalizada.

Observo que quando Lygia fala, ela organiza seu pensamento, como se estivesse pensando em voz alta também. Ao final de sua fala, diz que compartilha suas reflexões desta forma por precisar de ajuda para entender. Por nossa natureza de seres comunicantes, temos necessidade de expressar a experiência que estamos vivendo como forma de melhor conhecer e nos darmos conta do que está nos ocorrendo. (GALIAN, 2017)

Nesse momento vejo que há dois jovens/alunos com ícone na tela indicando a mão levantada para pedir a palavra. O dilema ético suscitado pelo conto envolveu a todos na discussão. Observo que esse é o tipo de texto que mais envolve os participantes no debate. Mesmo aqueles que não estão conseguindo participar, tentam colocar suas visões de forma escrita nos textos breves via chat.

Aureliano destaca o fato de uma parcela da população apoiar a pena de morte, por exemplo. Que isso seria uma espécie de espetáculo do assassinato, uma forma de uma justiça retributiva: a crença de que o criminoso merece uma punição violenta, o que gera uma separação entre as pessoas boas e más, uma visão maniqueísta.

A leitora-guia A destaca que talvez esses contos nos coloquem de volta para sentir. Para humanizar essas situações, precisamos voltar a sentir, ter contato com as pessoas, enxergando-as como pessoas.

As discussões seguem rumo a questões éticas, envolvendo humanização e desumanização dos sujeitos diante da exposição da dor e sofrimento alheios, ou mesmo da indiferença diante de alguns grupos sociais. Lygia revela que, no decorrer das interpretações e reflexões, compreendeu o livro “A desumanização” do autor Valter Hugo Mãe, que já havia lido, mas pouco havia compreendido em sua extensão. Ao ouvir essa fala de Lygia, e me deparar com os caminhos pelos quais as discussões se encaminharam, penso que os momentos vividos

nesse dia ilustram/exemplificam a seguinte asserção “Assim nesse contexto de embotamento afetivo e moral em que estamos vivendo, a literatura se ofereceria como um meio – alguns dirão até mesmo único – de nos reencontrarmos com as fontes humanas da nossa existência e nos humanizarmos.” (GALIAN, 2017, p. 83). As experiências dessa data reforçam a linha argumentativa da leitura como contribuição no processo de humanização dos sujeitos.

Ao final, a leitora-guia A conclui perguntado se é possível sobreviver sem se desumanizar um pouco. Ou mesmo se não há em nós nenhuma parte que é um pouco desumana. Não há respostas diretas e sim abertura para se pensar sobre o questionamento.

Durante as discussões, lembro da asserção de Petit (2009) sobre leitura e senso crítico, em que nos diz que a leitura permite seu despertamento, e isso seria a chave de uma cidadania ativa. Conforme a pesquisadora, esse despertamento ocorre porque “a leitura permite um distanciamento, uma descontextualização, mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas”. (PETIT, 2009) Assim, a leitura literária contribuiria para a construção da autonomia dos jovens, consistiria no que denomina um caminho mais curto que supera à rebeldia em direção à cidadania, conferindo liberdade de pensamento e visão de mundo.

A literatura esteve muitas vezes à serviço da coerção, da imposição de identidades coletivas. Aqui o movimento é o oposto: liberdade, autonomia e construção da subjetividade. Isso nos leva a pensar na emersão da consciência, inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987), os processos mediados pela leitura e debates operando a transição da consciência ingênua para a consciência crítica. E, como resultado, a perturbação da ordem social, que nos fala Petit (2009).

Esse texto permitiu adentrarmos em discussões éticas profundas. Mas importa destacar que falamos em ética, e não moral. E muito menos a tentativa de se prescrever e assumir juízos de valor acerca das atitudes dos personagens, por exemplo. No entanto, as reverberações nos sujeitos se dão sobretudo pela experiência que o texto proporciona. Para Gutfreind (2014, p. 48)

[...] o texto literário permite libertar, porque não se pretende resposta, ou resolvidor. Apenas oferece a intensidade da experiência, aponta possíveis novos caminhos, de experiências mais amplas. [...] Por isso os contos clássicos superam certa literatura contemporânea de autoajuda; eles não abrigam a frieza ou a onipotência do conselho, mas o calor de um sentimento. Este sim pode libertar, porque não está aí para resolver, responder, aliviar, mas para oferecer a intensidade da experiência, apontar possíveis novos caminhos para experiências mais amplas.

O aprendizado que o texto literário oportuniza ocorre por vias de liberdade e emancipação, muito mais pelas perguntas que o texto literário suscita, do que pelas respostas que pode vir a oferecer. Esse foi um conto que oportunizou muitas perguntas por meio de uma construção estética que envolveu o leitor, colocando-o na cena do conflito, em intenso exercício de alteridade, empatia e deslocamento. É essa elaboração estética – característica fundamental do texto literário – que oferece a intensidade da experiência ao leitor, oferecendo-lhe a oportunidade de ampliar suas visões de mundo, seus questionamentos.

As mãos do meu filho – Erico Veríssimo – 17/06/2021

“Para ti, pobre Beethoven, não há felicidade no exterior; tudo terás que buscar dentro de ti mesmo. Tão-somente no mundo ideal é que poderás achar a alegria.”

O início do encontro ocorreu de forma semelhante aos demais, nesse final de tarde de outono. Como escolha para a leitura, o conto “As mãos de meu filho”, uma produção de 1942, de Erico Veríssimo, autor que costuma ser mais reconhecido por seus romances. Esta narrativa aborda questões que dão ênfase à complexidade humana, sobretudo nas questões identitárias que reverberam nas relações familiares, sobretudo de pais e filhos. Entre outras razões que fazem parte dos critérios estabelecidos, elegemos esse conto pela emergência dessas questões.

Como centro da narrativa, encontramos o pianista, Gilberto, ou “Betinho” como chamavam os pais, no auge de sua carreira, sendo aclamado na apresentação de um concerto. Enquanto transcorre o concerto, seu pai e sua mãe rememoram fatos de sua infância. Como contribuíram – ou não – para que chegasse até esse momento. Em paralelo, a vida do pai marcada pelo alcoolismo e ausência familiar. O orgulho pela trajetória do filho, mistura-se à consciência da sua ausência na vida do jovem, e a força da mãe que foi a única responsável pelo sucesso de Gilberto.

Ao final do texto, silêncio e alguns sorrisos com um certo nervosismo.

A participante 1 relata dificuldade de reconstituir o cenário do teatro onde inicia a narrativa. A leitora-guia A esclarece que se trata da descrição da própria música de Beethoven e a intertextualidade com a vida e obra do artista. Nesse momento, decide-se por retomar a leitura dos primeiros parágrafos para melhor compreender o todo.

Iniciam então diálogos, carregados de experiências pessoais, sobre as relações de pais e filhos. Observo que esse é um evento comum ao longo dos encontros: a mobilização de experiências prévias para tentar explicar o conflito e temática da narrativa. Há uma espécie de

movimento comum em direção à interpretação do texto que ocorre com muita frequência. Como se houvesse uma espécie de “metodologia”, que se repete de forma espontânea: a rememoração de experiências prévias que se relacionam com o tema ou enredo, depois, na sequência, as reflexões se organizam a partir das relações com essas experiências; avança-se para um aprofundamento explorando a experiência de leitura que o momento proporciona, até ampliar para referências intertextuais com outras obras e autores.

Muitos dos comentários que seguiram demonstraram raiva pelas atitudes de Inocêncio, o pai de Gilberto. Apesar da construção da narrativa se dar muito a partir do ponto de vista deste pai, permitindo que o leitor crie empatia com o sentimento de impotência e fracasso do personagem, percebi que isso não ocorreu com os participantes, quase em sua totalidade. Interessante pensar nas hipóteses que possam explicar por que esse recurso/aspecto foi “ignorado” e a leitura se encaminhou para a formação de pontos de vista em que a personagem de Inocêncio – a despeito de muitas marcas contrárias – assume um caráter de antipatia e displicência. Apenas Lygia parece perceber traços de humanidade e amor em Inocêncio – que existem, conforme possibilidade do texto – apesar dos equívocos e da negligência que apresentara na infância de Betinho. Lygia destaca o quanto a dependência química é uma doença, e que talvez, o pai de Gilberto, seja tão vítima quanto à própria família. Vigotski (2009) aponta que emoção seleciona impressões e ideias. E penso ser essa a hipótese que melhor explica o ocorrido. Pois o texto permite uma leitura mais sensível a respeito de sua personalidade. É possível afirmar que há marcas para múltiplas interpretações: de vítima a algoz, ou apenas alguém que representa a complexidade humana e suas nuances. Uma das leitora-guias destacou todas suas misérias de Inocêncio, descritas ao longo da narrativa: personalidade frágil, infantilizada – representada até mesmo pelo próprio nome –, incapacidade de ser provedor de sua família em um período em que os homens tinham este papel social, problemas ligados à dependência química. Enfim, a figura de Inocêncio nos provoca múltiplos sentimentos, pelas descrições das suas ações e características.

A participante 1 justifica a raiva que a personagem de Inocêncio lhe desperta. Para ela, trata-se também de uma questão atravessada pelas relações de gênero. Ou seja, ao homem é permitido “desistir” do cuidado e da educação dos filhos. Já para a mulher, não há saídas. Não importa a limitação que venha a lhe acometer, ela está presente, nem sempre por escolha, mas por uma imposição sociocultural que lhe tolhe qualquer fuga.

Assim, alguns estudantes também se manifestam, reforçando o quanto Inocêncio falhou como pai e, em contrapartida, o quanto Margarida se sobrecarregou, para que Gilberto chegasse até a noite gloriosa do concerto. Muitos seguiram expressando sentimento de raiva, de

indignação. Houve uma identificação com a mãe: suas virtudes e sacrifícios ficam evidentes. Já Inocêncio se apresenta como um homem fraco, de caráter duvidoso e, já em idade avançada, carregando culpa e frustração por ter desperdiçado sua vida. Observo a intensidade de empatia/envolvimento e deslocamento provocada por esta narrativa.

Erico chama atenção sobre a parte bonita do conto. Como o momento em que o pianista brilha no concerto. Para ele, isso representa uma espécie de coroamento diante de todas as dificuldades vividas, uma conquista que justifica cada sacrifício cotidiano.

Aureliano ressalta que se trata de um texto impecável, muito bem escrito. Que o “quebrou” em dois momentos diferentes em que teve a oportunidade de ler. Tanto há alguns anos, quanto nesse momento do encontro. E que apesar de estar se deparando com o conto pela segunda vez, a melancolia que sentiu em sua leitura, não se modificou. Continua ali, conforme relatou.

Comentei o quanto cada um traz sua visão de mundo e suas experiências para olhar para o mesmo texto. Gerando assim, interpretações variadas, sobretudo, nesse caso, para as ações das personagens.

Uma das participantes reforçou, dizendo que a beleza do texto está em cada um ler conforme suas vivências, seu olhar, seus conhecimentos prévios: “O texto é inesgotável”. Essa afirmação remonta ao conceito dos textos escritíveis e textos legíveis. Os primeiros seriam textos que não esgotam as possibilidades de sentido e leitura, no decorrer do tempo. Já os segundos, são limitados em termos de análises interpretativas (BARTHES, 1970). Como leitora-guia, percebo a importância de eleger textos que sejam abertos a múltiplas leituras e interpretações. Ao observar que os estudantes e demais participantes ao longo das semanas e meses do projeto passam a tomar consciência do potencial de tais leituras é um indício do quanto suas habilidades têm se ampliado.

Por fim, destaco que, nas minhas preconcepções a respeito da leitura, eu supunha que esse era um conto que poderia variar em pontos de vista e interpretações mais ligadas a questões geracionais e etárias. A minha hipótese era de que os jovens talvez se manifestassem contra Inocêncio, muito em função de se identificarem com o papel de filhos; já, no caso das leitoras-guia e participantes, talvez pudessem se inclinar para a compreensão das razões da personagem, pela visão de mundo mais ampliada pelas experiências da vida adulta e talvez vê-lo com uma maior condescendência. No entanto, o filtro das emoções, independentemente da idade, foi o que se verificou de forma mais intensa nesse texto, ampliado pela forma de elaboração do texto somada às experiências prévias.

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009)

Por mais que o texto apresente indícios possíveis para que sigamos determinados caminhos interpretativos – e em sua polissemia, sabemos que não há um único – o que vai determinar a escolha de um deles em específico está talvez mais direcionado às emoções, contextos culturais e mesmo sistemas de crenças em níveis subconscientes do que propriamente a esquemas puramente lógicos e ligados à cognição e intelecto. Neste encontro, esse elemento ficou evidente a partir das discussões e posicionamentos diante da narrativa.

Biruta – Lygia Fagundes Telles - 24/06/2021

“- Biruta - chamou baixinho. - Biruta... - repetiu. E desta vez só os lábios se moveram e não saiu som algum.

Muito tempo ele ficou ali ajoelhado, imóvel, segurando a bola.

Depois apertou-a fortemente contra o peito, como se quisesse enterrá-la no coração.”

O início do encontro trouxe conversas sobre o clima, e o inverno, de modo geral. Também surgiram comentários sobre o conto da semana anterior e a obra de Erico Veríssimo: falamos de *Incidente em Antares*, *Caminhos cruzados*, *Clarissa*, entre outras obras do autor. Alguns participantes comentaram acerca de suas leituras ou tentativas. Nessa conversa, muitas vezes são retomados os textos, autores ou temas do encontro anterior. Percebo que os pontos principais das discussões ficaram presentes na memória ou mesmo nas vivências da semana. Não é incomum que os alunos relatem a “presença” daquilo que leram e debateram ao longo dos dias subsequentes ao encontro. Esse é a influência no mundo tangível e na construção subjetiva, por meio da fantasia/ imaginação de que nos fala Vigotski (2009). Ou o impacto da ficção na vida “real”, como reforça Jouve (2002). Há uma consolidação da experiência da leitura.

Na sequência, recordamos dos encontros presenciais do Conversas, da possibilidade de compartilharmos o texto impresso, de fazer anotações... mais uma vez a menção à saudade dos momentos de estarmos em contato presencial uns com os outros, tão recorrente nesses tempos em que a maioria das atividades de forma remota, ou com flexibilizações parciais.

Escolhemos “Biruta” para este encontro por haveremos pensado em retomar algum conto de Lygia Fagundes Telles ao longo deste período, pois os contos da autora sempre foram bem recebidos pelos participantes e citados em muitos momentos como os mais marcantes entre as leituras, sobretudo pela complexidade com que a autora apresenta as relações humanas e sentimentos. Também, esse conto se destacou dentre as opções, porque em sua construção estética os personagens e conflitos são de tal modo elaborados, que o efeito catártico é potencializado.

Começamos logo a leitura por tratar-se de um conto mais longo. A história do cãozinho Biruta e do menino Alonso, seu tutor. Em síntese, temos Alonso, um menino órfão que vivia como uma espécie de agregado na residência de um casal de classe média, tendo como único amigo, o cão. Na escala social da casa, o menino não tem lugar melhor que o companheiro Biruta. É relegado a um cantinho na garagem, a um velho colchão. Uma história carregada de rejeições e orfandade. Que tem como desfecho a perda do único amigo, que lhe fora perversamente subtraído, numa solitária noite de Natal, pelos donos da casa.

Ao terminar a leitura, Lygia que sempre costuma falar de forma muito eloquente estava em silêncio, com lágrimas nos olhos. Os demais, também em silêncio. Depois de quase um minuto sem ninguém iniciar a discussão, tentei fazer uma síntese das minhas impressões do texto, com calma, para que todos pudessem elaborar as emoções e reflexões emergiam a seu tempo.

Uma das participantes começou a discussão, lembrando uma história recente com um cachorro de estimação e enfatizando a relevância de ordem sentimental dos animais domésticos em nossas vidas.

Erico lembrou uma história de família em que a mãe se desfez dos cachorros da casa sem antes contar para ninguém. E relata que esse foi um ponto de discussões e abalo das relações familiares na época. Relacionou com o enredo e o conflito apresentado pelo conto.

Na sequência, cada participante falou a respeito do que mais lhe tocou. Cada um citou uma nuance ligada às dores vividas pelo menino Alonso: a orfandade, o abandono por uma possível mãe adotiva, a vida no orfanato, a solidão, a miséria e o não-lugar na casa abastada, o colchão que dividia com o cachorro... o amor profundo que nutria pelo animal e a ruptura desse último elo de afeto... o abuso de sua ingenuidade e pureza de sentimentos para lhe roubar o cão, o abandono absoluto na noite de Natal.

Essa discussão se encaminhou para uma convergência: os níveis de dor e perversidade a que o personagem é submetido pelos donos da casa, e demais pessoas com quem se relaciona ao longo da vida. Também destacaram o egoísmo da empregada, que conta o destino do

cachorro apenas após o acontecido, ainda que houvesse muitas oportunidades de falar antes, evitando o ocorrido.

Foi mencionado o sentimento de Alonso por Biruta, totalmente desinteressado. E refletimos sobre a capacidade de amar além do que é aprendido, pois Alonso nunca havia sido amado nessa intensidade por ninguém, mas conseguia amar intensamente seu cãozinho.

Lygia levanta a questão do lugar social do menino e de sua ingenuidade. Segundo ela foi importante que ele soubesse dos culpados pelo sumiço de Biruta, ainda que fosse doloroso. Para que pudesse crescer com a consciência de que nada poderia esperar dos donos da casa, e que desconstruísse a relação de subserviência em relação a eles.

Esther relata ter chorado ao longo do texto, mas que depois sentiu profunda raiva pelo casal que leva Biruta para o abandono. Raiva por abusarem de sua inocência, por retirarem o único afeto do menino. Pela maldade gratuita com alguém tão benevolente.

Alonso despertou em nós, leitores, uma empatia profunda. Suas dores de algum modo foram compartilhadas por nós, e o movimento de identificação e por consequência, de tensão catártica atingiu seu ponto alto. Havia um desejo de partilhar suas perdas, de oferecer apoio e proteção. Ao vivenciar momentos como esse e ao mesmo tempo observar experiências comuns dos demais leitores nesse sentido, percebo que se trata mais uma vez do exercício de alteridade que o texto literário proporciona. Quando a construção textual toca em pontos muito sensíveis de nossa subjetividade, nos transforma. Aquilo que acontece e que nos atravessa, para relembrar Larrosa (2003). A experiência que excede o campo das reflexões para nos transformar.

Também observo que, quando se acessa esse nível de envolvimento com o texto e deslocamento dos sujeitos, há um efeito libertador. Os sentimentos vivenciados através da moldura literária podem ser elaborados de forma mais “suportáveis” pelos sujeitos. Possivelmente, pelos relatos, nenhum dos participantes vivenciou em sua trajetória, situações limites de abandono e orfandade tal como o menino da narrativa. No entanto, todos nós, devido nossa condição humana, já experimentamos, em algum momento os sentimentos de solidão e abandono, cada qual em seu contexto e em sua intensidade. A esse respeito, mobilizo as contribuições de Gutfreind (2014), quando nos explica que o texto literário funciona como um anteparo entre os sujeitos e a dureza do “mundo real”, como uma película entre o indivíduo e a realidade mais contundente. Ele aclara que nós precisamos do simbólico, da metáfora, pois

Ela revela e esconde. Ela se desloca. Precisamos da verdade, parte revelada, parte escondida. Precisamos de deslocamento. É o que buscamos na leitura e na análise, mas não bastam. Precisamos da outra pessoa e dos símbolos. [...] precisamos narrar. (GUTFREIND, 2014, p. 21)

Ao final da discussão, penso que, para aliviar um pouco a tensão catártica, muitos acabaram brincando com a possibilidade da escrita de uma *fanfic* para a narrativa. Em que houvesse uma “parte II” do conto, com a vingança de Alonso e o reencontro, já adulto, com Biruta. Penso que tenha sido uma forma de conseguir elaborar os sentimentos tão densos que foram mobilizados nessa leitura. Aqui também me remonta a Gutfreind (2014) quando afirma que a literatura tem essa potencialidade de nos conduzir para os territórios do simbólico, da imaginação, o que nos permite suportar melhor a dureza do real. Conforme sublinha, não podemos estar fora da realidade, mas sem a imaginação nós não a suportaríamos.

O ovo e a galinha – Clarice Lispector – 01/07/2021

“É necessário que a galinha não saiba que tem um ovo. Senão ela se salvaria como galinha, o que também não é garantido, mas perderia o ovo. Então ela não sabe. Para que o ovo use a galinha é que a galinha existe. Ela era só para se cumprir, mas gostou. O desarvoramento da galinha vem disso: gostar não fazia parte de nascer. Gostar de estar vivo dói.”

Conversas triviais antecederam à leitura. Uma certa expectativa em ler o conto que havia sido sugerido por Aureliano em encontros anteriores, mais especificamente quando lemos o “Outro Eu”, de Jorge Luís Borges. Essa sugestão não ocorreu por semelhança com a temática, mas pelas características “filosóficas” entre os textos. Também porque muitos relataram tentativas de ler esse conto em outras situações, sem haver conseguido interpretá-lo de forma satisfatória em suas experiências individuais. Assim, optamos por trazê-lo à leitura e discussão para melhor compreendermos em leitura compartilhada.

Assim, iniciamos a leitura um pouco antes do habitual por se tratar de um texto longo e bastante denso. Precisaríamos de tempo para discuti-lo...

No enredo deste conto, tudo tem início com uma mulher em sua cozinha observando um ovo, entre o curto espaço de tempo entre pegá-lo e prepará-lo. E neste ato, a narrativa nos leva aos diversos questionamentos existenciais. O ovo pode ser essa representação da epifania. No entanto, em “O ovo e a galinha”, quando se reconhece a epifania, ela já deixa de ser essa absoluta compreensão. E neste sentido, o conto vai ampliando as possibilidades de encontrar e ver o ovo, como um elemento base da vida. Neste ponto, a asserção de Cortázar sobre a questão temática do conto, que muitas vezes ocorre a partir de um tema prosaico e sua transcendência:

O elemento significativo do conto parecia residir principalmente no seu tema, no fato de se escolher um acontecimento real ou fictício, que possua essa misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo, de modo que um vulgar acontecimento doméstico como ocorre com tantas admiráveis narrativas de uma Katherine Mansfield ou de um Sherwood Anderson, se converta no resumo implacável de uma certa condição humana, ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica. Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta. (CORTÁZAR, 1994, p. 153)

A perplexidade já foi demonstrada durante a leitura na expressão dos leitores. Também, ao finalizar a leitura, houve um longo tempo de hesitação até começar os comentários. Quando a discussão iniciou, o que tivemos foram falas iniciais sobre como estávamos nos sentindo. Um dos participantes relatou que não conseguiu ler sozinho em outras circunstâncias. Alguns se manifestaram no chat, dizendo que estavam perdidos, que precisariam de mais uma leitura. Um dos participantes relatou que não compreendeu o texto. Que se sentiu completamente perdido em relação ao enredo. Uma das leitoras-guia comentou que a primeira vez em que leu havia ficado tão impactada que sentira uma espécie de repugnância em relação ao texto.

Caio destacou que o conto, talvez, traz uma questão que lhe perturba há muito tempo. Que é a dúvida se, afinal, existe um propósito maior para a vida, como sempre acreditou... ou tudo não passa de uma sucessão de acasos: “há sentido para tudo que envolve a vida?” Relata que esse é um texto que provoca o questionamento de toda a existência. “Será que não existe propósito? Não há individualidade nenhuma na minha existência? Estou só existindo para carregar um propósito? Então nada é individual, nada é sobre mim? Será que estou vivendo para carregar um propósito que nem é realmente meu? Será que sou só uma galinha no meio disso tudo? A galinha existe só para o ovo. Só para que o ovo seja gerado. A galinha se quer conhecerá ovo. Então ainda que exista um propósito, ela, a galinha, no fundo, nunca verá ele se cumprir e, portanto, justificar para si mesma, sua existência”.

Após alguns instantes, Lygia afirma que “A própria vida é uma coisa inteligível. Talvez o texto nem toque na questão de a vida ter ou não um propósito. Talvez a vida não seja algo que possamos compreender”.

Para Aureliano, a galinha seria uma espécie de invólucro da alma. Além disso, levanta vários aspectos possíveis de serem interpretados: o aspecto da maternidade, a vida não é inteligível: não pode ser explicada. Nunca saberemos. Apenas a morte explicaria a vida. Mas aí não faria mais sentido. O artista é um agente para essa distração. Trata-se de um texto “não digerível”.

Perguntei se o texto seria uma metalinguagem da vida, pois ele nos distrai do sentido, do âmago das coisas. De se pensar no que realmente é central na nossa existência. As velhas questões: o que somos, para onde vamos? E talvez o texto é uma metalinguagem ou metáfora para o que seja de fato a vida: nos distraímos com coisas menos importantes, vamos apenas vivendo, sem compreensão, sem questionamentos mais profundos. Será que esse texto não é um exercício retórico? Talvez não tenha intencionalidade e propósitos?

Alguns estudantes relatam uma angústia pelo término do texto, e questionam se a extensão seria proposital. “O texto parecia interminável”, conforme Caio. Observo que nos contos tudo é intencional, faz parte da elaboração estética desde a escolha de cada palavra, cada referência posta, cada ação dos personagens, extensão dos textos.

Caio também sublinha questões metafísicas trazidas pelo conto. Só entenderemos o propósito da vida, ao sair dela? Qual seria a nossa continuidade? Teremos uma individualidade? A galinha seria uma metáfora do que usamos para nos distrair de perguntar o que realmente importa. Existe o algo a mais? O ovo?

Aureliano e Caio falaram sobre características linguísticas e formais do conto. Como as frases são curtas, contundentes e como permite que se analise o sentido do texto em sua integralidade, mas há segmentos que podem ser interpretados de forma isolada, independente também. Ressaltam como esses segmentos são bem construídos e jogam com possibilidades de sentido (polissemia). Para Nietzel e Ramos (2022) quando jogamos com o texto literário, lendo-o de modo a nos nutrirmos esteticamente, alcançando seus espaços mais profundos, preenchendo seus vazios, estabelecendo diálogos o texto nos atravessa, nos toca, fazendo assim uma experiência.

Nesse encontro, Caio comentou que esse é o lado de bom de ler em grupo. São várias leituras, que vão se complementando. Há muitas informações, significados e divagações que sozinho não faria: “as referências intertextuais, como ao Deus Brahma, que eu não iria inferir”. Destaco que essa é uma afirmação recorrente. E revela a percepção dos participantes em relação à leitura compartilhada, o quanto ela agrega em termos de sentido pelas percepções de aspectos variados entre os leitores.

Sobre isso, Lygia observa que para além dessas trocas, ler em grupo oportuniza ficar sozinha com os próprios pensamentos, enquanto o outro fala, para ir digerindo ou absorvendo. “Também dá tempo de a gente respirar. Enquanto um está falando, a gente pode organizar melhor o pensamento e fazer as conexões. O que não acontece quando se faz uma leitura sozinho.” Esse relato expõe que a quietude de alguns alunos é proporcional ao impacto que o

texto causou. Essa necessidade de ficarem silenciosos para digerir e organizar o pensamento, já havia sido observada e relatada ao longo dos anos por outros mediadores e participantes.

A dinâmica que se apresentou diante deste conto foi a de se fazer perguntas, questionamentos, conforme os que foram relatados. De tentar mais do que compartilhar um ponto de vista sobre o texto, ou defender um determinado personagem – ou visão dos fatos como ocorreu em tantos outros- aqui pareceu que os participantes buscavam ouvir uns aos outros e se ouvirem também. Ouvirem suas elaborações para construírem os sentidos possíveis para si. E as elaborações de uns serviam de algum modo para auxiliar nas de outros, num crescente. Esse foi um dos textos em que as convergências não foram aparentes. Ainda que cada fala tenha contribuído para a construção de sentidos, não houve uma convergência para o entendimento das propostas do texto. Parece que a perplexidade foi o sentimento que marcou tanto a leitura, quanto às discussões. Cada ponto de vista compartilhado, cada hipótese de interpretação apresentada, gerava mais questionamentos, mais perplexidade. E mesmo um desconforto. Confesso que foi um texto que me desestabilizou em muitos pontos de vista e sentimentos.

Jouve (2002) afirma que a maioria dos leitores não busca “uma experiência desestabilizante, mas, ao contrário, uma confirmação daquilo em que eles acreditam, daquilo que sabem e esperam”. Para ele, os *best-sellers* cumprem este papel, pois confirmam expectativas de identificação de seus leitores com os heróis apresentados, assim como o rechaçar dos vilões. Isso assegura a afirmação de sua identidade. No entanto, quando confrontado com a diferença, e não a semelhança, o sujeito tem a possibilidade de se redescobrir. E penso que isso seja uma síntese desse encontro, e das percepções a respeito do texto. Uma redescoberta de muitos pontos de vista, e mesmo de questões centrais da personalidade e visões de mundo e de si próprios. Nesse sentido,

Cabe ressaltarmos que não é qualquer texto literário que nos educa esteticamente, que nos provoca a pensar e a sentir de forma integrada. Não é qualquer texto que nos desafia a jogar, que nos oportuniza a desenvolver o impulso lúdico. Há de ser um texto com potência estética, cujos elementos de literariedade são amplamente explorados: “Um texto que possui uma força que nos chama a alçar voos e descobrir os caminhos mais impensados”, um texto que possibilite a leitura como acontecimento e que oportunize a movência do leitor no texto. (NEITZEL; CRUZ; WEISS, 2017, p. 123)

Foi um conto desafiador, que desestabilizou crenças, sentimentos, cosmovisões. Terminamos o encontro com muitas dúvidas ainda em suspenso, questões em aberto, uma leve angústia diante de temas tão densos que perdurou ainda por alguns dias, conforme relatos nas

semanas subsequentes. Este talvez tenha sido o conto que mais despertou perplexidade e desestabilização nos participantes, convidando à redescoberta, à transformação pessoal. Embora não sejam sentimentos reconfortantes ou agradáveis, em um primeiro momento, são consequências de um texto que *nos passa*. E uma vez que atravessamos essa barreira, segue-se a satisfação de se haver realizado uma experiência plena de sentidos e agregadora para a construção identitária.

No seu pescoço – Chimamanda Ngozi Adichie – 08/07/2021

“Você não sabia que as pessoas podiam mandar na vida. Você estava acostumada a aceitar o que a vida dava, e a escrever o que a vida ditava.”

O encontro iniciou com a discussão sobre o conto da semana anterior e seu impacto. Lygia mencionou que pensou na narrativa durante toda a semana, mas que não retomou a leitura sozinha, porque ficou muito angustiada no dia do encontro, segundo contou, em tom de brincadeira “não queria entrar em uma nova crise existencial”.

O conto selecionado para este encontro foi “No seu pescoço” da autora nigeriana Chimamanda Adiche, que recentemente esteve no Brasil participando de entrevistas e conferências. Além dos critérios comumente utilizados, optamos por este texto por ser contemporâneo, após semanas de narrativas temporalmente mais distantes; também pela autoria – trata-se de uma autora mulher, negra, africana reconhecida por sua obra e por seu posicionamento no campo social; por fim, também foi critério preponderante a temática que atravessa uma série de questões ligadas às identidades de gênero, de classe, social, étnico-raciais.

Iniciamos com a leitora-guia A explanando sobre a autora e sua obra. Discutimos sobre a entrevista de Chimamanda no programa Roda Viva²⁷. Nesta entrevista, a autora questionou sobre a possibilidade de se dissociar conduta/caráter do artista e sua obra.

Caio afirmou que não consegue fazer essa separação. Para ele, a questão da conduta, do caráter e ideologia do artista, quando divergem de seus princípios, é um impedimento para que se aproxime da obra.

²⁷ Entrevista no programa “Roda Viva”, da TV cultura, em 15 de junho de 2021.

Assistimos por alguns minutos, um trecho da entrevista em que Chimamanda fala sobre isso, e que segundo ela, depende do “grau” dessa divergência de conduta. Que quando se trata de questões ideológicas é possível discordar, mas seguir aprendendo algo com essa obra/pessoa, no entanto, quando se refere a pessoas que se alinham com crimes ou abusos, já não é possível fazer essa distinção. A autora alerta para não cair em posturas de exclusão com quem pensa diferente.

Lygia ressalta que não há como separar completamente, uma vez que a visão de mundo de um autor, por exemplo, estará embutida em seus textos. Mas que concorda com a questão do nível de gravidade em relação à conduta.

Caio sugeriu pela extensão do conto e o adiantado da hora que a leitura fosse centralizada em um participante apenas. E assim fizemos. Uma das leitora-guias prosseguiu à leitura.

Em “No seu pescoço”, o narrador se dirige à personagem central, sobre a qual são narrados os fatos, por você, dando-lhe voz. Tal recurso narrativo foi bastante comentado do ponto de vista da crítica literária, e se apontam hipóteses, tais quais: consiste em um recurso estilístico para aproximar o leitor; ou em alinhamento com a invisibilidade/subalternidade da personagem, que não a permite tomar o lugar de primeira pessoa, e sim necessita de uma outra voz que a autorize, que a conte, de certo modo.

Como ação deste conto, o percurso de Akunna em busca de seu lugar no mundo. Akunna é uma imigrante nigeriana que chega muito jovem aos Estados Unidos e tem sua existência aí atravessada por questões étnicas, socioeconômicas, históricas, de gênero e classe. Também, apresenta o relacionamento amoroso com um homem branco, de classe média alta, representando seu contraponto. Observa-se um teor autobiográfico, já que a autora é nigeriana e imigrou para os EUA ainda jovem.

Ao terminar a leitura, alguns sentimentos e impressões sobressaíram. Desconforto, por uma profunda identificação criada com a personagem, com suas dores. Indignação com os abismos sociais criados entre as pessoas, por conta de fatores culturais e socioeconômicos. A angústia presente no conto repercutiu no sentimento dos participantes ao final da leitura. Foi possível perceber que houve uma conexão com o *sentir* e não somente com o *entender*.

O debate se encaminhou para pensar as relações complexas abordadas no texto. Uma das leitora-guias aponta como a autora traz uma perspectiva de reflexão, mas que nos toca emocionalmente ao longo deste processo de identificação com a personagem. O quanto entramos em seu mundo e percebemos suas dores.

A participante 1 mencionou como sequer podemos compreender nuances sociais aí postas, por não estarmos inseridos nesse contexto, tais como a questão da imigração. Lygia comenta que é muito difícil ainda que nos coloquemos no lugar do outro através da empatia, jamais saberemos de fato, o que é estar na pele do outro. “Há vários aspectos sociais que sequer percebemos. Pois estamos falando de uma mulher negra e imigrante.

“Talvez nós leitores sejamos esse homem branco, que por mais que se aproxime não vivencie.” Ressaltou a leitora-guia. E observou também a questão do preconceito e desconforto social vivenciados muitas vezes pelos casais interraciais.

Alguns levantaram a questão da Empatia: Condescendência. Ou seja, por mais que tentasse entender a realidade dela, ele não conseguia alcançar. Porque eram experiências tão distintas que criavam abismos. “Eu acho que o ser humano não é capaz de sentir o que o outro sente. A gente tenta, tenta muito. Mas nas questões sociais, principalmente é muito difícil” afirmou Caio. Para ele e – nós – que vivemos numa “bolha social privilegiada” onde se discute o veganismo como opção, por exemplo, muitas vezes está indiferente a uma realidade de profunda miséria, daqueles que se quer tem alimento, quanto mais a possibilidade de escolher uma dieta alimentar baseada em conceitos de ética e saúde. “O que para nós é normal, para outros é uma realidade inexistente”, disse ele.

O texto mostra as nuances, os detalhes do cotidiano da personagem. Por meio de cenas corriqueiras vamos desvelando diferenças sociais que geram abismos de relacionamento a partir de visões de mundo e experiências diversas.

Também se discutiu, a partir disso, como é difícil medir o que é empatia, ou empatia disfarçada de condescendência. Será que é possível nos colocarmos no lugar do outro? Akunna também tinha dificuldade de se colocar no lugar de seu namorado. Ela não conseguia entender que o que lhe causava sofrimento e incômodo era legítimo.

Esse exercício de entender as diferenças, as identificações, de se colocar no lugar das personagens para compreender por que pensam ou agem daquela forma, é o exercício da alteridade de que Candido (2004) pontua em seu “Direito à literatura”. Na medida em que discutimos questões de alteridade propostas pelo texto, também realizamos um exercício, uma experiência de alteridade.

Falou-se sobre a naturalização do abuso sexual, tema que também perpassa o conto. Akunna não denuncia, não briga, não fica indignada. Ela não relata como um evento que a deixa chocada. A sensação é de uma angústia conformada.

Emergiram as questões sociais de exploração. A situação humilhante envolvendo o pai, marcado por uma vida sem escolhas, sem possibilidades. Por extensão, para a personagem o que se desenhava era uma vida sem perspectivas de um futuro diferente de sua família.

Para finalizar, a participante 2 retomou a metáfora que dá título ao conto que apertava o seu pescoço. Caio e Lygia comentaram que se tratava de uma metáfora, para esse sentimento de angústia que perpassava todas as ações, memórias da vida de Akunna.

Nesse dia, os alunos sugeriram que o horário fosse ampliado. Pois quando lemos textos mais longos, e apresentamos mais detalhadamente novos autores, o tempo de discussão acaba ficando reduzido.

O mais intenso na leitura e discussões desse encontro foi o movimento de empatia, de identificação com a personagem, com suas vivências. Para Horellou-Lafarge; Segré (2010) nas suas leituras de ficção, os adolescentes em geral têm uma propensão para esse envolvimento com a narrativa. Conforme ela afirma, se deixam tomar totalmente pela história contada, participam de maneira intensa dos acontecimentos, vivem no modo imaginário as experiências afetivas (sofrimentos, medos, conflitos, amores) dos heróis. Havendo assim libertação e resolução internas, psíquica de seus próprios conflitos.

Destaco, por fim, que todo esse movimento de identificação/deslocamento também encaminha a discussão para níveis abrangentes e profundos. Foi um dos textos que suscitou uma análise de muitos pontos, ao passo que chegamos em discussões bastante profícuas acerca de cada um deles. Penso que o nível de empatia/exercício de alteridade permite também que se ampliem as possibilidades de percepção e interpretação, e de construção de sentidos a partir dos elementos que o texto oferece.

Aqueles dois - Caio Fernando Abreu – 15/07/2021

“Pelas tardes poeirentas daquele resto de janeiro, quando o sol parecia a gema de um enorme ovo frito no azul sem nuvens no céu, ninguém mais conseguiu trabalhar em paz na repartição. Quase todos ali dentro tinham a nítida sensação de que seriam infelizes para sempre. E foram.”

Esse é o último encontro que estará nos relatos da pesquisa. Como não há um intervalo ou encerramento do projeto e ele seguirá seu ciclo normalmente, não fiz nenhum tipo de “fechamento” com os alunos/participantes. Segui com as observações, com a naturalidade das demais reuniões, para não interferir no seu andamento, como tentei fazer ao longo das demais.

Ainda que não soubessem o tema do conto, coincidentemente os comentários que antecederam a leitura foram sobre linchamentos e cancelamentos em redes sociais. Ou seja, embora de forma mais tecnológica, o preconceito e os julgamentos permanecem enraizados e se repetem nos diferentes círculos sociais. Já neste ponto revela-se a atualidade do conto.

Escolhemos o conto – “Aqueles dois”, de Caio Fernando Abreu – pelas possibilidades polissêmicas, pela relevância do tema que possibilita discussões profícuas no que tange às questões ligadas às relações humanas e, também, pela crítica social contundente que tece a partir de meandros narrativos bastante singulares.

Iniciamos a leitura de “*Aqueles Dois*”. Como enredo, o encontro e afeto estabelecidos entre Raul e Saul, que se conhecem num ambiente formal de trabalho. Nesse “deserto de almas” descobrem afinidades e prazer na companhia um do outro. Na construção do texto, oposições e semelhanças, histórias, gostos, características e complementaridades vão tecendo essa relação tão próxima. Logo os olhares de estranhamento e preconceito do ambiente retrógrado de uma repartição pública da década de 1970, desestabilizam a ordem desse universo. Sentimentos confusos, preconceito, demissão e nenhuma definição óbvia. Será amizade, será paixão? Ou a construção do conto permite justamente que o leitor se questione se não está tentando enquadrar, rotular *aqueles dois*, assim como os colegas de trabalho?

Clarice inicia a discussão dizendo que o conto a fez pensar no estranhamento que ainda temos ao ver amizades profundas entre dois homens. O fato de serem demitidos só reforça como a amizade entre dois homens traz essa suspeita, dúvidas sobre a heterossexualidade.

Lygia fala da masculinidade tóxica, que faz com que principalmente homens heterossexuais não se permitam aprofundar diálogos, amizades, e se mostrarem vulneráveis. Para ela, essa uma história de homens que se permitiram o afeto, a amizade, e o que mais pudesse surgir a partir daí. Não necessariamente havia um envolvimento amoroso.

Clarice, retoma questionando “por que hoje, ainda, estranhemos ver homens sendo afetuosos uns com os outros”?

A leitora-guia A provoca o aprofundamento da discussão perguntando se o texto nos deixa alguma pista de interpretações possíveis em relação a um envolvimento amoroso.

Aureliano traz uma marca textual importante. A intertextualidade com a música “*Tu me acostubraste*”, o presente, o desconforto na noite em que passaram no mesmo quarto, sem coragem de se olhar diretamente.

Depois que Aureliano trouxe esses marcadores, Clarice diz que, para ela, a interpretação do conto acabava de ganhar novos sentidos e rumos. Esse é um ponto alto da leitura compartilhada: as interpretações se somam, abrem novas possibilidades. Trata-se de um

processo orgânico e espontâneo de construção conjunta: é como se cada um trouxesse uma parte para compor uma colcha de retalhos e, depois de todos os alinhavos e costuras, se surpreendessem com o resultado final. Cada pedaço ainda permanece aí, mas o todo apresenta sentidos novos.

Aureliano destaca que apesar de ser uma interpretação possível, a ideia de que os personagens desejassem viver um romance não tenha tanta importância. Ele diz que: “talvez não importe se tinham ou não um relacionamento, mas que um tinha encontrado felicidade no outro”. Neste ponto, questiono como estamos – como sociedade – mais preocupados com rótulos e formatos nas relações e não em sua qualidade e na felicidade que podem nos trazer.

Sobre o fato de desejarem viver um romance, a leitora-guia B refere-se a uma passagem do conto que pode corroborar essa hipótese, mencionando a tensão que há entre os dois personagens ao ficarem juntos ao longo de toda uma noite sem conseguir adormecer, no mesmo quarto. Também sobre o ponto em que eles afirmam terem desejado que o final de semana passasse bem depressa para que pudessem se encontrar no trabalho, na segunda pela manhã.

Clarice aponta que a situação descrita é semelhante a que se apresenta quando se tem um “*crush*” na escola: “a gente não vê a hora de chegar na escola na segunda de manhã para ver... apenas ver, sentar perto”. Um dos participantes ri e diz que se lembrou muito do seu ensino fundamental, esse era o grande evento dos dias.

Lygia chama a atenção sobre uma expressão que aparece inicialmente no conto: “história de aparente mediocridade e repressão”. O termo “*aparente*”, segundo ela, pode ser um indício para se pensar que nada é tão óbvio, e talvez seja essa uma das “intenções” do narrador, fazer uma crítica às visões de gênero e sexualidade carregadas de estereótipos. Ou seja, dois homens quando tem uma relação permeada pela delicadeza, por um afeto profundo, gestos de gentileza, só podem, segundo o padrão social – configurar em um envolvimento romântico ou erótico.

Lygia destaca a tensão que perpassa o conto: a descoberta talvez de uma identidade sexual, a descoberta de uma amizade, e ao mesmo tempo, como nós, como sociedade e mesmo indivíduos, temos a necessidade de criar rótulos. Ela também fala que estava na defesa da hipótese de que ali só havia uma amizade, para não reforçar estereótipos de gênero e sexualidade também, como os colegas de Raul e Saul o fazem.

Este conto nos levou a exercícios variados, muito pela riqueza de sua construção: a polissemia, elementos que acentuam a tensão catártica, o exercício de uma metalinguagem: a construção da narrativa coloca o leitor no ponto de vista dos personagens “julgadores” do envolvimento afetivo de Raul e Saul: o conto é elaborado a fim de levar o leitor a ocupar o

ponto de vista dos personagens secundários de uma forma bastante original: não por identificação, mas na questão do julgamento. O leitor começa sua interpretação criticando esses personagens – os colegas dos protagonistas –, mas acaba se igualando a eles, quando procura definir qual era o formato de relacionamento que Raul e Saul mantinham. Também, explora em muitos elementos constituintes conceitos de polaridades, dualidades, reforçando essa característica de jogar com o leitor para que se coloque numa posição de querer entender, classificar a natureza da relação dos personagens centrais. No movimento de leitura e compreensão textual conjunta, os participantes vão preenchendo as lacunas do texto, aprofundando os sentidos, observando as nuances de linguagem e composição/estrutura, até chegarem ao nível de percepção do jogo estabelecido pela voz narrativa.

Para Neitzel e Ramos (2022) quando jogamos com o texto literário, lendo-o de modo a nos nutrirmos esteticamente, alcançando seus espaços mais profundos, preenchendo seus vazios, estabelecendo diálogos o texto nos atravessa, nos toca, fazendo assim uma experiência:

[...] o jogo é elemento importante para o estado estético, pois, ao jogar, o homem sente e, por meio dos sentidos, aciona a razão, a sua percepção voluntária, desenvolvendo o impulso lúdico (o qual se dá no equilíbrio do impulso formal e sensível), movimento responsável pela produção de conhecimento, denominado educação estética. (NEITZEL; RAMOS, 2022)

Ressalto que esse processo de jogo com o texto literário, descrito pelas autoras, que tem como resultado a educação estética, pôde ser percebido ao longo dos encontros. Neste dia, em especial, foi possível observar de forma mais evidente, essa experiência que têm início no campo dos sentidos e que aciona os aspectos racionais para se completar. A forma de elaboração do texto, seus elementos estéticos – apresentação espaços/ambiência, voz narrativa, descrição e ação das personagens, referências intertextuais – intensifica a identificação e a proximidade com os personagens centrais. Em um primeiro momento, esses aspectos mobilizam emoções, memórias, sensações, sentimentos. Em seguida, quando os leitores articulam reflexões e as compartilham, avançam para a construção de um entendimento, de uma compreensão de ordem racional, fechando – ou seria começando – um ciclo de aprendizagem com base na experiência, de educação estética – conceito com base em Schiller (2002) desenvolvido por Neitzel e Ramos (2022):

a educação estética é um estado de desenvolvimento e de equilíbrio das faculdades sensíveis e inteligíveis que nos possibilita a independência, a liberdade de pensamento; esse movimento produz um acontecimento interno,

subjetivo, uma experiência singular e única, que reverbera no mundo externo, que é o fazer uma experiência.

A educação estética, por meio do texto literário, atua na formação integral dos sujeitos, ao ampliar sua visão de mundo, passa a atuar com mais autonomia de pensamento e a integrar-se no mundo. Assim, pode perceber o outro, as questões sociais, o coletivo com sensibilidade e consciência ampliada.

A discussão vai chegando ao seu final devido ao horário. E Caio pergunta, a que conclusão podemos chegar, tendo em vista tudo que foi analisado. Ao que a leitora-guia A responde, que não chegamos a nenhuma conclusão: uma das leituras que o texto permite é o de não ter definições, sobre as relações, os sujeitos. O texto literário pretende-se provocador de múltiplas visões e interpretações, não havendo, portanto, conclusões. Observo o quanto alguns participantes buscam por conclusões e finais acabados, explícitos. Já havia comentado em análise anterior, mas destaco porque há uma repetição dessa pergunta ao longo de alguns encontros.

A conversa termina com comentários sobre atitudes de hipocrisia e preconceito. De como ainda é uma questão para a sociedade as identidades sexuais dos indivíduos. A discussão criou uma espécie de polarização/contraponto, o que não é habitual. Alguns defendendo que se tratava de uma amizade e outros veementes em afirmar que havia todos os indícios de uma relação amorosa. Mas ao longo das discussões, foram revendo suas posições e, principalmente, ampliando seu olhar para diferentes leituras. Nesse ponto, recorro a asserção de Jouve (2002, p. 134) acerca desse processo:

O recuo crítico é determinado essencialmente pela posição da leitura: obrigado a passar de um ponto de vista para o outro, o leitor é levado a tomar certa distância em relação à história contada. Qualquer que seja a maneira como coordena as diferentes perspectivas do texto, ele sai mais consciente da sua leitura.

Esse movimento levou a uma espécie de síntese. Sobre a mudança de pontos de vista, um dos participantes pontuou que talvez essa fosse a “intenção” do próprio autor do texto: de trazer indícios de duas possibilidades, de não confirmar nenhuma e de propor justamente uma discussão em que o leitor se questione, se rotular uma relação entre duas pessoas é relevante ou não. “E mais ainda, porque será que nós, como sociedade, ainda nos importamos com isso? Por que isso ainda é uma questão?” Trago nesse ponto a elucidação de Petit (2008, p. 148) quando afirma que

Compreendemos por que a leitura, quando nos entregamos a ela sem muita vigilância, pode ser uma máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra os conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar.

O conto *Aqueles dois*, nos colocou nesse encontro, nesse espaço de se pensar sobre as identidades de gênero e de sexo. Também sobre a necessidade que temos, em termos de sociedade, de classificar e julgar relacionamentos, sentimentos. Mas principalmente, nos colocou no lugar de pensar e sentir sobre amor, amizade e o quanto padrões sociais tentam limitar suas formas de expressão. O quanto os sujeitos podem se sentir tolhidos em seus afetos e mesmo na descoberta de sua afetividade e sexualidade, em função de rótulos e prescrições do aquilo que é ou não, socialmente aceito.

A literatura não é prescritiva, como nos sublinha Gutfreind (2014), não se presta a dar conselhos. Mas certamente ela abre as possibilidades de se pensar as nuances dos sentimentos e comportamentos humanos com liberdade e autonomia; de romper amarras psicológicas e sociais; de ampliar reflexões para além dos nossos paradigmas. E, por extensão, possibilita a formação de sujeitos mais íntegros em suas relações e guiados mais pela ética, do que pelas convenções.

4. 4 ALGUNS ALINHAVOS ENTRE AS HISTÓRIAS

É impossível prever qual são os livros mais aptos para ajudar alguém a descobrir-se ou a construir-se, afirma Petit (2009). Ao longo dos encontros não foi possível prever com exatidão quais textos teriam esse papel, quais repercutiriam mais. O que tentamos (nós, leitoras-guias) buscar foram textos com potencial para múltiplas interpretações, mas que sobretudo, por sua força e complexidade estética pudessem oferecer uma experiência aos leitores, nutri-los, conforme conceituação explorada por Neitzel e Ramos (2022).

Para que a leitura do literário seja nutrição estética, ela necessita mobilizar o leitor, envolvê-lo, possibilitar a fruição, a experiência estética. Essa é uma contemplação ativa e dinâmica, viva, movida pela reflexão sobre o objeto apreciado, resultado da interação do sujeito com a obra, de sua disposição em fruir seus elementos. Assim, para esse movimento, razão e sensibilidade necessitam ser mobilizadas, como apontam os estudos de Schiller (2002) sobre educação estética.

Observo que nem sempre basta a escolha ou o potencial de um texto mais adequado para que a interação ocorra de forma mais efetiva e assim a experiência se complete. Há elementos que também dependem das condições do leitor real: “O modo como o leitor real se posiciona depende de suas habilidades cognitivas, de seu estado emocional e de seu conhecimento de mundo, ou seja, de seu desenvolvimento real e proximal.” (RAMOS, 2005, p. 157) É a contraparte das condições que o sujeito dispõe para que se complete a experiência.

Sem dúvida, não há como prever quais textos serão mais propícios a trazerem experiências autênticas de leitura, que reverberam nos sujeitos. Mas se pode perceber que isso passa pelo processo de identificação. Talvez alguns textos, se construam de modo que a identificação do leitor seja mais facilitada: o olhar e a emoção do narrador ou personagens vão caminhando lado a lado no percurso da narrativa, até ambos serem uma coisa só. Entretanto, isso não basta, é preciso que experiências prévias de algum modo estabeleçam pontes para que os sentidos se completem e a significação seja alcançada. O texto vem liberar algo que estava no leitor de maneira silenciosa

Van en busca además de palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los atormentan. Indagan en distintas direcciones, sin hacer caso de rúbricas y líneas demarcatorias entre obras más o menos legítimas. Y encuentran a veces el apoyo de un saber, o bien, en un testimonio, en un relato en una novela, en una poesía, el apoyo de una frase escrita, de un discurso ordenado, de una escenificación. Al poder dar un nombre a los estados que atraviesan, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos. Y comprenden que esos deseos o esos temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que le han dado voz. (PETIT, 2001, p. 46)

Aqui, se faz oportuno sintetizar como esse processo de transformação ocorre. O texto literário atua na construção dos sujeitos em duas vias principais. A primeira diz respeito à criação de um espaço íntimo, ou psíquico – um espaço próprio de elaboração e vislumbre de outros espaços tanto internos quanto externos. Conforme Petit (2010), “pode ser um lugar para a elaboração ou reconquista de uma posição de sujeito”. A segunda via se refere aos processos de identificação, ou seja, a partir de um texto, ou de um fragmento o sujeito reconhece a si mesmo ou suas emoções, impressões e vivências. Se trata da elaboração de um sujeito, que constrói sua história com base em fragmentos de relatos, em imagens, em frases escritas por outros. E se determinado livro ou trecho contribuíram para sua construção é porque se reconheceu neles. Tanto no sentido de reconhecer-se em um espelho, como em sentir que tem um direito legítimo de ter um lugar, de ser que é, ou ainda direito a transforma-se naquilo que ainda nem sabia que era... O encontro desse espaço e os processos de identificação podem

ocorrer ao longo de toda a vida, mas sobretudo na adolescência isso ocorre de forma mais intensa.

A leitura literária confere aos jovens um espaço interior rico em possibilidades de ruptura com os discursos engendrados pelo status quo. A possibilidade de encontrar um espaço para ser o que se é. De constituir-se, encontrar seu lugar no mundo a partir desse espaço. E assim, ampliar também o conhecimento acerca do outro, da vida. Esse movimento pôde ser visto em cada encontro, e nos relatos de experiência dos jovens participantes do círculo de leitura. “O sujeito adquire assim os benefícios de uma experiência que não teve que sentir concretamente” (JOUVE, 2002, p. 138). Ainda,

Essa interiorização do outro – é fácil admiti-lo – perturba tanto quanto fascina. Ser quem não somos (mesmo para um tempo relativamente circunscrito) tem algo desestabilizante. O leitor transformado em suporte, em uma tela na qual se realiza uma experiência outra, vê mudar as marcas de sua identidade. (JOUVE, 2002, p.109)

Nessa trajetória, houve muitas surpresas e aprendizados. Ao transformar os textos de campo em textos de pesquisa (sobretudo aqui os diários de campo e gravações dos encontros) fui traçando paralelos, fazendo comparações: destacaram-se semelhanças, contrastes, rupturas e regularidades.

Foi possível perceber textos que exigiram silêncio, que promoveram deslocamentos ou mesmo impactos que excederam o próprio encontro, e permaneceram com os participantes nos dias que se seguiram. Como foi o caso de “O ovo e a galinha” e “Biruta”, “Aqueles dois” principalmente. Em encontros subsequentes, os estudantes relataram a presença dessas narrativas, assim como do teor das discussões no cotidiano dos dias posteriores. Foram experiências perturbadoras, ricas de sentidos, que promoveram mudanças, a partir de autorreflexão, autoconhecimento e revisão de cosmovisões. “Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para um universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção”. (JOUVE, 109). A ficção “invade” o cotidiano e transforma o leitor, propiciando assim dois tipos básicos de conhecimento: de si mesmo e do meio exterior. (RAMOS, 2005, p. 157)

“Biruta”, “A fronteira da Arte” e “Casa de boneca” provocaram perplexidade, trouxeram à tona emoções a serem elaboradas, construíram experiências profundas de alteridade. Os leitores vivenciaram os dramas das personagens centrais, dimensionaram suas dores e contextos: sofreram com solidão, inocência e desamparo do menino Alonso; sentiram o dilema

ético do fotógrafo diante da foto de sua vida e o horror da guerra – ao que venceu a humanidade... vivenciaram a rejeição e preconceito social, a sensação de subalternidade das irmãs Kelveys. Enfim, viveram por alguns momentos experiências distintas das suas, mas semelhantes em humanidade, permitindo estar na pele do outro e compreender dores que não as próprias. Ao mesmo tempo que experimentam vivências diversas, puderam reviver e ressignificar dores ou memórias que trazem alguma forma de identificação com os enredos. Conforme a perspectiva de Jouve (2002) acerca da catarse literária

A leitura de certos textos permite assim “efeitos de volta” que tornam possível a ab-reação. Esse termo psicanalítico designa a descarga emocional pela qual um sujeito pode se libertar das marcas de um acontecimento traumático. [...] Assim, a ab-reação explicaria a função catártica da arte. Ao reviver, pela leitura as cenas originais onde tudo se amarrou, o sujeito pode encontrar um novo equilíbrio modificando sua relação com o passado. (JOUVE, 2002, p. 136)

Houve encontros em que a direção se encaminhou apenas para discussão temática, deixando o texto, seus elementos constitutivos em segundo plano. Aqui cito “Flor, flores e ferro retorcido” e “*O cooper* de Cida”. No entanto, ainda que o foco tenha sido a discussão temática, penso que isso tenha sido suscitado pela construção textual complexa, pela dimensão estética que leva ao aprofundamento das reflexões, se considerarmos que “em literatura não há temas bons ou ruins, há somente um tratamento bom ou ruim do tema” (CORTÁZAR, p. 152). O tratamento do tema nessas narrativas, por meio de um texto esteticamente elaborado, foi o que provocou tal ênfase.

“O outro eu” foi um conto que não ecoou como prevíamos inicialmente ao elegê-lo, atuando em exercícios de imaginação a partir da situação insólita proposta em seu enredo. Os processos de identificação não se completaram para a maioria dos participantes e, assim, embora a discussão tenha prosseguido, não a considero das experiências mais profícuas. Isso também ocorreu com “Flor, flores e ferro retorcido”. Observo que são textos muito diversos em sua construção, época, estilo. Não há semelhança constitutiva entre ambos que poderia justificar o pouco engajamento. Uma hipótese é que emocionalmente não foram tocados de forma profunda, por não haver interação com experiências anteriores, não se construiu significado a partir dos sentidos propostos, e assim, também não se concretizou a experiência, por fim. A leitura ocorreu, mas não transformou tanto, possivelmente não se constitui uma experiência em sua integridade.

Em todos ficou evidente o movimento de trazer a experiência prévia para iluminar a compreensão. Também o processo de se colocar a partir de suas vivências no ponto de conflito

das narrativas. No entanto, em “As mãos de meu filho”, a lente da experiência pessoal até mesmo “ignorou” possibilidades diversificadas de interpretação. Se aqui estivesse em uma aula e, talvez, em um processo de avaliação mais tradicional, seria possível dizer que houve erros de compreensão/interpretação textual. Contudo, a perspectiva adotada no círculo é outra: foi um fenômeno extremamente relevante para a pesquisa, pois evidenciou o quanto as emoções e vivências são preponderantes nas ações cognitivas mobilizadas na leitura. A emoção constrói lentes, seleciona impressões e ideias, como já afirmou Vigotski (2009).

“Aqueles dois” propiciou discussões profundas e entendimento das possibilidades da construção textual que superou as expectativas. Foi selecionado por ser um texto que explora a questão de estereótipos e identidades, por meio de uma construção textual complexa. No entanto, não esperávamos que pudesse engajar os participantes tão intensamente a ponto de a discussão seguir ao longo da semana nos grupos de contato, em comentários e referências intertextuais. Assim também ocorreu com “As mãos de meu filho” e “Casa de Bonecas”: o alto nível das discussões superaram as expectativas iniciais.

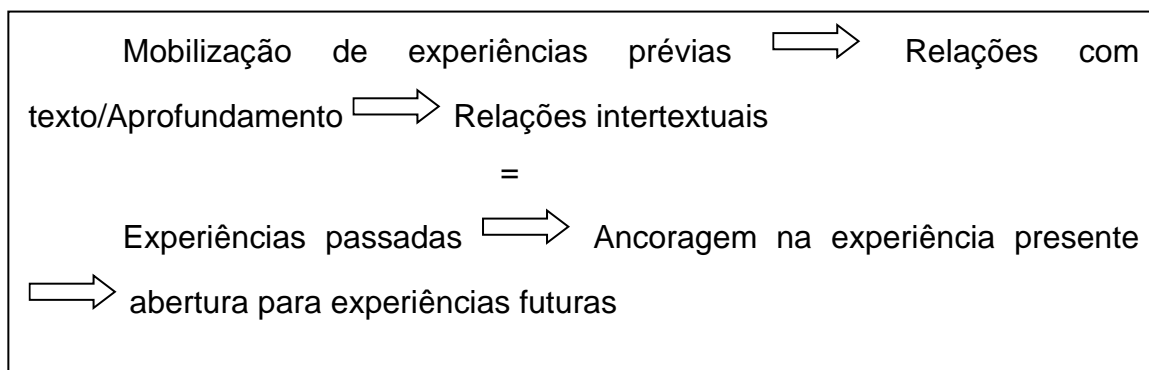
“No seu pescoço”, nos presenteou com discussões sociais complexas, que também ultrapassaram o âmbito do texto. Aliás, essa foi uma característica de muitos encontros. Após um olhar subjetivo para as relações e personagens, há sempre uma exploração que vai além, para perceber as estruturas sociais mais profundas que podem ser causa para muitos comportamentos, características e ações. Essa dinâmica ocorreu de modo muito natural, sem provocações das leitora-guias, foi um caminho “metodológico” que se criou de forma não-planejada pelos participantes.

Observando esse processo no decorrer das semanas, é possível pensar que a partir dos impactos individuais da experiência, há uma expansão da consciência coletiva. Como visto, a leitura de textos literários é profícua quando se pensa em desenvolver olhar crítico. São uma categoria de textos que convida a problematizar as relações humanas, sociais, históricas; a alcançar a alteridade; a conceber possibilidades de escolha mais autônomas e emancipadoras diante dos caminhos que a vida apresenta. Petit (2009) enfatiza que essa prática poderia tornar os jovens mais “atores de suas vidas”, mais autores/donos de seus discursos, não mais somente objetos dos discursos alheios. E, com isso, torna-se instrumento de auxílio para que saiam dos espaços a eles prescritos, dos estigmas e rótulos que os excluem, bem como das expectativas e pressões de pais, amigos e grupos sociais, a respeito de sua identidade. Para a pesquisadora, ler, nesse sentido, amplia as possibilidades de escolha e transformação de destinos pré-determinados. Nesse ponto, relaciono ao inacabamento dos sujeitos, de que nos fala Freire (2007), a problematização da realidade. Também é possível pensar no princípio da continuidade

de Dewey (1976), na medida em que as experiências de leitura são bases de ancoragem para outras experiências de vida, em movimento de expansão.

A respeito da mediação, as experiências no grupo só vieram reforçar a ideia de que o leitor-guia deve interferir o menos possível, compartilhar suas experiências e envolvimento com o texto já é o suficiente. Como nos destaca Yunes (2002), obras canônicas monopolizadas em suas interpretações pela voz do professor afastam o interesse pela leitura na escola. Organizar as experiências ricas de sentido, como assinala Dewey (1976), talvez seja sua principal função. Fazer alguns alinhavos entre as falas, colocar pontos relevantes dessas mesmas falas em evidência, apontar similaridades, organizar, enfim. Nos encontros em que a mediação “interferiu” com conduções de sua própria interpretação, as discussões não ocorreram em toda a sua potencialidade. Ficaram mais limitadas a dar conta de responder questionamentos, e embora, pareçam à primeira vista terem cumprido objetivos de interpretação, limitaram a exploração do texto, o desenvolvimento de múltiplos pontos de vista – em comparação a encontros em que a mediação foi mais no sentido de organizar a experiência. Para mim, a experiência reforçou o conceito de que “É preciso deixar-se levar pelo texto, em vez de tentar sempre controlá-lo.” (PETIT, 2008)

Em quase todos os encontros, verifiquei um movimento de que nos fala Larrosa (2002): narrativa, compreensão e autocompreensão. O texto lido, a compreensão – acrescento que aqui se combinam os elementos do texto e os processos cognitivos, mas que ocorrem a partir das emoções e experiências prévias – e com isso a autocompreensão. Penso que isso confira a força da experiência de leitura literária que atravessa os sujeitos, tocando em suas emoções, visões de mundo e reverberando em suas identidades. Lembro, nesse ponto, da asserção de Petit (2001), sobre essa experiência pode ser um lugar para a elaboração ou reconquista de uma posição de sujeito. Isso se deve porque os leitores não são “uma página em branca” onde o texto vai se inscrevendo. Os leitores são ativos: desenvolvem uma atividade psíquica, se apropriam daquilo que leem, interpretam o texto, e vão descobrindo e elaborando seus desejos, fantasias e angústias. Ressalto que há um processo espontâneo recorrente em relação à interpretação do texto, que se tornou uma espécie de “metodologia”, como já citei: mobilização/recordação de experiências prévias que se relacionam com o tema ou enredo, na sequência, reflexões organizadas a partir das relações com essas experiências; avançando para um aprofundamento que explora a experiência de leitura que o momento proporciona, ampliando para referências intertextuais com outras obras e autores. Esquemáticamente, poderia sintetizar da seguinte forma:



Também, as alternâncias entre silêncio e desejo de expressão foram observadas. É possível perceber que textos que de alguma forma alcançam níveis mais intensos de identificação e deslocamento promovem silêncios iniciais maiores. Muitas vezes, esses momentos sem palavras faladas, representaram o tempo da elaboração que se requeria, para distanciar-se um pouco das emoções para poder analisá-las, perceber os impactos e absorver as experiências.

Alguns textos como “A casa de bonecas” e “No seu pescoço” geraram muitas observações acerca de aspectos linguísticos e as nuances que os constituem, do ponto de vista estético. A linguagem que remonta ao universo cinematográfico, a força de sentido e significação das metáforas, a forma narrativa: os alunos/participantes demonstraram estar muito atentos a esses elementos, apesar de trazerem para a discussão esses aspectos apenas na medida de sua relevância para a iluminação de algum ponto de sentido a ser ampliado. A respeito disso, Colomer (2007) destaca aspectos sobre a arte, o engenho de se compreender a linguagem e seus elementos estéticos e sutis e o prazer que isso desperta.

Mas se pensamos em outro aspecto do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido de alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas.

A pesquisadora nos alerta sobre a relevância de oferecer ao aluno textos que possibilitem maior elaboração de seus sentidos, que vá além das formas de fruição mais imediatas, que os faça alcançar os níveis de distanciamento criados pelo jogo literário, atuando assim no desenvolvimento cognitivo e emocional. A respeito disso, também Ramos (2005) reforça que “a literatura interfere na individualidade do sujeito, do ponto de vista emocional, quanto pode atuar no desenvolvimento cognitivo, a partir de uma interação sistemática”.

Também, observei a força das imagens na completude das experiências de leitura. Os contos que mais trouxeram essa perspectiva de forma consciente, perceptível aos estudantes foram “A casa de bonecas” e “A fronteira da arte”. Sobre a potência de se construir imagens por meio de palavras, e a partir dessas imagens provocar experiências de leitura que tocam o leitor, Cortázar enfatiza que essa é uma característica encontrada em alguns contos “verdadeiramente grandes”:

Um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha, é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um conto tem em nós, e que explica também porque há tão poucos contos verdadeiramente grandes.” (CORTÁZAR, 1994, p. 151)

Resta dizer que para além das narrativas, outros pontos destacaram-se ao decorrer das semanas. Penso que algumas características dos círculos de leitura podem aclarar. O círculo criou para os jovens estudantes um momento para *apenas* ler. Assim, o nível de concentração e envolvimento com o texto e por conseguinte, com as discussões, passou a ser muito mais intenso. Hollerou; Lafarge-Segré (2010) observam que há uma fragmentação na prática de leitura, devido a abundância de textos, a leitura se torna uma atividade desconcentrada e multiforme. Não há momentos dedicados exclusivamente à leitura, e o tempo que se dedica a esta atividade, é um tempo intermitente. Somado a isso a falta de silêncio: Lê-se ouvindo música, no ruído de outros sons.

Também a cumplicidade criada entre participantes e leitoras-guias, se revelou fundamental para que as discussões se aprofundassem e as experiências se constituíssem significativas. Lembro nesse ponto, da asserção de Yunes (2002, p. 37), quando nos diz que “as leituras solidárias ou partilhadas se dão sem pedagogismos, ao pé da cama ou em torno do fogo, ou depois de um filme na mesa de um bar, quando uma cumplicidade implícita aproxima vozes, imaginários, apreensões, dúvidas e perguntas.” A autora nos alerta que o ambiente escolar no Brasil, diferentemente da cultura anglo-saxã, por exemplo, costuma ensinar a dar respostas objetivas e ocultar a subjetividade, quando se trata do exercício com o texto literário (YUNES, 2002). No “Conversas” o caminho é o oposto, e talvez seja outra hipótese que explique tanto o engajamento de seus participantes, quanto as experiências tão profícuas.

Petit (2001) nos alerta para a importância de mediadores “estar disponibles, asimismo, si los alumnos desean debatir acerca de cuestiones existenciales que plantea el contenido de las obras – como los celos, el sentido de la vida, la muerte – y no solamente hablar de las formas

literárias.” Esse foi um ponto de partida para o círculo: dar espaço a questões existenciais e trazer as formas literárias para a discussão em função do entendimento do texto, ou do interesse dos participantes.

Ao longo dos encontros, foi possível confirmar que na medida em que os sujeitos entravam nesse exercício que a literatura proporciona de autorreflexão, de encontro de um espaço próprio, também se direcionavam para temas que abrangiam as questões sociais. Petit (2001) afirma que a leitura tem o potencial de perturbar as formas de organização social em que o grupo ou líder exerce primazia sobre o indivíduo. O que está em jogo então com a difusão da leitura pode ser as formas de se pertencer a uma sociedade. E possivelmente seja essa a razão de grupos políticos dominantes optarem pela difusão de vídeos, fragmentos, textos selecionados que já se oferecem com interpretações mais fechadas e limitam ao máximo a liberdade do leitor em seus processos de leitura. Em direção oposta, o fato de se jogar com os sentidos e possibilidades das palavras é algo que pode ter efeito político. Temos aí a emersão das consciências, a inserção crítica na realidade, quando através do aprendizado faz-se a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, relacionando com a teoria de Freire (1987). Esse é um processo que se espera, em certa medida, dadas as semelhanças dos círculos de cultura, com os círculos de leitura.

“Para a literatura ser eficaz, ela não pode pensar em ser. Ela precisa ser prazer, diversão” (GUTFREIND, 2014). De algum modo, essa frase resume os encontros do círculo de leitura. Para além de todas as argumentações que pretendem explicar como se constrói esse prazer – prazer de ultrapassar níveis de compreensão textual, decifrar simbologias; o prazer da cumplicidade e da troca de ideias; o prazer/alívio da tensão catártica – está a questão do prazer e da diversão. Em resumo, é prazeroso, é divertido participar do *Conversas Literárias*. A tal ponto que mesmo na posição de mediação ou de observação o desejo de participar, comentar o texto, partilhar pontos de vista, ler novamente um trecho ou uma frase, é extremamente prazeroso. Isso apareceu nos relatos de experiência e com frequência na fala direta e indireta de cada participante no decorrer dos encontros.

5 E ASSIM CHEGAMOS AO FINAL... OU SÓ MAIS UMA PALAVRA

Ao chegar nessa etapa de finalização do texto de pesquisa, rememoro o percurso. Desde as motivações para iniciá-lo, as teorias que aos poucos foram esboçando hipóteses e respostas para as questões centrais da investigação, passando pelos imprevistos que mudaram sua rota, até chegar na pesquisa de campo, o trabalho com os dados construídos e a redação final.

Quase quatro anos separam o início e a conclusão deste estudo. E em meio a este período, uma pandemia que dividiu todas as histórias em “antes” e “depois”. Aliás, foi a pandemia que transformou todo o cenário e, evidentemente, os sujeitos desta pesquisa. Foram os movimentos decorrentes dela que me fizeram repensar na metodologia, nos objetivos. Rever minhas expectativas até mesmo em relação ao andamento do projeto Conversas Literárias. As dúvidas que surgiram acerca de sua continuidade e formato: um círculo de leitura resistiria de modo remoto? Engajaríamos novos participantes? Faria sentido continuar? E no decorrer das semanas e dos meses as respostas vieram por meio das vivências, a cada encontro. Não há como pensar nessa investigação sem os atravessamentos da pandemia do Covid 19. Em resumo, para além da modalidade e das dificuldades que esse período impôs, o ambiente de acolhimento e refúgio se sobressaiu. O desejo de partilhar histórias e pontos de vista, de construir um grupo, de estabelecer relações de pertencimento com esse grupo, independeram de um contato face a face. Houve dificuldades em atrair novos participantes, mas aqueles que permaneceram construíram uma atmosfera ainda mais acolhedora, bastante favorável à proposta colaborativa do círculo. Não tivemos salto quantitativo na participação, no entanto, a qualidade dos encontros se manteve ou mesmo se ampliou pelas relações que se estabeleceram ainda mais profundas. Concluo, a partir das observações e das narrativas dos alunos, que esse caráter de refúgio e de comunidade se intensificaram no contexto pandêmico.

Inevitável pensar nas transformações que também eu, na condição de sujeito e pesquisadora, passei. A começar por entender que esses processos são indissociáveis: as mudanças que sofri em múltiplos aspectos de minha vida reverberaram no meu fazer de pesquisadora. Na mesma medida em que na minha constituição como tal, os meandros da pesquisa e a experiência de aprendizado me impactam para além da atividade investigativo científica.

Aprendi que a pesquisa qualitativa – e sobretudo narrativa – tem um planejamento a ser seguido, mas em certa medida segue curso próprio. Represar esse rio pode ser desastroso. Assim como, deixar-se levar por essas águas é o papel do pesquisador/narrador, que escolhe – ou é

escolhido por essa abordagem. Para quem sempre optou pelo controle e certezas da previsibilidade, foi um exercício acadêmico e pessoal bastante desafiador.

Foi necessário ajustar a rota em muitos momentos. De início eu pensava em pesquisa-ação e tinha em mente um projeto que se constituía com base na rotina de aulas e tarefas presenciais do Campus. Ao ver sua configuração alterada, os rumos da investigação também se alteraram, desde a base metodológica, passando pelos ajustes teóricos até os instrumentos escolhidos. O momento da qualificação da tese também resultou em mudanças teóricas relevantes e ajustes, para que houvesse maior convergência entre as linhas escolhidas, além de provocar uma percepção mais profunda da potencialidade da pesquisa narrativa.

Consciente de que ainda estou nos primeiros passos da pesquisa narrativa e há um universo a ser descortinado, ousou dizer, que ter seguido por essa via me fez vislumbrar a superação de muitas dualidades. Pude me reconhecer no meu texto, trazer identidade e leveza ao texto acadêmico, sem com isso abandonar o rigor necessário. Mais que isso, pude me reconhecer em minha pesquisa. E ao mesmo tempo, ao me deparar com as questões que ela me exigia, pude descobrir muito sobre mim: minhas crenças, limitações e potenciais. Interessante como essa metodologia me oportunizou refletir de modo mais consciente sobre cada etapa do processo de pesquisa, bem como das escolhas feitas a partir de então.

E se na minha pretensão inicial eu sequer concebia o tanto que o círculo de leitura, objeto de investigação, repercutia em mim, ao final, percebo o quanto fui afetada por todas as experiências que vivi e narrei por meio dele: sejam as minhas próprias experiências, as dos participantes e leitores-guias, postas em diálogo. Essa somatória me revelou muito sobre leitura literária, o potencial da literatura e dos círculos, o impacto sobre os sujeitos. Penso que a perspectiva de horizontalidade das relações construídas no círculo contribuiu para que houvesse uma maior disponibilidade de vivenciar os movimentos que ocorriam nos encontros. O papel de leitora-guia e pesquisadora esteve mesclado com o papel de leitora, de maneira fluida e espontânea. O envolvimento com as narrativas e discussões provocaram reflexões sobre mim, sobre o outro, sobre as visões de mundo que se apresentaram. E ao perceber esse impacto em mim, tornou-se mais evidente observar e compreender esse mesmo movimento nos jovens, questão central desta pesquisa.

Neste ponto enfatizo que a pesquisa narrativa em sua tridimensionalidade foi decisiva para articular os eventos e construir sentidos. O **lugar/contexto** e suas reverberações nos fatos narrados; as **repercussões no tempo presente e futuro**; e, sobretudo, como as **dimensões do pessoal/particular** podem se relacionar com o social/coletivo, foram elementos constantes na

organização do texto de pesquisa, tendo como linha condutora o potencial humanizador da literatura e a busca por respostas às questões iniciais de pesquisa.

Para compreender o impacto das experiências emergentes dos círculos de leitura no processo de construção identitária dos jovens participantes, bem como seu engajamento nesse projeto, tracei os seguintes objetivos que agora retomo no intuito de refletir sobre seu alcance, ao final do percurso da pesquisa.

De forma principal, me propus a *narrar as experiências de um projeto de círculo de leitura, que promovam reflexões de que maneiras as práticas de leitura literária podem impactar no processo de formação subjetiva, identitária dos alunos, a partir de uma abordagem de educação crítica e humanizadora*. Pude observar ao longo da investigação como a experiência da leitura literária compartilhada repercutiu de diferentes modos no processo subjetivo dos jovens: mobilizou movimentos catárticos e com isso elaboração de memórias e sentimentos; ampliou a compreensão do outro e, também, do sistema social; propiciou exercícios de autoconhecimento e alteridade; possibilitou afirmação identitária através da identificação/diferenciação com personagens, enredos, conflitos. Percebi por meio de relatos escritos e falados, das conversas com esses jovens no período dos encontros e da observação dos diálogos e discussões, que todas as narrativas trouxeram algum modo e nível de reflexão e transformação, a cada encontro: mais profundos, mais superficiais, no campo das ideias, ou das emoções.

Na esteira desse primeiro objetivo, busquei de forma mais específica *analisar como os círculos de leitura podem configurar-se em um espaço que permite a leitura literária com vistas ao compartilhamento de experiências e humanização dos sujeitos participantes*. Observei que por meio das narrativas lidas e da troca de experiências – nesse ambiente de conforto e acolhimento –, ocorreu compreensão dos próprios sentimentos, revisão de vivências, rememoração e ressignificação de fatos de suas próprias trajetórias. Como parte ou mesmo consequência deste movimento inicial, o exercício de alteridade, de compreender os sentimentos e motivações do outro, bem como outros pontos de vista e cosmovisões, revelou em muitas circunstâncias um amadurecimento e ampliação de consciência coletiva. Com o passar dos encontros, cada vez mais a discussão se expandia para o estabelecimento de relações entre o individual e o social. Em muitas falas percebi essa compreensão dos lugares e papéis sociais, dos atravessamentos sócio-históricos que perpassavam os enredos e temas juntamente a visões mais críticas e profundas diante dos conflitos apresentados. A cada semana o aprofundamento das discussões, a riqueza de pontos de vista, o olhar mais atento sobre as nuances do texto literário – a evolução na compreensão de leitura e no estabelecimento de

relações intertextuais na construção de sentidos –, revelavam que estavam ocorrendo experiências efetivas, que atravessavam de diferentes maneiras os participantes, impactando-os subjetivamente e socialmente. A Literatura, por ser Arte, proporciona evasão, deslocamento, experiência estética. As histórias calcadas na ficção e seu compartilhamento permitem que o leitor compreenda sua própria história e seu lugar no mundo. Assim, a ampliação do autoconhecimento e da consciência social talvez sejam os dois pontos que mais se destacaram – e todos os desdobramentos que disso advém.

Nos relatos dos alunos, e nas observações em cada encontro, emergiram algumas respostas na direção de se pensar o círculo literário como esse espaço potencialmente *humanizador*. De diferentes modos, já mencionados, mas a convergência aponta para fatores relacionados a tempo e espaço propícios, ao contexto de comunidade e acolhimento, a possibilidade de se entregar à vivência da leitura sem expectativas de avaliação ou juízos de valor – seja sobre o texto, ou sobre os leitores e sua competência. Um espaço que promove uma alfabetização, não no sentido da compreensão, mas sim no sentido da experiência, um espaço para formar leitores abertos à experiência, ao que lhes *pase*, como destaca Larrosa (2011).

De modo complementar, objetivei ainda *discutir o papel da literatura na educação, ou seja, em que aspectos ela pode contribuir para uma educação humanizadora/integral dos sujeitos*. No desenvolvimento da pesquisa, pude reafirmar o quanto a literatura e os círculos de leitura são potentes, principalmente no que tange à formação humana e consequente transformação social. Os pontos de aproximação entre círculos de cultura e de leitura, sobretudo no que tange ser um espaço para a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. A literatura e sua materialização, o texto literário, se apresentam por sua natureza polissêmica e por serem produto de homens e mulheres inscritos social e historicamente, são material rico em possibilidades na trajetória do pensar certo. Talvez não seja demasiado afirmar que, por ser um gênero textual que traduz a linguagem, a cultura, a estética ao longo da história, também possa refletir/representar sociedade, sujeitos e suas relações na medida em que também os constrói, constituindo-se convite a uma educação problematizadora, libertadora.

E quando se fala em educar para a liberdade e para a autonomia, o texto literário volta à pauta como material autêntico que promove a emancipação dos sujeitos. Tanto, e a tal ponto, que, não se trata de um privilégio acessá-la, mas sim um direito: nenhum indivíduo deve ser privado de seu contato, pela sua dimensão humanizadora (CANDIDO, 2004).

Através da literatura é possível representar novos mundos, subvertendo paradigmas e estereótipos, provocando uma problematização de ordens sociais e políticas, abrindo um espaço para discutir aquilo que até então era dado como fato consumado. E para aqueles que defendem

a dicotomia entre o pensar e o agir, o mundo das ideias e das ações, cabe destacar que na medida em que se abrem essas fissuras nas construções sociais e sobretudo nas possibilidades de se pensar em novas formas de ser e se viver, as transformações nas esferas do concreto também passam a operar.

Diante de tantas possibilidades que a experiência da leitura literária oferece, por que tão pouco tempo reservado à literatura no contexto escolar? Da diminuição da carga-horária do componente curricular literatura, passando por abordagens que não privilegiam a leitura e experiência com o texto – intervenções/exposições sem o envolvimento autêntico do mediador, ênfase em leituras obrigatórias, historiografia literária na maior parte do tempo – é sabido que ocorre um avanço no sentido do apagamento, da exclusão. Do mesmo modo que que privilegiar a Arte, e a Literatura como tal, nos contextos de aprendizado e instituições é uma decisão política. Uma posição que se assume institucional e pessoalmente, quando o professor compreende sua função de educador. Por isso a leitura literária é tão ameaçadora quando o desejo é manter a ordem das coisas, os destinos pré-determinados. Possivelmente, também é por isso que a educação bancária a reduz à memorização de historiografia literária: períodos, características, nomes de autores e obra. Como consequência, nesse modelo de educação, ela já nem seja mais tão perigosa assim, pois desvinculada de sentido e conexão com a vida, com os jovens, com a experiência. Em sentido oposto, quando a abordamos a partir de uma prática de educação crítica, como nos círculos de leitura, sua potência se revela, e toca os aprendizes de forma profunda e indelével. Ela os convida ao *pensar certo*, a viver a experiência do aprendizado, a questionar o seu lugar no mundo, e daqueles que compartilham desse mundo. Ela aponta para a inconclusão, para a abertura de consciência. Ela os humaniza, no sentido mais profundo que esse termo pode sugerir. Ela é aquilo que *nos pasa*, como define Larrosa (2003), experiência transformadora e profunda que marca as trajetórias dos sujeitos. Abrir espaços para a leitura e adotar metodologias que possibilitem a experiência com o texto literário é, para mim, uma posição que assumi, talvez de forma pouco consciente, no início, mas com um olhar crítico que se ampliou ao longo do percurso desta pesquisa de doutorado.

Por fim, me propus a *investigar fatores e como eles contribuem para que se estabeleça um vínculo com o projeto de Leitura (objeto de pesquisa)*. A respeito do engajamento, penso que se justifica tanto pelas reverberações já relatadas: ampliação de repertório de leitura e cultural, organização do pensamento, elaboração dos sentimentos, autoconhecimento/autocompreensão, exercícios de alteridade, expansão das visões de mundo – pois foram percebidos pelos participantes e apontados como razão de permanência – quanto pela dimensão de conforto e acolhimento que se configurou no grupo. O círculo tem esse

potencial de ser um ambiente onde é possível descobrir-se e afirmar-se por meio de relações baseadas em respeito e liberdade e experimentar a literatura de forma prazerosa, não-coercitiva. Há nele a possibilidade de um tempo reservado ao exercício de ouvir a própria voz, ser ouvido e ouvir o outro; tempo reservado à reflexão, ao silêncio, à elaboração e expressão do pensamento – algo raro em uma sociedade utilitarista, cujos valores submetem o tempo a lógicas de lucro e produtividade. Não menos relevante as relações de afinidade, companheirismo e trocas para além do âmbito das leituras: o bom relacionamento constrói um clima favorável ao desejo de estarmos juntos. Esses laços se fortaleceram no contexto de isolamento social, de forma bastante significativa. Também, considere que a adesão ao círculo de leitura passe também pelos perfis dos participantes – observados e detalhados no terceiro capítulo – assim como pela estrutura e funcionamento do IFRS, em específico do Campus Bento Gonçalves.

Ao percorrer os caminhos propostos pelos objetivos, outras questões emergiram. Destaco nesse sentido, que as etapas da pesquisa me proporcionaram revisar o andamento/organização do projeto e minha atuação como leitora-guia de leitura. Sobretudo ao finalizar o texto de pesquisa percebi com mais clareza quais condutas, textos e temáticas resultavam em encontros mais profícuos e que geravam mais ecos nos participantes. Textos que trazem dilemas éticos, que possibilitam a construção de pontos de vista mais contundentes, assim como aqueles que têm alto potencial catártico, são mais propícios para discussões mais envolventes. Já no que toca à mediação, observei que quando nós leitoras-guias incorremos no equívoco de fazer questionamentos demasiados, isso provocava uma espécie de corte na fluidez da discussão, resultando em interações menos espontâneas e orgânicas, limitando as interpretações possíveis. Para além disso, constato que minha visão do ensino e de literatura também se alterou. Não posso conceber a ideia de atividades ou métodos que não coloquem o texto literário de forma primordial e nuclear, na perspectiva da experiência da leitura. Teoria literária, historicidade e demais aspectos emergem desse contato. Por fim, também ficou evidente que lemos a partir do que somos, sabemos e vivenciamos. E na medida que assim o fazemos há uma abertura para avançarmos, e não um fechamento em nossas próprias percepções. Isso ocorre porque nossas experiências ao serem compartilhadas podem se configurar aprendizado e ampliação de consciência acerca de diferentes aspectos para o outro.

Outro ponto que se apresentou ao longo da pesquisa como um questionamento, diz respeito à possibilidade de se replicar esse projeto em outros contextos escolares. No caso das escolas regulares, que não ofertam turno integral, há o desafio de chamar a atenção dos alunos para uma atividade extraclasse, não avaliada no contraturno das aulas. Talvez seja mais

desafiador tanto pela disponibilidade dos alunos em estarem presentes, quanto do professor – que geralmente não dispõe de horas livres em turno oposto. No entanto, há escolas públicas e privadas que contam com horas específicas para projetos extraclasse, o que poderia ser uma opção.

Seria possível inserir as atividades do círculo literário em horário de aula? Como um projeto parte das atividades letivas? Penso que não seria coerente com a proposta e alteraria a forma dos participantes se relacionarem com o círculo, com os participantes e com os mediadores. Não mais haveria um grupo que se formaria pelo interesse comum na leitura e sua partilha. Quando se pensa em uma atividade de caráter obrigatório, do ponto de vista da presença e avaliação, como ocorre com as atividades regulares de aula, nem sempre todos que aí estão apresentam disposição/interesse para engajarem na atividade. Talvez muitos participassem apenas pela necessidade do cumprimento da tarefa, descaracterizando assim elementos de desejo e prazer de aí estarem – o que é de fundamental importância para o sucesso dos círculos de leitura. Também, haveria a questão de um número bastante expressivo de participantes, em torno de 30 a 35, se pensarmos nas turmas de Ensino Fundamental e Médio. Com esse número de participantes, seria possível estabelecer a mesma relação de intimidade, o mesmo tempo de fala para cada participante, o mesmo sentimento de acolhimento experimentado? Por fim, o fator que mais contribui para que os círculos não façam parte de atividades letivas é a avaliação formal. Ainda que não se proponha algum tipo de avaliação formal ou direta, ao participarem de uma atividade em horário de aula, que faz parte do escopo de determinado componente curricular, está implícito para o aluno que ele está sendo avaliado, o que impacta na espontaneidade e fluidez de suas reflexões e da expressão delas. Por outro lado, pensar no círculo nas aulas de Língua Portuguesa ou literatura, ou mesmo em algum projeto extraclasse submetido à avaliação poderia ser uma forma de aproximar alunos não-leitores para vivências mais profundas com o texto literário, e assim os movimentos de formação de leitores podem se expandir. Seriam relevantes estudos futuros que ampliassem essas reflexões.

Também ao chegar nas etapas finais de elaboração do texto de pesquisa, revendo os textos de campo, entrecruzando as vozes e eventos na narrativa foi possível pensar em diálogos e explorações de outros aspectos tais como abordar de forma mais específica e detalhada a educação estética em relação aos círculos de leitura. Pelas limitações de tempo e mesmo em função do recorte da pesquisa, este poderá ser um tema para outras investigações.

A narrativa, encaminhando-se para o final, abre-se para outras futuras. Não termina, é um ponto de ancoragem para a narrativa seguinte, é cíclica. Não há conclusões e fechamentos

definitivos. Retorno ao ponto de início. Contudo, não retorno a mesma. Heráclito estava certo. E me pergunto se alcancei o intento de dar conselhos úteis, como nos fala Benjamin (1994). Afirmo que busquei por isso ao longo de cada relato, de argumento. Na tentativa de reconstruir pela palavra as experiências vividas, seja por mim ou pelos sujeitos que são também o motivo desse estudo. Se consegui? Aguardo o tempo. As reverberações. Sem controlá-lo, posto que também é rio.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. **Emoções e pesquisa narrativa**: transformando experiências de aprendizagem. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 8, n 2, Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, R. **S/Z**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- BENJAMIN, W. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** – UNISAL, Americana/SP, Ano XII – n. 23, 2º Semestre/2010. p. 341-368.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Duas cidades/ ouro sobre azul. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004.
- CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação USP, São Paulo, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORTÁZAR, J. Algunos aspectos del cuento. In: CORTÁZAR, J. **Obra crítica 2**. Madrid: Alfaguara, 1994.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.
- DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-28, out. 2007.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é esse jovem que chega na escola? In.: DAYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DUBET, F. O que é uma escola justa? In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 34, n. 123, 2004.

FIGUEIREDO, A. M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contexto de influência, produção do texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos Federais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Unisinos, São Leopoldo, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. in: Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, nº 4, abr/jun. 1963.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALIAN, D. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma**. São Paulo, Martin Claret, 2017.

GUTFRIEND, C. **A infância através do espelho: a criança no adulto, a literatura na psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Tradução: Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

IFRS. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS**, 2011. <Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/wp-content/uploads/sites/16/2019/04/2-PPI.pdf>> Acesso em: set. 2020.

JOUBE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervatt. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

LARROSA, J. Literatura, Experiencia y formación. In: **La experiencia de la lectura: Estudios sobre Literatura y formación**. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

MARÇAL, F. A. **O Ensino Médio Integrado do IFRS enfrentando a dualidade**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NEITZEL, A. A.; CRUZ, D. V. N.; WEISS, C. S. A leitura do literário como acontecimento. In: NEITZEL, A. A. et al. (org.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre**

experiências estéticas na educação. Itajaí: Univali; Florianópolis: Dois por Quatro, 2017. p. 123-136.

NEITZEL, A. A.; RAMOS, F. B. A Leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, M. D. F.; BRACCHI, D. N.; PAIVA, A. L. S. **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

NÓVOA, A. **Carta a um jovem investigador em educação**. Investigar em Educação - IIª Série, Número 3, 2015. <Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>>. <Acesso em março 2020>.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.) **Culturas jovens: Novos Mapas do Afeto**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2006.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. In: *Análise Social*, Vol. 25, 1990. <Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. <Acesso em: março 2020.>

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.) **Culturas Jovens: Novos Mapas do Afeto**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2006.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. DF, 2010.

PELIZZER, C. **Tempos de diálogo**: O olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio Integrado no IFRS. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura para todos**. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.

PETIT, M. **A arte de ler**: Ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Lecturas**: Del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

QUEVEDO, M. **Verticalização nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: concepção(ões) e desafios no IFRS. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de pós-graduação em Educação, 2016.

RAMOS, F. B. A literatura no desenvolvimento da criança. In: **Leitura e Cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

TELLES, J. A; VASSALLO, M. L. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, V. 8, n 2, Belo Horizonte: UFMG, 2008.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEFFORT, F. C. Educação e Política. In.: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e Currículo em Diálogo. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

WERLE, F. O. **Gestão educacional na escola pública e desigualdades sociais**. *Interacções*, Santarém. V. 14, n 49, p.48-65, 2018. <Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16156>> <Acesso em: maio 2020>.

YUNES, E. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: **Revista Leitura**: Teoria e Prática - Nº 33. Campinas/SP: ALB, 1999. p. 17 – 21

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. **A experiência da leitura**. Loyola: São Paulo, 2003.

YUNES, E. Um ensaio para pensar a leitura. **Verbo de Minas**. Juiz de Fora, v. 14, n. 23. p. 5-18, jan./jul. 2013. <Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas>.> <Acesso em: abril 2020>.

YUNES, E. Leituras compartilhadas, leitores múltiplos. **Percursos Linguísticos**, v. 8, p. 130-141, 2014. <Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/percursos>.> <Acesso em: abril 2020.>

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.) **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

Saberes em diálogo. (**Leituras do Mundo em Tempos de Pandemia**). Entrevistada Eliana Yunes. (abril de 2020) Podcast. <Disponível em: <https://anchor.fm/saberesemdialogo>.> <Acesso em setembro de 2020>.

REFERÊNCIAS OBRAS LITERÁRIAS

ABREU, Caio Fernando. Aqueles dois. In.: ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ADICHIE, Chimamanda N. No seu pescoço. Trad. Júlia Romeu. In.: ADICHIE, Chimamanda N. **No seu pescoço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BORGES, Jorge Luis. O outro eu. In: BORGES, Jorge Luis. **O livro de areia**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EVARISTO, Conceição. O cooper de Cida. In.: BORGES, Jorge Luis. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

GALEANO, Eduardo. A fronteira da arte. In.: GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

LISPECTOR, Clarice. O ovo e a galinha. In.: LISPECTOR, Clarice. **Legião estrangeira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

MANSFIELD, Katherine. A casa de bonecas. In: LAJOLO, Marisa (Org.) **Histórias sobre ética. Coleção para gostar de ler**. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 77- 86.

POLESSO, Natalia Borges. Flor, flores e ferro retorcido. In.: POLESSO, Natalia Borges. **Amora**. Não Editora, Porto Alegre: 2015.

TELLES, Lygia Fagundes. Biruta. In.: TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias Escolhidas**. São Paulo: Boa Leitura, 1960.

VERÍSSIMO, Érico. As mãos de meu filho. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 173-179

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Círculo de leitura: Experiências de leitura literária e processos de construções identitárias no cotidiano de jovens do Ensino Médio

Pesquisador: Aline Troian

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 43048121.4.0000.5341

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.671.796

Apresentação do Projeto:

Texto extraído do arquivo PB_Informações_Básicas_do_Projeto

"Resumo:

O presente estudo pretende analisar de que forma um projeto de leitura, em formato de círculo de leitura (Conversas Literárias), que envolve alunos do ensino médio do IFRS, Campus Bento Gonçalves, pode contribuir em seu cotidiano escolar, ao que tange uma formação humana/integral e a contribuição para o bem-estar de seus participantes. Adotamos como bases teórico-metodológicas, a literatura em sua perspectiva social – tendo como principais referenciais Michele Petit, Eliana Yunes, bem como o conceito de leitura como experiência na perspectiva de Jorge Larrosa e Eliana Yunes, em diálogo com John Dewey. No desenvolvimento dessas referências, buscou-se aproximações com a teoria de Paulo Freire acerca da educação para a liberdade. O objetivo principal é perceber de que forma esse projeto contribui na formação subjetiva/identitária dos jovens alunos envolvidos. Analisar como a leitura literária, a partir da metodologia dos círculos de leitura pode ter impacto em suas subjetividades e cotidiano. Assim, proponho, a partir de metodologia qualitativa, ancorada na pesquisa narrativa de Clandinin e Conelly (2011), uma reflexão acerca de como a Literatura, e sua materialização, o texto literário, e um instrumento potencialmente rico no trabalho com jovens estudantes, promovendo o pensamento crítico, a empatia, a humanização, e de como o seu espaço precisa ser ampliado principalmente no cenário escolar. Para tal, os dados

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 4.671.796

serão construídos a partir dos seguintes instrumentos: anotações em diário de campo e elaboração de narrativa escrita de experiência. Esses instrumentos serão posteriormente analisados e interpretados ainda sob a orientação das bases da pesquisa narrativa."

Objetivo da Pesquisa:

Texto extraído do arquivo PB_Informações_Básicas_do_Projeto

"Objetivo Primário:

A pesquisa em questão tem como principal objetivo investigar de que maneiras as práticas de leitura literária advindas de um projeto em caráter de círculo de leitura podem impactar no cotidiano e na formação identitária/subjectiva dos alunos participantes.

Objetivo Secundário:

a) Ampliar as discussões acerca dos espaços ocupados pela literatura no contexto escolar, assim como apresentar prática efetiva de leitura literária em perspectiva extracurricular, que contribui para uma educação em perspectiva humanizadora: crítica, libertadora. b) Investigar quais são os fatores e como eles contribuem para que se estabeleça um vínculo com o projeto de Leitura (objeto de pesquisa), configurando-o como uma comunidade leitora. c) Investigar como os jovens estudantes, participantes do projeto, percebem em seu cotidiano as implicações de seu engajamento no círculo de leitura, no que tange as relações estabelecidas. d) Analisar como esses estudantes percebem suas experiências de leitura a partir do espaço do círculo de leitura, reverberando em seus respectivos processos de formação subjectiva."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto extraído do arquivo PB_Informações_Básicas_do_Projeto

"Riscos:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento da parte do participante na escrita do relato de experiência (riscos mínimos). Ou seja, seu relato apresenta um risco mínimo, semelhante ao que se esta sujeito em um dia a dia de conversas/relatos habituais. Ainda assim, o pesquisador tomara todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos, a partir das seguintes ações: a) orientando que o participante terá total liberdade para escrever apenas sobre os tópicos de sua experiência no projeto de leitura, com os quais se sinta absolutamente confortável; b) caso em sua escrita emergjam memórias ou sentimentos que possam desestabilizá-los emocionalmente – ainda que de forma mínima, conforme já citado – o participante será direcionado a buscar auxílio com o serviço de

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 4.671.796

psicologia escolar do IFRS Campus Bento Gonçalves, que por sua vez, já estará ciente dos procedimentos desta pesquisa e a disposição para eventuais atendimentos.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa não se aplicarão direta e imediatamente aos participantes, mas a comunidade acadêmica na qual a pesquisa esta inserida."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que almeja a obtenção resultados relevantes. O Estudo e nacional, de caráter acadêmico, para a obtenção do titulo de doutor(a) em Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do sul aprova o projeto. De acordo com a Resolução CNS 466/2012, inciso XI.2., e com a Resolução CNS 510/2016, artigo 28, incisos III, IV e V, cabe ao pesquisador:

- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- Apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.671.796

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1696686.pdf	19/04/2021 13:26:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMODIFICADO.pdf	16/04/2021 00:45:31	Aline Troian	Aceito
Outros	FormulariodePesquisa.pdf	10/03/2021 01:01:06	Aline Troian	Aceito
Outros	LinkFormularioPesquisa.pdf	10/03/2021 00:58:41	Aline Troian	Aceito
Outros	ConvitePesquisa.pdf	10/03/2021 00:57:56	Aline Troian	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	10/03/2021 00:56:53	Aline Troian	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEModificado.pdf	10/03/2021 00:56:34	Aline Troian	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoModificado.pdf	10/03/2021 00:55:13	Aline Troian	Aceito
Outros	ORIENTACAOESCRITANARRATIVADE EXPERIENCIA.pdf	02/02/2021 02:36:01	Aline Troian	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/02/2021 02:34:16	Aline Troian	Aceito
Outros	TALE.pdf	02/02/2021 02:32:14	Aline Troian	Aceito
Declaração de concordância	TCl.pdf	02/02/2021 02:31:02	Aline Troian	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/02/2021 02:29:02	Aline Troian	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADORES.pdf	02/02/2021 02:27:00	Aline Troian	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETESE.pdf	02/02/2021 02:25:27	Aline Troian	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/02/2021 02:24:36	Aline Troian	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	02/02/2021 02:04:21	Aline Troian	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.671.796

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 26 de Abril de 2021

Assinado por:
Magda Bellini
(Coordenador(a))

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

E-mail: cep-ucs@ucs.br